

Universidad de Deusto
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Programa de Doctorado en Estudios Internacionales e Interculturales

Variables Relacionales y Equidad Educativa: El Caso de Chile



Tesis Doctoral presentada por Dña. Mariana González Navarro
Dirigida por la Dra. Concepción Maiztegui Oñate y la Dra. Rosa Santibáñez Gruber

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS INTERNACIONALES
E INTERCULTURALES.

**VARIABLES RELACIONALES Y EQUIDAD EDUCATIVA:
EL CASO DE CHILE**

Tesis doctoral presentada por Dña. Mariana González Navarro

Dirigida por la Dra. Concepción Maiztegui Oñate y la Dra. Rosa
Santibáñez Gruber

La Doctoranda

La Directora

La Directora

Bilbao, 2012

AGRADECIMIENTOS

El camino recorrido durante la elaboración de esta tesis doctoral ha sido acompañado, activamente por mis directoras Concepción Maiztegui y Rosa Santibáñez, a quienes agradezco su fundamental guía, su dedicación rigurosa, la confianza otorgada, su generosidad y compañía en este proyecto. Agradezco también a Cristina de la Cruz, Directora del Programa de Doctorado de Estudios Internacionales e Interculturales, por su paciencia en la distancia, cuando venir a finalizar la tesis aún era un sueño. A Eduardo Ruiz, Director del Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, por la oportunidad otorgada.

A los sociólogos Edurne Bartolomé por su asesoría y tiempo dedicado, y a Manuel González de Audikana por sus certeros comentarios, disponibilidad y apoyo logístico. A Ianire, savia nueva y energética, muchas gracias.

Agradezco al *Programa Becas Chile de Formación de Capital Humano Avanzado* de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile, por la oportunidad de formación que me ha brindado al acceder a estudios de doctorado en el extranjero.

A la Universidad de Deusto, especialmente a la Agencia para la Promoción y Gestión de la Investigación – DEIKER, por su apoyo en la finalización de esta Tesis Doctoral. Y a la Biblioteca Universitaria-CRAI de la Universidad de Deusto, por su apoyo en el proceso de investigación y permitirme apoyar sus labores mediante una beca de colaboración. No puedo olvidar a la OECD que ha brindado valiosa información para realizar esta investigación.

Este proyecto ha tenido el apoyo cómplice e incondicional de mi familia: Luz María, Rodrigo, Amparo, Juani, Arturo, Encarnación y Haydeé mi motivación en el recuerdo. No puedo dejar de señalar a la familia Recalde cuyo soporte ha hecho posible llegar a la meta; a Andone por su generosidad cariñosa y ejemplo; a Maixux, Arantxa, Aritz, Garbiñe, Ibai, Julen y Patxi por su cariño.

Agradezco profundamente a los amigos y amigas entrañables, las amistades de larga data y las recientes (Arantzazu, Ángel, Jone, Josune, Nere Jone, Noemí y a toda la “cuadrilla vasca”). A la comunidad de doctorandos chilenos y extranjeros en Bilbao (Anita, Carlos, Christian, Jorge, Karina, Lorena, Mary, Nicolás, Oscar y Marcel). A la distancia: Anita, Alejandra, Catalina, Claudia, Gonzalo F., Gonzalo R., Iara, Paola; Paulina, Suki, Tatiana y Vania. A Telé Marshall por creer en mí y enseñarme a trabajar rigurosamente, a Eduardo por su amistad “de otra vida” y colaboración sociológica. A todos y todas, esta tesis también les pertenece.

INDICE

Contenido	Página
0. INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1 EQUIDAD EDUCATIVA	23
1.1 EQUIDAD, JUSTICIA E IDEOLOGÍA.....	25
1.1.1 Equidad como justicia: la igualdad de oportunidades.....	25
1.1.2 ¿Igualdad respecto a qué?: el aspecto problemático de la equidad	27
1.2 LAS DIMENSIONES DE LA EQUIDAD A LO LARGO DEL PROCESO ESCOLAR	29
1.3 LA EQUIDAD Y SU DEFINICION OPERATIVA.....	36
1.3.1 La equidad como criterio de evaluación	36
1.3.2 Los resultados como indicadores de equidad	39
1.3.3 Las desigualdades entre categorías sociales o grupos, las desventajas y la equidad como justicia social.....	41
1.4. RETOS DE LA EQUIDAD:	44
1.4.1 Las prioridades de los sistemas educativos latinoamericanos	45
1.4.2 Discusión en torno al abandono escolar y la equidad.....	47
1.5 RESUMEN Y PROPUESTA SOBRE EQUIDAD EDUCATIVA	51
CAPÍTULO 2. EL ABANDONO ESCOLAR	59
2.1 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ABANDONO ESCOLAR	60
2.1.1 El abandono escolar y sus matices	60
2.1.2 El abandono escolar como desafío en el ámbito educativo: la medición y las metas.....	64
2.2. LAS EXPLICACIONES EN TORNO AL ABANDONO ESCOLAR	68
2.2.1 Los factores exógenos del abandono escolar.....	68
2.2.2. Los factores endógenos del abandono escolar	72
2.3. EL ABANDONO ESCOLAR COMO PROCESO MULTICAUSAL.....	74
2.3.1 Una mirada comprehensiva y relacional ante el abandono escolar	79
2.4. CONSECUENCIAS DE ABANDONAR LA ESCUELA SIN ALCANZAR LOS ESTUDIOS SECUNDARIOS OBLIGATORIOS.....	81
2.5 ESTRATEGIAS ORIENTADAS A LA PREVENCIÓN Y CORRECCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR: EVIDENCIA INTERNACIONAL Y LATINOAMERICANA.	84
2.5.1 La estrategia de diferenciar para la igualdad de oportunidades: la equidad de trato desde una perspectiva de justicia social.	87
2.6 LOS SOPORTES RELACIONALES Y SU ROL EN LOS TRÁNSITOS HACIA LA INCLUSIÓN.....	89
CAPITULO 3. LAS VARIABLES RELACIONALES Y LA EDUCACIÓN: EL VÍNCULO COMO ESTRATEGIA DE EQUIDAD.	95
3.1 EL CONCEPTO DE CONDICIONES DE EDUCABILIDAD: EL DESAJUSTE ENTRE LA ESCUELA Y LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES EN CONTEXTOS DE VUNERABILIDAD SOCIAL	96

3.1.1 La compensación de las brechas como punto de partida, la potencialidad de todo estudiante y la importancia de la relación educativa.....	99
3.1.2 El abandono escolar como desajuste o la incapacidad de la escuela para lidiar con las condiciones sociales y necesidades de sus estudiantes.....	103
3.2 LA ESCUELA Y SUS PROCESOS: LA GENERACIÓN DE CONDICIONES PARA PARTICIPAR EXITOSAMENTE EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.....	105
3.2.1 Perspectivas asociadas a los procesos de la escuela:	105
3.2.1.1 La escuela inclusiva.....	106
3.2.1.2 El enfoque de la eficacia escolar o de las escuelas eficaces	107
3.2.1.3 Los estudios de clima organizacional	109
3.3 EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR.....	111
3.3.1 El impacto del clima social escolar en la capacidad de retención de las escuelas: las relaciones interpersonales y el apego escolar	112
3.3.2 La importancia de las estrategias relacionales para el apego escolar en contextos de vulnerabilidad.....	116
3.3.3 El clima social escolar y el impacto en los aprendizajes.	119
3.3.4. La medición del clima escolar y sus dimensiones.....	121
3.3.4.1 La medición del clima escolar	121
3.3.4.2 La dimensión relacional del clima escolar: la importancia del contacto entre las personas.	124
3.4 LAS VARIABLES DE APOYO SOCIAL COMO GENERADORAS DE CONDICIONES DE EQUIDAD PARA LA RECUPERACIÓN DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS.	126
3.4.1 La importancia de la dimensión relacional en contextos de exclusión social	127
3.4.1.1 Tránsito desde el concepto de pobreza al de exclusión social	128
3.4.2 El abandono escolar y la dimensión relacional: punto de partida para la reinserción educativa en contextos de vulnerabilidad.	131
CAPITULO 4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	135
4.1 ENFOQUE Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	135
4.2 OBJETIVOS, HIPÓTESIS, VARIABLES.....	136
4.2.1 Objetivo general y objetivos específicos	137
4.2.2. El estudio Pisa 2009	138
4.2.3 Formulación de Hipótesis.....	139
4.3 VARIABLES TEÓRICAS Y OPERACIONALES	145
4.3.1 Variables de Caracterización.....	145
4.3.2 Variables Dependientes	149
4.3.3 Variables Independientes	150
4.4 TECNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	155
4.4.1 Técnicas de recolección de la información	155

4.4.2 Análisis de la información	157
4.4.2.1 Análisis Descriptivo.....	157
4.4.2.2 Análisis Multinivel.....	157
CAPITULO 5 EL CASO DE CHILE	165
5.1 ANTECEDENTES GENERALES SOBRE CHILE	165
5.1.1 Situación general.....	165
5.1.2 Características socio demográficas.	166
5.1.3 Chile: economía y desarrollo en el contexto internacional.	167
5.1.4 La desigualdad social.	168
5.1.5 Las políticas sociales.....	170
5.2 EL SISTEMA DE EDUCATIVO CHILENO	173
5.2.1 Marco legal, estructura, financiación y gestión del sistema educativo chileno.....	178
5.2.1.1. El marco legal del sistema educativo chileno	178
5.2.1.2. Estructura del sistema educativo	179
5.2.1.3 Sistema de financiamiento y dependencia administrativa (gestión) de los establecimientos educacionales.	180
5.3 EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO Y EL ESTUDIO PISA 2009: UNA MIRADA A LOS	184
INDICADORES DE RESULTADO	184
5.3.1 Panorama General	184
5.3.2 Resultados en Lenguaje y Matemáticas Pisa 2009.....	185
5.3.2.1. Resultados en Lectura.	185
5.3.2.2. Resultados en Matemáticas.....	187
5.4 LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA RELACIONAL EN LAS ESCUELAS CHILENAS.....	190
5.4.1 Características de la muestra chilena en el estudio Pisa 2009.....	191
5.4.2. Descripción general de las percepciones de estudiantes y directores respecto del clima relacional en sus escuelas.....	197
5.4.2.1 La actitud hacia la escuela de los estudiantes y su vínculo con el clima relacional.....	200
5.4.3. El clima relacional y su distribución según características individuales y de los centros: una mirada a las percepciones de los insatisfechos con las relaciones sostenidas en la escuela.....	208
5.4.3.1. La calidez de las relaciones entre profesores y estudiantes: el Índice STUDREL.....	217
5.4.3.2. Expectativas escolares de la familia e índice de calidez (STUDREL) y variables mediadoras: aproximación a una tipología.	223
5.4.3.3. Los comportamientos de los profesores que afectan el clima escolar: el Índice TEACBEHA.	231
5.4.3.4. Los comportamientos de los estudiantes que afectan el clima escolar: el Índice STUDBEHA.	235

5.4.3.5. Las dimensiones asociadas a las percepciones del clima relacional según la opinión de los directores en base a un análisis factorial de componentes.....	237
5.4.3.6 Síntesis de resultados sobre percepción del clima relacional en las escuelas chilenas.....	243
5.4.4 Discusión de resultados sobre la percepción del clima relacional en las escuelas chilenas.	250
5.5 EL CLIMA RELACIONAL Y LOS RESULTADOS ACADÉMICOS: ANALISIS DE MODELOS MULTINIVEL	255
5.5.1 Las variables de clima relacional y los resultados académicos en Matemáticas y Lectura	255
5.5.1.1 La esfera relacional, los resultados académicos y el rol del origen sociocultural de los estudiantes:	258
5.5.2 Análisis de modelos multinivel:	263
5.5.2.1. Explicación del proceso de modelamiento.....	269
5.5.2.1a. Obtención del primer modelo: (Modelo 1: TODAS las variables).....	270
5.5.2.1b. Obtención del segundo modelo: Modelo 2 (SÓLO variables clima relacional).	272
5.5.2.2 Clima relacional y el rendimiento en Matemáticas:.....	273
5.5.2.2.1 Modelo 2 (SOLO variables clima relacional) para el rendimiento en Matemáticas:.....	273
5.5.2.2.2 Modelo 1 (TODAS las variables) para Matemáticas.	276
5.5.2.2.3 Comparación Modelo 2 (SOLO variables clima relacional) y Modelo 1 (TODAS las variables) para el rendimiento en Matemáticas	280
5.5.2.3 Clima relacional y el rendimiento en Lectura	282
5.5.2.3.1 Modelo 2 (SOLO variables clima relacional) para el rendimiento en Lectura:	282
5.5.2.3.2 Modelo 1 (TODAS las variables) para el rendimiento en Lectura	284
5.5.2.3.3 Comparación Modelo 2 (SOLO variables clima relacional) y Modelo 1 (TODAS las variables) para el rendimiento en Lectura.....	289
5.5.2.3.4 Síntesis respecto a la relación entre clima relacional y los resultados de Matemáticas y Lectura del estudio Pisa 2009.....	291
5.5.3 Discusión final respecto a la relación entre clima relacional y los resultados de Matemáticas y Lectura del estudio Pisa 2009.	296
CAPÍTULO 6 CONCLUSIONES	309
BIBLIOGRAFÍA	321

0. INTRODUCCIÓN

La sociedad del conocimiento concede un papel protagónico a la formación continua. Esto supone una premisa irrenunciable para la incorporación y desempeño en la vida social actual, así lo destacan diversos organismos internacionales en el ámbito educativo como el Consejo de Europa, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, UNESCO; Organización Iberoamericana de Educación entre otras (Gorri, 1998). El acceso a la educación y la permanencia en ella hasta niveles superiores de formación supone obtener una base mínima de conocimientos, y mejorar la probabilidad de implicarse en formaciones posteriores. Por tanto, acceder a niveles superiores de escolaridad aumenta notoriamente las posibilidades de participar de un aprendizaje permanente (European Commission, 2001). En ese contexto, existe consenso desde los gobiernos nacionales y organizaciones internacionales respecto a la universalización de la educación obligatoria como una prioridad de los sistemas educativos.

En el siglo XIX el principal objetivo educativo fue la alfabetización y la mayoría de los países industrializados pretendieron que todos los niños se beneficiaran de la educación primaria. Durante el siglo XX, los países que alcanzaron ese objetivo pusieron el punto de mira en la educación secundaria como horizonte de la escolaridad obligatoria, y en buena parte de ellos se alcanzó este objetivo en la segunda mitad del siglo pasado (Roca, 2010). La ampliación de las edades para los niveles educativos obligatorios supuso mejorar los niveles educativos de los ciudadanos y por ende el capital humano de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, completar la educación “obligatoria” se dificulta en la medida que se avanza en los niveles educativos y concluir la educación secundaria es difícil.

La evidencia muestra que existe una proporción importante de jóvenes que abandonan sus estudios y no completan este nivel. Por lo cual, no basta con asegurar el acceso a la educación; por eso desde una perspectiva de equidad asegurar la **permanencia** en el sistema educativo constituye un desafío (Fernández Enguita y otros, 2010a, Unesco-lipe-Oei, 2011). Hoy en día, los sistemas educativos se enfrentan a la problemática de que determinados colectivos experimentan mayores dificultades para alcanzar la enseñanza obligatoria, afectando con mayor incidencia a los sectores vulnerables de la sociedad. Cuando las carencias educativas o de formación representan un factor importante de exclusión social, los sistemas educativos enfrentan el reto de lograr que el máximo número de jóvenes y personas adultas obtengan habilidades y competencias para participar activamente en espacios productivos y sociales (Marí- Klose y otros, 2009). Bajo este prisma, la educación constituye un instrumento de cohesión social y como tal no solo significa una mejora en términos de capital humano en el

sentido que personas más educadas tienden a generar más capital social, sino también en términos de redes sociales y confianza en otras personas (Lipset, 1960, Putnam 2001). En definitiva, el acceso a determinados conocimientos se ha vuelto una condición ineludible en los procesos de integración social.

No se puede olvidar que el abandono escolar supone un problema relevante en el ámbito educativo y constituye un fenómeno concentrado mayoritariamente en colectivos desfavorecidos, tiene innegables implicaciones en términos de inclusión y cohesión social. Por ende, su erradicación constituye una prioridad para los sistemas educativos (European Commission, 2007; Martin y otros, 2002; Unesco-lipe-Oei; 2011).

En ese marco, el concepto de equidad educativa cobra un rol preponderante en términos de asegurar el derecho universal a la educación a toda la población. Por su parte, el análisis de la realidad específica de las escuelas que operan en contextos desfavorecidos apunta a retos como la vulnerabilidad social de sus estudiantes y problemas como el abandono escolar antes de finalizar la enseñanza secundaria obligatoria. En estos contextos complejos la equidad concebida como mero acceso al sistema educativo no parece suficiente.

En efecto, la equidad es un concepto extendido y ampliamente utilizado, pero debido a su carácter complejo se presta para algunos malentendidos (Espinoza, 2007). Esta investigación pretende aportar en la comprensión de la equidad en educación. A partir del concepto anterior se espera reflexionar en torno a los desafíos de la educación actual para responder a contextos altamente excluyentes, como ocurre particularmente en la región latinoamericana.

Además del concepto de equidad el marco teórico de esta tesis considera otros conceptos como son las perspectivas que explican el abandono escolar, la idea de factores protectores, la noción de condiciones de educabilidad, y el rol de ambientes positivos y acogedores a nivel escolar a través de lo que se denomina como clima relacional.

Respecto al problema del abandono escolar, las principales claves de análisis, se sitúan en dos esferas desconectadas como son la escuela y el contexto de sus estudiantes, en el entendido de que existen factores exógenos (contexto) y endógenos (escuela) al sistema escolar que explicarían los procesos que llevan a abandonar la escuela sin alcanzar la escolaridad obligatoria (Román, 2009a, 2009b). Sin embargo, se ha ido avanzando hacia perspectivas que reconocen al proceso de abandono escolar como multicausal (Lehr y otros, 2004, Tyler y Lofstrom, 2009), y como tal, parece necesario explorar opciones que permitan conectar ambas esferas.

Raczynski (2003) plantea que existen **factores protectores** o **expulsores** ante el abandono escolar, en función del grado de apoyo que suponen para el estudiante, como: son la familia, el establecimiento y los alumnos (o grupo de pares). La familia supone el apoyo o referencia para el estudiante en términos de expectativas y situaciones presupuestarias precarias que lo pueden afectar; lo que posibilitaría la decisión del abandono de los estudios. El establecimiento educativo se asocia con el clima escolar en virtud del accionar de los agentes y sus comportamientos en virtud de las condiciones de los estudiantes.

Además de esta comprensión de la dinámica de abandono escolar, desde la perspectiva de esta tesis se ha considerado una serie de autores que proponen la noción de **condiciones de educabilidad** (Abrile de Vollmer, 2005; Baquero, 2006, 2001; López, 2004a, 2001; López y Tedesco, 2002a; López y otros, 2008). La educabilidad es expresión del grado de articulación entre la escuela y la familia, y la no educabilidad que portan los segmentos vulnerables, sería expresión de un desajuste institucional, producto de una distribución inadecuada de las responsabilidades entre las distintas instituciones capaces de participar en el proceso educativo. Ambas nociones, la idea de factores protectores y expulsores, así como la perspectiva de la educabilidad permitirían dar cuenta de los conflictos que enfrentarían hoy los sistemas educativos. Y como tales, implican situarse en una perspectiva relacional donde el abandono escolar supone un desajuste entre individuo y sistema escolar que evidencia las dificultades de este último para manejar las diferencias y condiciones sociales de sus estudiantes.

Bajo los esquemas anteriores, se abre la reflexión en torno a actuaciones que desde la escuela permiten conectar con los estudiantes y sus necesidades, generando condiciones para la permanencia y los resultados. Desde una perspectiva de equidad, el desafío consiste en avanzar en estrategias que cumplan el rol de apoyar necesidades y recursos para que cada cual asista a la escuela. En ese plano el favorecer buenas relaciones a nivel escolar puede construir una vía en ese sentido. Ya que, cuando las experiencias de quienes abandonan la escuela -según estudios en el tema- refieren a lo que se podría denominar una pobreza relacional (o carencia de apoyos) en la experiencia escolar (Castillo y otros, 2010a, Fantova, 2003; Navarro, 2004), se requiere poner en el centro las estrategias que fomentan relaciones positivas y armoniosas como un factor que favorece la conexión con la escuela y sus demandas. Dicho aspecto es relevado también por revisiones en torno a estrategias orientadas a la corrección del abandono escolar. Las estrategias relacionales constituirían entonces, un aspecto con potencialidades en el ámbito de la reinserción educativa y como factor protector ante procesos de desenganche escolar.

Revisiones en el tema señalan la importancia de la **esfera relacional** como un aspecto central en educación (Fullan, 1991; Reimers, 2000), y que potencia los aprendizajes, incluso se señala como uno de los factores que más altamente explican los resultados (Casassus, 2003, 2008). Por estos motivos, esta investigación parte de la base de que existen factores que posibilitan mejorar el entorno de aprendizaje en la escuela, optimizando el ambiente emocional o relacional en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje. Estos factores relacionales se han ido caracterizando a través de una diversidad de investigaciones y perspectivas teóricas, vinculándose a conceptos como clima escolar, clima social, clima de aula, ambiente escolar, clima escolar de aula o clima relacional como es nuestro caso. Los hallazgos en torno a este grupo de factores, describen una relación directa entre un clima escolar positivo y variables académicas: rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Casassus y otros, 2000; Cornejo y Redondo, 2007, 2001; Villa y Villar, 1992). Autores como Villa y Villar (1992), señalan una relación entre la percepción del clima escolar y el desarrollo emocional y social de estudiantes y profesores. El aprendizaje, en ese marco, se genera y se fomenta en los espacios intersubjetivos, y es un proceso que tiene lugar en un contexto interpersonal de relaciones en la escuela.

Mediante la generación y fomento de conexiones entre los profesores y sus estudiantes, así como entre estos y sus pares se favorece un entorno educativo que proporciona bienestar y una experiencia escolar satisfactoria (Felner y otros, 2007; Redondo 2001; Villa y Villar, 1992). En ese sentido, cuando se vivencia un clima relacional en el que confluyen factores como: la calidez de los contactos interpersonales (acogida); la cercanía, el respeto entre los individuos, la recepción de un trato justo, la constatación de que existe preocupación por el bienestar de las personas y sus problemas; y la disponibilidad de apoyos para sus miembros; se conforma un entramado de condiciones que favorecen en los estudiantes una conexión con la escuela. Es decir, se fomenta el apego escolar (Janosz y otros, 1998) y por ende se incide en los resultados. Los argumentos que permiten afirmar que el problema de estudio es relevante, son de diversa índole, pero destacan dos planos en su justificación: primero respecto al ámbito de investigación en general y por otro debido a la importancia que reviste este ámbito de indagación para la realidad chilena en particular. A continuación se resumen tres evidencias tanto teóricas como empíricas que avalan la relevancia de lo investigado. Posteriormente se da cuenta de los ámbitos en los que se espera realizar una aportación:

Primero, la presente investigación en términos generales aporta en la identificación y cuantificación de factores asociados al desempeño escolar (Teddlie, 2001), ya que al constatar si favorecer el ámbito de la confianza y las relaciones se asocia a mejores resultados, se explora

un aspecto interesante en el ámbito educativo. Comprender el papel de las condiciones relacionales en las que se aprende permitirá avanzar en este campo, al constatar si quienes tienen mejores resultados, lo hacen en condiciones relacionales particulares.

Segundo, a la razón anterior se agrega otra muy importante, basada en la evidencia teórica y muy potente, ya que el clima relacional al estar anidado en la escuela y sus procesos constituye un ámbito abordable y modificable a nivel escolar. A diferencia de los que ocurre con los factores de contexto del alumnado y su familias (Felner y otros, 2007; Fredricks y otros, 2004). Por este motivo, en un sentido amplio, es una perspectiva en sí misma valiosa, pero que también puede desplegarse en diversas líneas de investigación en el futuro. En específico para el sistema educativo chileno, donde la estructura social pesa fuertemente sobre los resultados constituye una oportunidad apostar por variables moldeables por la escuela.

Y tercero, una razón de referida a constataciones empíricas recogidas a lo largo de mi experiencia laboral. Durante mi labor en la Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa liderada por el Ministerio de Educación de Chile¹, entidad destinada a formular una política en el ámbito del abandono escolar. Luego de un quinquenio trabajando en el ámbito de la reinserción educativa de niños y adolescentes que han abandonado la escuela en Chile (en situación de alta vulnerabilidad social), pude constatar que el abandono escolar es un problema complejo y multicausal. En cuanto a la magnitud de este problema, pude constatar a lo largo de mi experiencia profesional que este permanecía poco visible a nivel de sistema educativo chileno, sin embargo a nivel territorial se evidenciaba como un problema de dimensión importante, ya que a nivel nacional existían efectivamente una gran cantidad de iniciativas abocadas a trabajar con esa población objetivo. La aproximación en terreno a esta problemática, permitió indagar en la experiencia de niños y adolescentes que dejaron la escuela e intentaban reincorporarse a una trayectoria educativa participando en espacios socioeducativos fuera del ámbito escolar. Un primer catastro y entrevistas realizadas a instituciones durante el año 2004 permitió conocer las características de la población afectada por este problema y las modalidades existentes, constatando en el terreno que los equipos multidisciplinarios de intervención señalaban -sin desmerecer la labor de la escuela en contextos altamente complejos socialmente- la ausencia de estrategias pedagógicas focalizadas en poblaciones vulnerables (Ministerio de Educación de Chile, 2006). Estudios en el tema e información a partir de entrevistas con niños y jóvenes

¹ Iniciativa interministerial liderada por el Ministerio de Educación de Chile , integrada por el Servicio Nacional de Menores, la División de Seguridad Pública, el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (Ex CONACE), el Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS), junto a UNICEF.

desertores de la escuela ² durante mi labor profesional, permitió constatar que la situación de abandono escolar de estos sujetos revestía un hecho dramático y doloroso en su vidas, tanto por las implicancias que tiene como fracaso a nivel social e individual, así como porque su experiencia escolar está teñida por la soledad, la indiferencia, la falta de acogida y la descalificación constante en la escuela (Abraham y Lavín, 2007; Ministerio de Educación de Chile, 2006; Universidad Alberto Hurtado-CIDE, 2009). Si bien las estrategias utilizadas en estos ámbitos socioeducativos alternativos eran diversas, a lo largo de mi experiencia pude constatar la estrategia de vínculo como aspecto distintivo y altamente valorado por sus participantes. En contraposición a la nada grata experiencia que ofrecía a estos sujetos la escuela regular (en contextos de vulnerabilidad social).

La literatura y diversos informes técnicos en torno a iniciativas que abordan la reincorporación a trayectorias educativas de quienes abandonan la escuela, coinciden en señalar que estas se distinguen por ofrecer espacios socioeducativos donde la esfera relacional o las variables de apoyo social constituyen algo distintivo de sus actuaciones (Abraham y Lavín, 2007; Lehr y otros, 2003, Ministerio de Educación de Chile, 2006, Universidad Alberto Hurtado-CIDE, 2009). Lo cual apunta el rol del andamiaje social como variable desencadenante de procesos de inclusión educativa y social.

En esta investigación **se aboga por la centralidad que los procesos de la escuela pueden jugar para asegurar permanencia y resultados académicos**. El supuesto sostenido es que la generación de entornos educativos basados en relaciones interpersonales positivas y cercanas incide sobre los resultados al generar una experiencia escolar satisfactoria³. De esta forma lo relacional favorecería la conexión con la escuela y la motivación, permitiendo otorgar un sentido positivo a la experiencia formativa (favoreciendo la permanencia), lo cual a la larga incide en una mayor disposición para aprender (favoreciendo resultados). Se busca avanzar en la comprensión de variables relacionales en la escuela y en las posibilidades que éstas ofrecen para promover permanencia y resultados académicos. Para esto se ha considerado: primero una revisión bibliográfica que considera fuentes teóricas, estudios realizados, reportes e informes de instituciones relevantes para la investigación como la Unión Europea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), UNESCO, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Organización Iberoamericana de Educación (OEI), entre

² En Latinoamérica y en Chile en específico se asocia de manera extendida el abandono escolar con el término *deserción escolar* y a quienes abandonan la escuela se les denomina *desertores*, en esta investigación usamos la noción de abandono escolar ampliamente utilizada en el ámbito de la investigación, a lo que se suma su desestimación por la negativa connotación que supone el término “desertor”.

³ Véase el capítulo cuarto dedicado a la metodología y la formulación de hipótesis

otras. Se han revisado también, revistas científicas y tesis doctorales que forman parte de bases de datos de primera línea (Ebscohost) a nivel internacional como la American Psychological Association (PsychINFO), Education Resources Information Center (ERIC), el Tesoro Europeo de la Educación (Eurydice), entre otros.

Segundo, se realiza un estudio de caso de la experiencia chilena que incluye la revisión de diversos indicadores a nivel internacional y un análisis cuantitativo de datos secundarios obtenidos a partir del estudio realizado por el Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (Pisa) 2009, auspiciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

A partir del análisis cuantitativo de datos del estudio Pisa se describe la situación relacional de las escuelas chilenas y se identifican aquellos climas relacionales que favorecen un mayor aprendizaje (resultados académicos). En base a esos hallazgos se busca reflexionar en torno a la importancia que la esfera relacional posee en el marco de políticas de equidad orientadas a contextos escolares vulnerables.

La investigación en su conjunto es **descriptiva** y **explicativa** (Thomas, 2009). La parte descriptiva expone a nivel general la situación educativa de Chile y las características de su sistema educacional. En particular, da cuenta de la situación del clima relacional en la muestra chilena del estudio Pisa aplicado por la OECD en su versión 2009. La parte explicativa se orienta a constatar dos aspectos: Primero, si existen diferencias significativas en la percepción acerca de las relaciones sostenidas en la escuela de acuerdo a variables personales, familiares y de los centros. Y, segundo analizar la relación que existe entre la esfera relacional y los resultados académicos. La aproximación del estudio es **cuantitativa**, mediante el análisis estadístico de datos secundarios a partir del paquete estadístico SPSS y el Programa HLM para análisis de modelos multinivel.

Se ha definido como **objetivo general**: indagar en el nexo entre variables relacionales y resultados académicos desde una perspectiva de equidad, basada en la igualdad de trato en el entendido de asegurar iguales condiciones relacionales en un sistema educativo dado y bajo una perspectiva de la justicia social en lo educativo. A **nivel específico se formulan cinco objetivos**:

1. Comprender e identificar las perspectivas teóricas relevantes en torno a los conceptos de equidad educativa, clima relacional y apego escolar. Que permitan analizar las

principales variables de tipo relacional a nivel escolar y reflexionar en torno a los desafíos de la escuela en contexto de vulnerabilidad social.

2. Describir y caracterizar el sistema educativo chileno;
3. Describir y caracterizar la situación del clima relacional en la muestra chilena de PISA 2009.
4. Analizar la relación entre percepción de clima relacional en la escuela y el rendimiento en Lectura, Matemáticas en los datos PISA 2009.
5. Se espera reflexionar desde la perspectiva de equidad respecto a las posibilidades que ofrecen las variables relacionales a nivel escolar para promover permanencia y resultados, en términos de los desafíos actuales de la escuela en contextos de vulnerabilidad social.

Existen cuatro de aspectos en los que se espera aportar mediante esta investigación, estos son: la generación de climas positivos a nivel escolar, la comprensión de variables de apoyo social para la inclusión social; fomentar el rol activo de la escuela en la generación de condiciones para participar en la educación. Y en la perspectiva de la equidad, avanzar en la búsqueda de condiciones relacionales positivas en el sistema educativo y en estrategias que apoyen a los más desaventajados como prioridad.

a) Profundizar en la generación de climas positivos a nivel escolar: el clima escolar, constituye uno de los factores relevantes para explicar los resultados, así lo demuestra el *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*⁴ realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación⁵, el cual muestra que en América Latina el clima o ambiente de aprendizaje de las escuelas es la variable que más contribuye a la explicación del logro de los estudiantes tras controlar el efecto del nivel socioeconómico de los padres (Orealc- Unesco, 2008), lo cual quiere decir que el clima explica un porcentaje importante de la varianza en los resultados. Datos de dicho estudio señalan que: “la mejora del clima escolar en una unidad produce un alza en el rendimiento que va de 20 a 50 puntos, dependiendo del área y grado que se trate. La magnitud del efecto del clima es mayor en Lectura y Ciencias de 6° grado, así como en el tercer grado para Matemáticas” (Orealc-Unesco, 2008: 158). Este

⁴ El SERCE es un estudio que evalúa y compara el desempeño alcanzado por estudiantes latinoamericanos de Educación Primaria en las áreas de Lenguaje, Matemática y Ciencias de la Naturaleza, y busca explicarlo a partir de distintos factores escolares y de contexto. El segundo informe incluye los resultados de los aprendizajes en las áreas anteriores para aquellos estudiantes que cursaban 3° y 6° grado de Educación Primaria en el año 2006

⁵ El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) es la red de sistemas de evaluación de la calidad de la educación de América Latina, que brinda apoyo técnico a los países. ES coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Para mayor información ingresar a <http://www.llece.org/public/>

hallazgo es indicativo de la importancia que revisten las relaciones humanas armoniosas y positivas al interior de las escuelas para crear un ambiente propicio para el aprendizaje. Además, lleva a preguntarse si la escuela genera o no condiciones que favorecen el capital social, específicamente en aquellos entornos desfavorecidos en ese aspecto (como son los grupos de menores ingresos en la sociedad). Generar condiciones relacionales a nivel escolar aporta en dos sentidos: primero favoreciendo el capital social, y segundo otorgando condiciones de equidad en contextos vulnerables al centrarse en la relación educativa. La razón para sostener lo anterior, se debe a las posibilidades que otorga abordar la tarea de la escuela desde esta perspectiva, debido a que permite superar el desajuste evidente entre lo que se requiere o espera de cada estudiante para participar del proceso educativo, y los recursos que los estudiantes portan efectivamente (López, 2004).

Ante escenarios complejos y diversos en la composición de su alumnado, la escuela hoy debe resolver cómo elabora estrategias que permitan a todos sus estudiantes participar en la experiencia educativa, ya que estas posibilidades se construyen en ella⁶ en lo que se denomina como condiciones de educabilidad⁷. Estas condiciones, se definen en la *relación educativa misma*, como efecto de la relación que se da entre sus características subjetivas, su historia de desarrollo particular y las propiedades de una situación (Baquero, 2006), que corresponde a la experiencia escolar. Por ese motivo, ante contextos complejos es necesario plantearse cómo la escuela apunta a reducir las brechas a partir del *“desarrollo de estrategias pedagógicas que partan de un mayor reconocimiento de la situación de sus alumnos”* (López, 2004: 12), mejorando así sus condiciones de educabilidad, que no es más que generar condiciones para participar de la educación, tarea que en la perspectiva aquí desarrollada se basaría en favorecer climas relacionales positivos.

b) Aportar en la comprensión de variables de apoyo social (andamiaje social) como puente para la inclusión social: el importante rol que supone la esfera relacional del clima en el desempeño para contextos escolares vulnerables está sustentada por estudios como el realizado por Raczyński y Muñoz (2005) en torno a escuelas chilenas que educan en contextos de vulnerabilidad escolar. Según este estudio tanto para las

⁶ La idea de la educabilidad es una situación que se *“construye socialmente”* (López, 2005: 92, Baquero, 2006)

⁷ La noción de educabilidad se expresa en forma de brecha o distancia entre los recursos que la escuela requiere o espera de cada estudiante para participar del proceso educativo, y los recursos que los estudiantes portan efectivamente y como esa situación es considerada en la relación educativa desplegada en la experiencia escolar (López, 2004)

escuelas que mejoran como aquellas escuelas que han deteriorado sus resultados, el clima escolar aparece como un factor relevante, ya sea cuando éste es evaluado positivamente (escuelas con resultados destacados) o cuando éste es evaluado negativamente (escuelas con deterioro en resultados). Por lo anterior, se puede sostener que el clima de la escuela al incidir en el apego escolar y la motivación académica (Archambault y otros, 2009, Janosz y otros, 2008) puede jugar un importante rol en el abordaje de problemas como el abandono escolar en la escuela secundaria⁸. Ya que, el aspecto de las relaciones sostenidas en la escuela tendría estricta relación con las opciones de mantención para colectivos en riesgo y/o en la reincorporación a la escuela de quienes han abandonado la escuela. Esto se debería a que en el caso de quienes han abandonado la escuela o están en riesgo de hacerlo, es primordial el significado atribuido a la educación y la escuela. En ese sentido, resulta preciso que se eduquen en climas positivos que fomenten su desarrollo, aceptando y respetando sus diferencias, proporcionando apoyo y ayuda hacia sus dificultades, donde se sientan identificados con la institución educacional (Ascorra y otras, 2003; Julio, 2010; Retuert, 2006); y donde adquieran una experiencia escolar donde los aprendizajes sean útiles y valiosos para su propio contexto y situación vital. En definitiva la resignificación de la educación para quienes experimentan una relación conflictiva con la escuela requiere de interacciones agradables y motivadoras. En ese plano, muchas intervenciones orientadas a la inclusión o integración de poblaciones vulnerables y marginadas, como ocurre con migrantes, niños y jóvenes desescolarizados, entre otros; se sustentan en estrategias que pueden recibir el nombre de apoyos, soportes, acompañamientos, tutorías, o relaciones significativas. Estas formas de vincularse entre las personas hablan de una esfera relacional que potencia procesos y proporciona aspectos de valor agregado. Las redes de relación que se generan pueden constituir la diferencia al proporcionar infraestructura relacional, en cuyas coordenadas se potencia el apego, desencadenando motivación para participar en la experiencia educativa (Felner y otros, 2007; Lehr y otros, 2003, Suárez Orozco y otros, 2009).

Además de la evidencia de la literatura y de estudios en el tema; la constatación de que la esfera relacional otorga condiciones para la reinserción y permanencia en trayectorias educativas; surge como se señaló anteriormente de una experiencia profesional personal durante cinco años en el ámbito de las políticas educativas orientadas a

⁸ En base a una disminución considerable de conexión con la escuela (Archambault y otros, 2009; Fredricks y otros, 2004).

asegurar los 12 años de escolaridad obligatoria de todos los niños y jóvenes chilenos. Este nivel de escolaridad está garantizado en la constitución chilena desde el año 2003, esta premisa plantea el desafío de desarrollar actuaciones enfocadas en aquellos colectivos vulnerables para los cuales permanecer y finalizar la enseñanza secundaria constituye una dificultad. Tal y como ocurre por ejemplo con poblaciones urbanas marginales o los jóvenes rurales. Ya que, el abandono escolar sin finalizar la escolaridad obligatoria se presenta como un problema concentrado en los colectivos más desaventajados de la sociedad.

Respecto a esa situación, la información arrojada por la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN del año 2009⁹, señala que entre la población menor de 24 años que no asiste a un establecimiento educacional, más de la mitad de este grupo de niños y jóvenes pertenece a los dos quintiles más pobres (52,6%). Si se considera solo al grupo entre 6 y 17 años (que correspondería aproximadamente al tramo de edad que debería cursar alguno de los doce años de escolaridad obligatoria) se obtiene que el 67,1%¹⁰ de este grupo etario que no asiste a la escuela o liceo, pertenece a los dos primeros quintiles de ingreso, es decir, la mayor proporción de quienes no asisten en ese tramo se concentra en los segmentos de mayor vulnerabilidad social.

A la constatación anterior, se puede agregar que el problema del abandono escolar, además de concentrarse en los segmentos vulnerables se intensifica en el nivel secundario, ante ese problema **el vínculo también constituye una estrategia importante para asegurar la permanencia en secundaria**. La literatura señala que esa etapa es clave en los procesos de desenganche paulatino de los estudiantes de las escuela y sus demandas, debido a que el tránsito de primaria a secundaria es un momento de fuerte cambio en la experiencia escolar de los estudiantes. Una de las tesis que se sostiene al respecto es aludir a que se produce una merma en las estrechas relaciones sostenidas durante la escuela primaria (Opazo y Sepúlveda, 2009). Según datos del Ministerio de Educación de Chile del año 2007, la tasa de deserción en el nivel de enseñanza básica alcanza un promedio de 1,2%, en el caso de la enseñanza media,

⁹ Es el instrumento desarrollado por el Ministerio de Desarrollo Social de Chile, cuyo objetivo es caracterizar la situación de los hogares y de la población, especialmente de aquella en situación de pobreza y de los grupos definidos como prioritarios por la política social facilitando la focalización de esta. La encuesta se aplica con carácter trianual. (Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2009a). Para Mayor información dirigirse a <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/index.html>

¹⁰ Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Casen 2009 (Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2009a).

porcentaje que se eleva al 7,3%. Esa situación tiene mayor incidencia en el primer año de enseñanza secundaria y se eleva al 8,7% (Ministerio de Educación de Chile, 2007a, 2007b). La explicación de esta situación derivaría del hecho que los jóvenes experimentan una etapa de transición y se enfrentan a coordenadas distintas en la escuela (nuevo espacio educacional, exigencias curriculares y nuevas modalidades de práctica docente). En este tránsito la mayoría de los estudiantes, se enfrentan por primera vez a docentes especialistas por sectores curriculares, y deben adaptarse a una mayor heterogeneidad de modelos de enseñanza y trabajo en aula. Lo anterior afectaría también el tipo de relaciones sostenidas, ya que durante la enseñanza básica mantienen estrechas relaciones con un docente y en secundaria esta red de relaciones aumenta y por ende se produce un desajuste (Opazo y Sepúlveda, 2009). En ese marco el profesor jugaría un rol fundamental, ya que existiría una relación directa entre el apoyo de los profesores, el sentido de pertenencia de estudiantes a la escuela, el desempeño y el compromiso escolar. La evidencia indicaría que ese momento de transición es un aspecto relevante para los procesos de abandono escolar y que los tránsitos que ocurren al acceder a la secundaria constituyen un aspecto crítico y especialmente para los estudiantes vulnerables (Raczynski, y otros, 2011).

Esta investigación aporta específicamente en ese nivel de enseñanza y da cuenta de la situación de las estrategias relacionales en la enseñanza secundaria chilena, y permite indagar en la relevancia que lo relacional tiene para favorecer la permanencia en la escuela en el nivel antes señalado.

c) Valorar el rol activo de la escuela en la generación de condiciones para participar en la educación: Otro aspecto relevante de la perspectiva que aquí se desarrolla es la idea de abordar el complejo escenario que afecta a la escuela en la actualidad desde la perspectiva de sus procesos y la generación de condiciones para participar exitosamente de la educación. Esto implica un rol activo de la escuela, es un llamado como el que realiza Dubet (2005) a la institución educativa para dejar de encerrarse en una nostalgia paralizante de un mundo que ya no existe. Hoy la escuela tiene el rol de socializar en un “habitus” (Bourdieu y Passeron, 1977, 2003) que ya no habilita como antes a los estudiantes, esto hace que en muchas ocasiones la escuela tenga dificultades para adaptarse a un mundo en el cual el cambio es una constante. La constatación de otra forma de hacer escuela en espacios alternativos de reinserción educativa (Abraham y Lavín, 2007; Ministerio de Educación de Chile, 2006; Universidad Alberto Hurtado-CIDE, 2009) permitiría sugerir que la escuela regular quizás no pudo

proporcionar a estos colectivos una experiencia escolar adecuada a sus necesidades, afectando las oportunidades de desarrollo y crecimiento de sus estudiantes. Generando así, como contrapartida una alta desmotivación para asistir a la escuela y aprender, aspecto sí abordado por estrategias orientadas a la reinserción educativa. En definitiva, la existencia de este tipo de intervenciones y su modalidad da cuenta de la complejidad de determinadas situaciones de exclusión o vulnerabilidad producto de las transformaciones socioculturales actuales. Escenario al que no escapa la realidad de las escuelas que hoy reciben a estudiantes que provienen de diferentes horizontes y que comparten los problemas que afectan a nuestras sociedades. Como recuerda Ghouali (2007:216). “la pobreza, la precariedad, la violencia, el racismo, etcétera, inciden también en la escuela, la que debe hacer frente y encontrar soluciones.” La institución escolar en la actualidad debe acoger a estos nuevos individuos, con sus vivencias, expectativas, necesidades y problemas, sin embargo no se ha flexibilizado y preparado lo suficiente para este escenario (Sancho, 2000, Morín, 2000). En consecuencia el cambio de perfil del alumnado debería orientar transformaciones sustanciales en la escuela a nivel de sus procesos (Sancho, 2004).

De todo lo anterior se concluye que es relevante indagar en las condiciones que desde la escuela podrían fortalecer la permanencia de aquellos alumnos en riesgo y en cuyo marco las estrategias basadas en relaciones interpersonales estrechas y positivas puede ser considerada como expresión del clima relacional. En este sentido, el clima corresponde a una medida de ajuste que representa la personalidad singular de un entorno, es decir, refleja cómo se responde a las necesidades individuales (Janosz y otros, 1998). Es así, como ante contextos adversos se responde (desde una perspectiva de equidad) desde las coordenadas de las interacciones, el modelamiento y la generación de relaciones interpersonales de cuidado, afecto y vinculación emocional. Se pretender aportar en esta investigación con información que permita confirmar la idea de que proporcionar condiciones para una experiencia escolar significativa a partir de un clima relacional particular, a la larga fomenta el apego escolar e incide en los resultados como sostenemos en esta investigación.

d) Aportar en la promoción de la equidad: avanzar en la búsqueda de condiciones relacionales positivas en el sistema educativo y en estrategias que apoyen a los más desaventajados como prioridad: A lo largo de esta investigación se busca conocer la situación de la esfera relacional en las escuelas chilenas, y constatar si esta esfera se expresa de manera uniforme en el sistema educativo. Una de las ideas a

contrastar a lo largo de esta investigación es si la esfera relacional en la escuela se distribuye de acuerdo a algunas variables de caracterización de los estudiantes o las escuelas.

La razón para constatar lo anterior se debe a que la evidencia de actuaciones en torno a la inclusión social en el ámbito educativo-como las descritas anteriormente- señalaría que las estrategias basadas en el vínculo otorgan una experiencia distinta a la experimentada en la educación formal. En ese plano, existe evidencia de que aquellos centros en los que se educan estudiantes en contextos de vulnerabilidad escolar se encuentran más propensos a desarrollar climas escolares deteriorados (OECD; 2012a) enfrentando una compleja tarea, por esa razón resulta relevante aportar con evidencia para la generación de entornos positivos en esos contextos. A lo anterior se agrega, que el caso chileno muestra grandes inequidades en los resultados académicos de acuerdo al origen social. Esta situación asignaría a la escuela un rol fuertemente reproductor de las desigualdades sociales, y siguiendo a la teorías reproductivistas las evidencias a favor de esta tesis son más contundentes que en otros países de la región (OECD, 2010).

Por eso y con el fin de avanzar en el desarrollo de perspectivas alternativas que consideren intervenir en variables que la escuela sí puede manejar, se espera conocer las condiciones relacionales que tienen las escuelas chilenas. Buscar la respuesta en el ámbito relacional constituye una apuesta por un aspecto fundamental para lograr aprendizajes, tal y como lo reitera la OECD en su último informe *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*¹¹. Cuando señala: “...Positive school environments and climate are key to learning”. (OECD, 2012: 120). Mejorar los aprendizajes requiere de un entorno ordenado y cooperativo que permita influir en el comportamiento de los estudiantes y su compromiso con el aprendizaje. Por esa razón, es que las políticas orientadas a mejorar el desempeño en contextos vulnerables deberían orientarse a asegurar que las escuelas sean capaces de crear entornos adecuados para el aprendizaje. Las políticas en esas escuelas, necesitan centrarse más que otras en priorizar el desarrollo de relaciones positivas entre profesor-estudiante y entre los compañeros (OECD; 2012b).

¹¹ El reporte incluye evidencia respecto a cómo los sistemas educativos promueven que a todos los niños tengan éxito en sus estudios. El informe instala la prioridad y aborda en específico como se apoya a escuelas y estudiantes de entornos desfavorecidos. El desafío actual es mejorar las oportunidades focalizando en los más desaventajados, en la perspectiva de que esa tarea traerá beneficios a nivel de los sistemas educativos y la sociedad en su conjunto. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

En la perspectiva de promover mayor equidad a nivel del sistema educativo, un aspecto a considerar es la profundización en estrategias que funcionen en contextos sociales desaventajados, en ese plano la experiencia de escuelas exitosas en contextos vulnerables recalca lo importante de los vínculos y la cercanía como factores de éxito en los resultados. Desde la perspectiva de la equidad, las situaciones que enfrentan muchos estudiantes desfavorecidos hablan de *pobrezas relacionales*, carencia de redes, cuidados y apoyos para enfrentar la experiencia escolar. Compensar las desventajas otorgando condiciones adecuadas puede ser una estrategia central para participar de la educación. Las estrategias relacionales, en ese sentido, pueden constituir una vía para compensar en situaciones de desventaja social.

La investigación y diversos diagnósticos aluden al desafío que enfrenta el sistema educacional chileno en la tarea de generar mayor equidad en los resultados, especialmente respecto a los estudiantes de sectores desfavorecidos. En esa línea, desde el año 2008 se ha implementado en Chile un programa que otorga un monto adicional a la subvención regular por alumno en el caso de estudiantes catalogados como vulnerables, este aporte adicional se denomina *Subvención Escolar Preferencial* (SEP)¹², el cual además de representar un avance en términos de aumentar el gasto por estudiante, constituye una medida que reconoce las dificultades que enfrentan ciertos grupos en la escuela y que requieren soportes adicionales. Asimismo, el programa demanda a la escuela a definir acciones específicas para esos grupos. En este escenario, el sistema educativo chileno tiene la prioridad de avanzar en la identificación de *“cuales herramientas funcionan con estudiantes vulnerables para mejorar los resultados y cuáles no.”* (Brandt; 2010:26). Actuar en la línea de apoyar a los grupos más vulnerables en la escuela, constituye un desafío ineludible, ahí la relevancia de avanzar en estrategias que funcionen y que desde la escuela aporten a generar mayor equidad en los resultados.

En síntesis los argumentos y evidencias anteriores coinciden en señalar la relevancia del ámbito de investigación abordado y el aporte que se espera realizar con los hallazgos obtenidos de su desarrollo.

¹² La *Subvención Escolar Preferencial* se destina a las escuelas que concentran un número significativo de estudiantes en desventaja. La aceptación de estos fondos adicionales es voluntario, pero conduce a la asistencia técnica obligatoria y la responsabilidad de garantizar la rentabilidad. Las escuelas que opten por recibir el suplemento tienen la obligación de elaborar un plan para la mejora de la educación, la fijación de objetivos de mejora en los resultados educativos y medidas para apoyar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje. Las escuelas participantes no pueden seleccionar a sus alumnos por la capacidad o el entorno socio-económico, y no pueden cobrar matrícula a los estudiantes definidos como vulnerables dentro de la escuela.

La estructura de la presente tesis doctoral considera seis capítulos: Los tres primeros dan cuenta del marco teórico que sustenta la investigación. Los dos capítulos siguientes abordan el marco empírico del estudio que incluye la aproximación metodológica y los resultados de la investigación. El último capítulo está dedicado a las conclusiones, las limitaciones del estudio y líneas de futuro que abre la investigación realizada.

El primer capítulo está dedicado al concepto de la equidad educativa. Este apartado incluye: la definición del concepto de equidad, las dimensiones asociadas a la implementación de políticas de equidad en los sistemas educativos orientadas a la igualdad en educación y lo que implica el concepto en el ámbito educativo desde una perspectiva que podríamos denominar como *operativa* del concepto. Asimismo se otorga una definición que hemos denominada aquí como *sustantiva* de la equidad, bajo la perspectiva de la justicia social en educación y que constituye una definición en el horizonte ideológico del concepto. Se identifican también algunos de los retos que enfrentan los sistemas educativos, especialmente en la realidad latinoamericana. Por último se reflexiona en torno a una definición de equidad que considere los desafíos que enfrenta la educación en la región para responder a contextos de alta vulnerabilidad social y a problemas como el abandono escolar.

El segundo capítulo aborda el concepto de abandono escolar, el cual incluye: una revisión de las definiciones otorgadas en el ámbito de investigación al concepto y sus indicadores. Se revisan también las perspectivas que explican el problema del abandono escolar, sus consecuencias y modalidades de corrección del abandono escolar, para comprender las coordenadas en que se desarrollan y cuáles son los aspectos destacables en el sentido de generar condiciones diferenciadas para la igualdad educativa. Asimismo se reflexiona en torno a la relevancia del ámbito relacional en la perspectiva de procesos de inclusión y la generación de condiciones de permanencia para colectivos vulnerables en el formato escolar.

El tercer capítulo aborda distintas perspectivas y conceptos relacionados con el clima relacional: Primero, para explicitar el desajuste actual entre la escuela y los colectivos que a ella acceden, se recurre a la noción de condiciones de educabilidad reflexionando en torno a las posibilidades de conectar con la realidad de sus estudiantes y responder a ella desde la escuela y su procesos. Segundo, se abordan algunas de las perspectivas que desde la mejora de la escuela y sus procesos intentan articular entornos adecuados para el aprendizaje que propendan la participación de todos sus estudiantes en la experiencia escolar y por ende la obtención de resultados. Tercero se considera también el compromiso o la adherencia al escuela, lo cual se ha reflejado investigaciones asociadas a lo que se conoce como “school engagement”. Cuarto,

se incorpora la valoración de variables interpersonales en el ámbito escolar y aquellas definiciones asociadas al clima escolar y su importancia como variable de estudio asociada a los aprendizajes y la retención escolar. Y por, último se destaca la importancia del abandono escolar y su abordaje desde la perspectiva de las variables relacionales como disposición de condiciones para permanencia en una trayectoria educativa y la inclusión social.

Los dos capítulos siguientes conforman el marco empírico de la presente investigación, el cual incluye un **cuarto capítulo** dedicado al diseño y la propuesta metodológica de la investigación, el cual incorpora aspectos como el enfoque y las preguntas de la investigación; los objetivos, hipótesis y variables consideradas. Junto al detalle de las técnicas de recolección y análisis de la información.

El **quinto capítulo** considera los resultados de la investigación, se incluyen distintos aspectos: Primero una descripción del sistema educativo chileno. Segundo una descripción de la situación del clima relacional en Chile según el estudio Pisa 2009, a partir de las percepciones de estudiantes y directores respecto del clima relacional en sus escuelas, y su situación conforme a variables que den cuenta de las diferencias entre determinados grupos o características dentro de la muestra. Y por último, se incluyen los resultados derivados del análisis de la relación entre percepción del clima relacional en la escuela y el rendimiento académico para Lectura y Matemáticas según los datos del estudio Pisa 2009. Se presenta aquí el análisis multinivel realizado y sus resultados. Por último, se dedica el **sexto capítulo** a las conclusiones, limitaciones de la presente investigación y líneas de futuro.

CAPÍTULO 1 EQUIDAD EDUCATIVA

La preponderancia de la formación en el marco de la sociedad del conocimiento ha llevado a asumir de manera global el esfuerzo por la universalización de la educación y el establecimiento de procesos educativos obligatorios, esta implantación ha sido vista como una cuestión de equidad, sin embargo es necesario matizar las concepciones que esto implica, ya que si bien en un inicio la centralidad estuvo puesta en la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, las metas hoy transitan hacia la equidad también en los resultados.

Hoy en día los sistemas educativos se enfrentan a la problemática de que determinados colectivos experimentan mayores dificultades para alcanzar la enseñanza obligatoria, afectando con mayor incidencia a los sectores vulnerables de la sociedad. Cuando las carencias educativas o de formación representan un factor importante de exclusión social, los sistemas educativos enfrentan el reto de lograr que el máximo número de jóvenes y personas adultas obtengan habilidades y competencias que les permitan participar activamente en espacios productivos y sociales cambiantes y dinámicos que requieren un alto grado de capacidades de adaptación (Marí- Klose y otros, 2009).

En ese marco, la educación es un instrumento de cohesión social, se ha demostrado que personas más educadas tienden a generar más capital social, en términos de redes sociales y confianza en otras personas (Lipset, 1960, Putnam 2001). Schwartzman (2010) identifica tres modos a través de los cuales la educación se relaciona con la cohesión social. El primero es por la propiedad que tiene la educación de transmitir valores y desarrollar el sentido de pertenencia a una determinada comunidad. Una segunda perspectiva está relacionada con la capacidad de la educación para crear capital humano. La tercera se refiere a los beneficios que reporta la educación para el grupo privilegiado que tiene acceso a ella, es decir las ventajas que de ella deriven. De acuerdo a lo anterior, alcanzar mayores niveles educativos tiene implicancias o efectos a nivel subjetivo y para el desenvolvimiento social de las personas. Sin embargo, para que la educación juegue verdaderamente un rol integrador es necesario que los sistemas educativos impacten de forma equitativa a sus estudiantes. Ya que, plantear que la educación aporte a incorporar a los individuos en la vida social, supone plantearse de la misma forma en qué medida todos y todas pueden acceder a la oferta educativa y desenvolverse en ella de manera adecuada alcanzando las competencias y habilidades necesarias para incorporarse a la vida social. En este sentido, la educación es uno de los instrumentos más importantes *“para transmitir contenidos, actitudes y competencias que faciliten la integración en un modelo social”* y

(...) *requisito imprescindible para la futura integración de los jóvenes*" (Maiztegui y Santibáñez, 2004).

En ese marco, el concepto de equidad educativa cobra un rol preponderante en el marco de asegurar el derecho universal a la educación a toda la población. Como tal constituye un concepto extendido y ampliamente utilizado, pero que se presta para algunos malentendidos. A partir de este capítulo se espera aportar en la comprensión de lo que constituye la equidad en educación.

La primera sección de este apartado ofrece un esquema conformado por tres horizontes o niveles: un primer horizonte que parte de la consideración del concepto en su definición conceptual formal y las nociones implicadas. La segunda sección está dedicada a sistematizar conceptualmente aquellas dimensiones asociadas a la implementación de políticas de equidad en los sistemas educativos orientadas a la igualdad en educación. Se ilustra de esta forma cómo se ha transitado desde la igualdad de acceso a la de resultados en el progreso de los sistemas educativos.

Luego se proporciona una aproximación a la utilización del concepto en el ámbito educativo desde una perspectiva que podríamos denominar como *operativa* del concepto. Esto es, como un criterio que permite evaluar las desigualdades que se producen y cómo la equidad es medida a nivel de los sistemas educativos a partir de indicadores dados. Por último se otorga una definición que hemos denominado aquí como *sustantiva* de la equidad, bajo la perspectiva de la justicia social en educación y que constituye una definición en el horizonte ideológico del concepto.

La cuarta sección pretende identificar algunos de los retos que enfrentan los sistemas educativos, especialmente en la realidad latinoamericana - debido al foco de la presente tesis- destacando dos ideas: Primero, la particularidad de las sociedades y de los niveles de desarrollo de los distintos sistemas educativos, con las implicancias que esto tiene en cuanto a las prioridades en equidad, y segundo respecto a cómo asegurar igualdad en contextos altamente excluyentes. Como último punto de esta sección, se reflexiona en torno a una definición de equidad que considere los desafíos que enfrenta la educación en la región para responder a contextos de alta vulnerabilidad social y a problemas como el abandono escolar.

1.1 EQUIDAD, JUSTICIA E IDEOLOGÍA

1.1.1 Equidad como justicia: la igualdad de oportunidades

La aparición del principio de igualdad en el debate educativo tiene como antecedentes la masificación y expansión de la educación en base a la consagración de la educación como derecho universal¹³, hecho que ha instalado históricamente el tema de la igualdad, ya que todas las personas tienen derecho a la educación. En ese contexto, la importancia adquirida por la escuela para asegurar la formación y el progreso social de los individuos releva la necesidad de acceder a la educación sin selección previa, en condiciones de igualdad plena.

Por esto, el concepto de equidad constituye un aspecto ampliamente debatido en el ámbito social y de la política pública, asociado comúnmente al principio de igualdad. El uso de ambos conceptos y las dimensiones consideradas demuestra que en muchas ocasiones existen confusiones y malentendidos respecto a su significado (Espinoza, 2007)

Con el fin de contar con un panorama general respecto al concepto de equidad en el ámbito de la investigación, en este capítulo se presenta una revisión de los principales tesauros¹⁴ que existen en los sistemas de información especializados. Se han considerado las principales bases de datos internacionales en el ámbito educativo como son: la American Psychological Association (PsychINFO), el Education Resources Information Center (ERIC) y el Tesoro Europeo de la Educación (Eurydice), esto ha evidenciado que no existe una definición unánime del concepto equidad, el cual en lo genérico se asocia al concepto de *justicia* que supone *mantener o administrar un tratamiento justo y equitativo (ERIC)*. En esa misma línea pero, con una connotación que profundiza en el atributo distributivo del concepto, se vincula equidad con una distribución igualitaria de contribuciones (PsychINFO, ERIC), esto supone asegurar igual proporción o cantidad para cada uno o lo que comúnmente se asocia a “dividir en partes iguales”.

Específicamente en el ámbito educativo se asocia la equidad al principio de igualdad en educación, en el sentido de promover igualdad de oportunidades (ERIC, EURYDICE y

¹³ Artículo 26. Declaración Universal de Derechos Humanos. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. <http://www.dudh.es/>

¹⁴ Según la definición de la Comisión de las Comunidades Europeas, el Consejo de Europa y la Red Estatal de Bases de Datos de España (2003) un tesoro es un vocabulario controlado, estructurado en relaciones jerárquicas y asociativas, destinado a los documentalistas que, para almacenar y recuperar los documentos de un sistema de información determinado, recurren al uso de palabras clave para referirse a su contenido. Ver: <http://www.doredin.mec.es/documentos/TEESP.pdf>

PsychINFO) esto es, que *todos los individuos obtengan oportunidades educativas comparables independiente de su raza, origen, sexo, estatus socioeconómico, etc.* (ERIC, PsychINFO).

En ese entendido el principio de la igualdad se transforma en un objetivo dinámico de las reformas educativas y para el desarrollo de los sistemas educativos. En cuyo contexto la equidad ha sido entendida como un sinónimo de la igualdad (Espinoza, 2007; European Commission, 2006; UNESCO – Institute for Statistics, 2007).

No obstante, su comprensión como igualdad formal, el discurso en torno a la equidad se ha complejizado en la actualidad más allá de ese concepto, portando rasgos o dimensiones que profundizan su significado. (Marchesi y Martín, 1998).

Uno de estos matices refiere a la equidad como justicia y constituye una noción más compleja que la de igualdad estricta y formal. Si bien la idea de justicia no es unívoca en la literatura y se encuentran diversas acepciones al respecto, una forma de verla en la acción educativa es como un marco que permite responder a las aspiraciones de todos los ciudadanos a partir de criterios comunes y objetivos (Marchesi y Martín, 1998) aplicados a todos y todas por igual. La justicia así entendida se expresa a nivel de los sistemas educativos en dos ámbitos:

Primero, como la disposición de *igualdad de oportunidades*, noción ampliamente utilizada en el ámbito de las políticas sociales y en el ámbito educativo, cuya aproximación general supone ofrecer a las personas todo tipo de posibilidades, suprimiendo cualquier tipo de discriminación o barrera (Consejo Escolar del Estado Español, 2010, Espinoza, 2007; Marchesi, 2000, Marchesi y Martín, 1998, Olof y otros, 2007; Santos Rego, 2009;) y que las circunstancias personales y sociales no serán un obstáculo para que cada quien desarrolle su potencial educativo (OECD, 2008). Algunas aproximaciones amplían el concepto anterior al de *igualdad de oportunidades educativas* como igual posibilidad de éxito en educación (Unesco Institute for Statistics, 2007) o aquella que sitúa la igualdad de oportunidades en el marco de una educación de calidad para todos, denominada como equidad *intra sistema* (Hopenhayn y Ottone, 2000; Ottone y Vergara, 2007) que supone disponer una educación equivalente, proporcionando a todas las personas independientemente de su origen una oferta de calidad similar.

Ambas posturas amplían el concepto y se vinculan con el segundo aspecto que distingue al principio de justicia en el ámbito educativo esto es, la distribución de las condiciones y bienes que afectan al bienestar individual (Espinoza, 2007) o de los recursos educativos en este caso (Maiztegui y Santibáñez, 2004, Santos Rego, 2009), la cual supone el atributo de una *repartición* basada en la justicia. Y en ese plano la equidad se asocia a la *justicia distributiva*, donde los

conceptos de equidad e igualdad pueden llegar a ser vistos como intercambiables (Marchesi y Martín, 1998, Secada 1989). En dicho plano, la equidad responde al principio de justicia intentando establecer “igualdades” en aspectos que son relevantes para los sistemas educativos, como veremos más adelante esto se plasma en medidas o políticas educativas.

1.1.2 ¿Igualdad respecto a qué?: el aspecto problemático de la equidad

El rasgo más problemático del concepto de equidad lo constituye la discusión en torno a cuáles deben ser los aspectos a igualar, lo cual supera la esfera distributiva del concepto (evaluación cuantitativa de la parte que le corresponde a cada cual) y conecta con la equidad como un juicio subjetivo moral y ético respecto a qué tipo de igualdad es la que se busca o ¿igualdad de qué? siguiendo a Amartya Sen (1995), lo cual lo transforma en un concepto problemático ya que no existe un significado único de lo que es justicia (Espinoza 2007, Gans, 1973) y la mayoría de las veces las definiciones y la forma de implementarla es congruente con una ideología dada.

La opción por una postura u otra se funda en la valoración de cuáles son las características individuales moralmente arbitrarias para el ámbito educativo (Bolívar, 2005). Si bien la preocupación sobre que la equidad se convierta en igualdad de oportunidades sociales está presente en la mayoría de los gobiernos y personas a nivel de las políticas educativas, el punto de discusión se centra en delimitar hasta dónde el Estado debe intervenir en la educación y como tal brindar los servicios educativos (European Commission, 2005). Por eso, dependiendo de la relevancia que se le conceda a determinadas características del individuo (como el talento, el mérito, el esfuerzo, la riqueza) y del criterio de distribución de recursos que se aplique, el concepto de igualdad de oportunidades en educación puede asociarse a cuatro conceptos distintos (Bolívar, 2005, Fernández Mellizo-Soto, 2003; García Huidobro, 2007):

- i. La negación de la igualdad de oportunidades o el *sistema de libertad natural*. Este tipo de igualdad de oportunidades, defendido por ideólogos neoliberales se opone a cualquier acción redistributiva del Estado y considera que el logro de niveles educativos guarda relación con la riqueza familiar u otras características. Las medidas asociadas a esta corriente son la diversificación temprana de itinerarios (tracking), la educación privada y la existencia de competencia en el mercado educativo.
- ii. Una “igualdad de oportunidades meritocrática” que busca distribuir la educación según el talento de los estudiantes (mérito). Esta visión responde a la tradición conservadora. Las

medidas asociadas son la diversificación de itinerarios, la implementación de criterios de selección y estímulos a los destacados (becas).

- iii. Una “igualdad de oportunidades igualitaria” donde el criterio de distribución es la universalidad de la ciudadanía que pide que todos y todas sean tratados de la misma manera. Se asocia a una postura socialdemócrata. Se caracteriza por una educación gratuita, comprehensiva y por la existencia de un currículum común.
- iv. Por último, el concepto más exigente que propicia una “igualdad de oportunidades compensatoria”, donde el criterio de distribución es la dificultad para conseguir determinados resultados, por lo que hay que concentrarse en los individuos que están en desventaja y en riesgo de no lograr un nivel adecuado de educación. Esta postura es propia de la socialdemocracia progresista y en base a la consideración de distintas situaciones y puntos de partida en el que se encuentran las personas se orienta a la superación de las desventajas sociales en base a medidas compensatorias y de discriminación positiva.

La siguiente tabla resume los cuatro modos de entender la igualdad de oportunidades según tradiciones de pensamiento político y de acuerdo al grado en que defiendan la libertad natural o los mecanismos compensatorios:

Tabla 1.1 IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN LA EDUCACIÓN SEGÚN IDEOLOGÍAS
Fuente: Bolívar, 2005: 50

Igualdad de oportunidades	Libertad natural	Meritocrático	Igualitario o universal	Compensatoria
Conservadores	-Diversificación temprana (<i>tracking</i>) -Educación privada -Competencia (mercado)	-Diversificación -Mecanismos objetivos de selección -Ayudas/Becas a los de mayor talento		
Socialdemócratas			-Comprehensividad -Gratuidad -Currículum común	-Acciones compensatorias -Discriminación positiva -Superar desventaja social

De acuerdo a lo anterior, la noción de equidad sustenta diversas formas de implementar la igualdad mediante políticas educativas para que todos tengan las mismas oportunidades, y esto

supone que las medidas sean congruentes con una ideología dada, sin embargo las correspondencias de estas concepciones de la igualdad de oportunidades no son únicas ni unidireccionales, ya que a juicio de Fernández Mellizo-Soto (2003) el pensamiento republicano se ha movido entre los tres conceptos privilegiando en su momento una postura meritocrática, en otros una posición de igualdad de tratamientos, ligada a una concepción civil y política de ciudadanía. La cual en sus inicios aceptaba cierta segregación educativa, puesto que la igualdad de tratamiento y de resultados en la escuela -aspectos a presentar a lo largo del capítulo- son considerados como exigencias democráticas de *segunda generación* (Dubet y Martucelli, 2000a, 2000b), que hoy constituye un importante desafío en términos de equidad para los sistemas educativos.

En la actualidad la expansión de los años de escolaridad y su universalización ha dado relevancia al principio de igualdad, específicamente en términos de acceso de toda la población a la escolaridad obligatoria. Si bien hoy en día se evidencian déficits en el acceso a secundaria en los países en vías de desarrollo (World Bank, 2005) la óptica de equidad se ha centrado en las desigualdades de éxito, con lo cual las metas hoy transitan hacia la equidad también en los resultados. Priorizar unos u otros en la definición de equidad implica decidir qué tipo de igualdad es la que se busca (Sen, 1995) o qué activos o bienes deben ser igualados acorde a este principio (European Commission, 2005) y en qué sentido.

Con el fin de profundizar en los aspectos abordados desde el concepto de la equidad en el ámbito educativo se incluyen en el siguiente apartado y a modo de revisión los niveles o dimensiones de la equidad consideradas cuando se busca la igualdad a través de políticas educativas.

1.2 LAS DIMENSIONES DE LA EQUIDAD A LO LARGO DEL PROCESO ESCOLAR

Este apartado busca comprender el concepto de la equidad a partir de la revisión de aquellas dimensiones asociadas a la implementación de políticas de equidad en los sistemas educativos orientadas a la igualdad en educación. Se han revisado distintos modelos en torno al concepto de equidad y sus dimensiones (ver tabla 1.2):

La equidad social supone poner en marcha políticas de igualdad, en la práctica se traduce en políticas educativas compensatorias a nivel de la escuela y el sistema educativo (Santos Rego, 2009), sin embargo la implementación de la equidad es una materia compleja ya que implica decidir qué tipo de igualdad es la que se busca, (European Commission, 2005; Sen, 1995).

Se pueden distinguir diversos principios de igualdad en materia de educación, a partir del objeto prioritario, los principios, supuestos y medios que se proponen. Cada una conforma una política

de reducir las desigualdades en educación a lo largo del proceso educativo (UNESCO, 2005) y sus distintas etapas o rasgos como son el acceso, la permanencia, el rendimiento y los resultados (Espinoza, 2007, Farrel, 1999). Las medidas que promueven la equidad de un sistema educativo se orientan a asegurar igualdad (acceso, procesos y resultados) abarcando dimensiones asociadas directamente con la calidad de la educación (UNESCO, 2005). A continuación se exponen algunos esquemas presentes en la literatura en torno a las dimensiones de la equidad.

El primero corresponde a la propuesta de Marchesi y Martín (1998: 51) en torno al desarrollo del concepto de igualdad y el reconocimiento de cuatro niveles cada vez más exigentes en términos de igualdad en el sistema educativo:

“Igualdad de oportunidades: supone ofrecer a las personas todo tipo de posibilidades, suprimiendo cualquier tipo de discriminación. Distinto es si las personas están en disposición de hacer uso de las posibilidades, en este marco la igualdad de oportunidades subyace a la motivación y esfuerzo individual, por lo cual asegurar las oportunidades a todos no supone garantizar igualdad en el acceso, de experiencia educativa ni de resultados. Constituye el nivel más genérico.

Igualdad de acceso: es más preciso conceptualmente denota que existan posibilidades y que estas sean accesibles para todos. Supera las nociones de selección encubierta y el esfuerzo por una participación completa y equitativa.

Igualdad en el tratamiento educativo, supone provisión de servicios similares para todos en recursos, organización, enseñanza, metodología, oferta. Supone el impulso de una enseñanza comprensiva ofertando un currículum común e integrador para los distintos niveles.

Igualdad de resultados: es el nivel más alto de la igualdad en educación, se apuesta por conseguir rendimientos similares entre los alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos. Apunta a remover las condiciones iniciales desiguales que existen entre ellos. No se aspira que todos obtengan los mismos resultados, sino que las diferencias que existan no sean debidas a factores sociales o culturales.”

Para el autor, el esfuerzo por conseguir igualdad en educación debe considerar las desigualdades iniciales que se producen a nivel de sistema (puntos de partida) , a razón de las distintas condiciones sociales y culturales de los alumnos, así como de los mecanismos que mantienen esas desigualdades a lo largo del toda la escolarización.

En esta línea, pero con algunas diferencias, Farrel (1999) realiza algunas distinciones en torno a las desigualdades educativas que se dan a largo del sistema educativo y define cuatro aspectos

a considerar: La *igualdad de acceso* asociada a la probabilidad de que niños o niñas de distintos grupos sociales ingresen al sistema educativo, ya sea a una parte de este o algún nivel. La *igualdad de permanencia*, referida a la probabilidad de que distintos grupos sociales permanezcan en el sistema educativo hasta un nivel definido, usualmente hasta terminar o completar un ciclo educativo (primaria, secundaria, superior). La *igualdad de rendimiento* (output), como la probabilidad de que niños o niñas de distintos grupos sociales aprendan las mismas cosas en cada uno de los niveles y a lo largo de puntos definidos en el sistema educativo. Un último aspecto refiere a la igualdad en los resultados o consecuencias (outcome) de la educación en cuanto a la probabilidad de que distintos grupos sociales alcancen condiciones de vida relativamente similares como consecuencia o resultado de sus estudios (similares ingresos, trabajo o similar acceso a ámbitos de poder). Los tres primeros aspectos consideran el desempeño escolar y el tercero habla de la relación entre educación y mercado de trabajo, este aspecto alude a otro ámbito de la equidad educativa, relevante sobre todo al abordar la condición de los sectores más desaventajados.

La OECD por su parte, reconoce dos dimensiones asociadas a la equidad, el concepto de justicia como *imparcialidad* y el de la inclusión¹⁵ (OECD, 2008), en ese entendido la educación debe promover que la participación en el proceso educativo se transforme en el primer paso en una trayectoria de logro de status o movilidad social. Esta última dimensión de la equidad alude a las consecuencias de la enseñanza recibida en cuanto a la mejora de las condiciones de vida y las opciones que la educación otorga en cuanto a inclusión social e inserción laboral (Irrarázaval y Oyarzún, 2003; Ottone y Vergara, 2007).

Al igual que otros autores Bolívar (2005) comparte la visión respecto al tipo de políticas de igualdad en educación, reconociendo entre ellas la Igualdad de oportunidades, Igualdad de enseñanza, Igualdad de conocimiento y éxito escolar, Igualdad de resultados escolares y sociales. Respecto a esta última, cabe destacar la incorporación de la perspectiva que considera las consecuencias sociales de la educación (Dubet, 2005) similar a lo propuesto por otros autores anteriormente (Farrel, 1999; Irrarázaval y Oyarzún, 2003; Ottone y Vergara, 2007).

En esta misma línea Fernando Reimers destacado catedrático de la Universidad de Harvard en temas de educación y asesor en temas de equidad al ser entrevistado propone un concepto de equidad que supone igualdad de oportunidades educativas en el punto de partida y en el punto de llegada. Lo anterior supone una secuencia que avanza desde la oportunidad de matricularse

¹⁵ *Imparcialidad (fairness)*, significa asegurar que las circunstancias sociales y personales, como el sexo, la condición socioeconómica o el origen étnico, no sean un obstáculo para realizar el potencial educativo. *Inclusión* supone garantizar un estándar mínimo básico de educación para todo (*competencias en lectura, escritura, realizar operaciones simples de aritmética*). *Inclusión*, aseguraría a todas las personas una educación básica que, por ejemplo, les permita la lectura, la expresión escrita y unas mínimas competencias matemáticas (Calero, 2006).

para iniciar la escolaridad; la oportunidad de aprender lo suficiente en escuela; la oportunidad de completar cada ciclo educativo, hasta la oportunidad de que lo aprendido sirva al graduado para acceder a otro tipo de circunstancias económicas y sociales, para expandir sus opciones de vida (Cordero, 1999).

El reconocimiento de desigualdades sociales existentes supone el reconocimiento de que no existen iguales puntos de partida para todos los estudiantes y en ese marco los desafíos en torno a la equidad de los sistemas educativos, deben tender también a evitar la segmentación del sistema en términos de oferta y calidad. En esta línea, Ottone y Vergara (2007) señalan tres aspectos asociados a la equidad a nivel del sistema educativo:

- La equidad intra- sistema; es decir, garantizar la calidad de la oferta educativa sin importar de dónde provenga el programa de formación ni la población que atienda. En este sentido requiere reconocer que los jóvenes provienen de diferentes estratos socioeconómicos o espaciales.
- La equidad pre-sistema; es decir, contar con políticas que atiendan las diferencias de origen (focalización) sin propiciar mayor segmentación de la existente, ni la conformación de guetos.
- La equidad post-sistema; es decir, garantizar a los jóvenes el acceso al mercado del trabajo y la inserción productiva para su desarrollo social y cultural, sin importar los diferentes orígenes sociales y culturales.

Este último esquema recoge la perspectiva y desafíos señalados por algunos autores respecto a la realidad latinoamericana, las dinámicas de segmentación educativa y las demandas en términos de inclusión social. A ese respecto algunas revisiones identifican que las variables comúnmente utilizadas para dar cuenta de la equidad son: el acceso, la permanencia y el logro educativo (Cordero, 1999, Unesco-lipe-Oei, 2010a).

Es así como el tránsito desde niveles de equidad menos a más exigentes refleja la complejización de los sistemas educativos en la medida que la universalización se expande, cuyos desafíos y alcances son diversos para las distintas realidades, es decir, si en un inicio la aspiración fue el acceso a la escuela; luego se relevan el igual tratamiento; las medidas orientadas a que todos tengan igual opción a permanecer, graduarse y continuar estudios en los niveles superiores del sistema; hasta llegar en la actualidad a una priorización de la igualdad a nivel de los resultados en sus diversas consideraciones, como igualdad de resultados básicos, entendidos como conocimientos relevantes (Santos Rego, 2009) o iguales aprendizajes para todos (Marchesi y Marín, 1998).

De acuerdo a lo anterior se puede sugerir que esta visión dinámica y multidimensional de la igualdad en educación se asocia a los distintos niveles de desarrollo de los sistemas educativos y su consolidación histórica. La equidad en ese marco se desprende, en gran medida, de la antigüedad y solidez que poseen los sistemas educativos de cada país, donde una expansión educativa consolidada supone menos distancia entre grupos sociales en cuanto a logros educativos en términos de acceso y graduación (Unesco- lipe-OEI, 2009, 2010).

Tabla 1.2 **CONDICIONES DE IGUALDAD A LO LARGO DEL PROCESO ESCOLAR:** (Elaboración propia)

DIMENSIONES	Marchesi y Martín, 1998	Reimers, en Cornejo, 1999	Farrel, 1999	Hopenhayn, M., y Ottone, E., 2000; Ottone y Vergara 2007	Bolívar 2005	OECD 2008	Santos Rego; 2009
IGUALDAD EN INCORPORACIÓN A LA EDUCACIÓN (Igualdad de oportunidades, derechos reconocidos en la legislación y acceso)	Igualdad de Oportunidades			- La equidad pre-sistema; es decir, contar con políticas que atiendan las diferencias de origen (focalización) sin propiciar mayor segmentación de la existente, ni la conformación de guetos.	Igualdad de oportunidades,	Las circunstancias personales y sociales no serán un obstáculo para que cada quien desarrolle su potencial educativo	Igualdad en el acceso: (de todos) a la formación básica obligatoria y gratuita, bajo la consideración de las diferencias de origen
	Igualdad de Acceso	Igualdad de Oportunidades de Acceso	Igualdad de Acceso				
IGUALDAD OFERTA EDUCATIVA (igualdad de enseñanza, currículum, calidad, tratamiento, modelos educativos y medidas)	Igualdad de Tratamiento (currículum y educación comprensiva)			La equidad intra-sistema; es decir, garantizar la calidad de la oferta educativa sin importar de dónde provenga el programa de formación ni la población que atienda (CALIDAD)	Igualdad de enseñanza,		
IGUALDAD EN LA TRAYECTORIA A LO LARGO DEL PROCESO EDUCATIVO (mantención, certificación, continuidad en el sistema educativo hacia niveles superiores, escolaridad obligatoria)		Igualdad de Oportunidades de mantenerse en el sistema	Igualdad de Permanencia				
		Igualdad de Oportunidades de completar ciclo educativo					

Tabla 1.2 (Continuación) **CONDICIONES DE IGUALDAD A LO LARGO DEL PROCESO ESCOLAR: (Elaboración propia)**

DIMENSIONES	Marchesi y Martín, 1998	Reimers, en Cornejo, 1999	Farrel, 1999	Hopenhayn, M., y Ottone, E., 2000; Ottone y Vergara 2007	Bolívar 2005	OECD 2008	Santos Rego; 2009
IGUALDAD EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR (aprendizajes y resultados en test estandarizados, igualdad de oportunidades para el éxito)	Igualdad de Resultados	Igualdad de Oportunidades de tener conocimientos y habilidades comparables al resto	Igualdad de rendimiento (que niños o niñas de distintos grupos sociales aprendan las mismas cosas en cada uno de los niveles y a lo largo de puntos definidos) en el sistema educativo		Igualdad de conocimiento y éxito escolar, Igualdad de resultados escolares		Igualdad de resultados: No rendimientos iguales, sino igualdad de resultados básicos, entendidos como aprendizajes relevantes sustancia de la formación general.
IGUALDAD EN LA OBTENCIÓN DE IGUALES VENTAJAS O CONSECUENCIAS DE LA EDUCACIÓN (mercado de trabajo e inclusión).		Igualdad de Oportunidades de oportunidades de sociales y económicas que permitan mejores opciones de vida	Igualdad de Resultados o consecuencias de la educación (condiciones de vida similares)	- La equidad post-sistema; es decir, garantizar a los jóvenes el acceso al mercado del trabajo y la inserción productiva para su desarrollo social y cultural, sin importar los diferentes orígenes sociales y culturales.	Igualdad de resultados sociales	Inclusión	

Lógica vertical y horizontal de la equidad

Los desafíos en torno a la equidad varían entre las distintas realidades en base a los niveles de desarrollo (López, 2005) en América Latina por ejemplo, los principales desafíos están en mejorar el acceso a primaria y secundaria de los niños de sectores más empobrecidos. En Finlandia – considerado uno de los sistemas más equitativos en cuanto a los resultados- está en resolver las divergencias en el acceso a las distintas opciones de formación terciaria entre los sectores socioeconómicos medio-alto y bajo (OECD, 2005).

Entonces, si bien es necesario asegurar niveles de equidad en términos de condiciones de igualdad para todos, al mirar cada uno de los aspectos o niveles de igualdad (acceso, tratamiento, permanencia, de aprendizajes, etc.) las medidas responden a lógicas diversas, tal y como señala la UNESCO, organismo que distingue entre tres principios de equidad inspiradores de la acción educativa (UNESCO – Institute for Statistics 2007):

Equidad horizontal: refiere a la igualdad de tratamiento de aquellos que están en la misma situación. Cuando esta es evaluada, se espera encontrar pocas variaciones o diferencias en el acceso a la educación, recursos, procesos y resultados obtenidos.

Igualdad de oportunidades educativas: es la noción de que todos los niños deberían tener iguales posibilidad de éxito en educación, basada en las características

personales, motivación y esfuerzo. – No obstante - ciertas medidas justifican proveer con recursos a los niños para alcanzar un determinado nivel en algún ámbito particular un ejemplo común son las intervenciones de mejora respecto al lenguaje en el caso de migrantes u otras minorías, lo cual implicaría un concepto basado en una lógica de :

Equidad vertical: que se aplica cuando la gente no se encuentra en igualdad de condiciones o en la misma situación. La equidad vertical reconoce que los puntos de partida difieren y es necesario apoyar a algunos niños con recursos extra para obtener eventualmente equidad. Aquí se incluyen medidas compensatorias, medidas de igualación o medidas de acción afirmativa que muchas veces son aplicadas a los grupos más vulnerables en torno a dimensiones como género, minorías e inmigrantes, grupos de determinada raza, etnia, cultura o clase social.

La Equidad horizontal y la igualdad de oportunidades educativas están directamente relacionadas con niveles de equidad identificados en la literatura (Bolívar, 2005; Cordero, 1999; Marchesi y Martin 1998; OECD, 2008, Santos Rego 2009; UNESCO, 2005a).

La equidad vertical por su parte, alude a todas esas estrategias legales, sociales y educacionales que son incorporadas en cada uno de los niveles. Existe evidencia de que medidas positivas o compensatorias son consistentes con la equidad vertical, esas medidas persiguen el objetivo de mejorar un aspecto o de igualar las condiciones (por ejemplo las competencias en lectoescritura o lingüísticas) y garantizando así el acceso al conocimiento indispensable para el éxito en la educación obligatoria. Esta equidad considera poner en marcha políticas de igualdad que en la práctica se traduce en políticas educativas compensatorias a nivel de la escuela y el sistema educativo, asociado a otorgar más apoyos a quienes más lo necesitan (Santos Rego 2009; Valli y otros, 1997).

A modo de síntesis, podemos constatar que existe una amplia diversidad de modelos o esquemas en torno a la equidad en educación, algunos autores reconocen niveles de igualdad, ascendentes en sentido y alcance durante la escolarización. La literatura permite distinguir en torno al concepto de equidad a nivel general cinco dimensiones asociadas a las condiciones de igualdad a lo largo del proceso escolar (ver tabla 1.2):

1. Igualdad en la incorporación a la educación (Igualdad de oportunidades, derechos reconocidos en la legislación y acceso);
2. Igualdad de la oferta educativa (igualdad de enseñanza, currículum , calidad, tratamiento, modelos educacionales y medidas);

3. Igualdad de trayectoria a lo largo del proceso educativo (mantención, certificación, escolaridad obligatoria, continuidad en el sistema educativo hacia niveles superiores);
4. Igualdad en el desempeño (aprendizajes y resultados en test estandarizados, igualdad de oportunidades para el éxito);
5. Y por último, la obtención de iguales ventajas o consecuencias de la educación (mercado de trabajo e inclusión social, consecuencias sociales).

Independiente de los aspectos o dimensiones consideradas al hablar de equidad se recurre al concepto como un marco de referencia o criterio que permite evaluar las situaciones de justicia existentes, es lo que aquí llamamos definición operativa de la equidad, aspecto desarrollado en el punto desarrollado a continuación.

1.3 LA EQUIDAD Y SU DEFINICION OPERATIVA

1.3.1 La equidad como criterio de evaluación

Independiente de los aspectos o dimensiones consideradas al hablar de equidad se recurre al concepto como un marco de referencia o criterio que permite evaluar las situaciones de justicia existentes. La traducción operativa del concepto mediante indicadores evidencia las situaciones de desigualdad y dimensiona las brechas existentes. Una aproximación a la evaluación de la equidad, consiste en revisar bajo qué criterios se han establecido algunos de los indicadores de equidad utilizados en el ámbito educativo. Ejemplo de lo anterior lo constituye el sistema de indicadores para los sistemas educativos europeos elaborados por la Unión Europea, la cual ha relevado que los criterios implicados deben considerar las definiciones relevantes para la personas y la vida democrática. Por ende las prioridades de igualdad dependerán de lo que cada sociedad destaque y defina de acuerdo a sus circunstancias (Baye y otros, 2006; European Commission, 2005). En el marco de la globalización actual y homologación de los criterios y horizontes en el ámbito educativo de los resultados, esta definición relativiza las tendencias actuales de homogenización de los estándares, puesto que hablar de equidad supondría establecer prioridades adecuadas a cada realidad, como veremos más adelante respecto a la realidad latinoamericana.

En cuanto a las coordenadas para evaluar la equidad cabe destacar el trabajo de Espinoza (2007) que realiza una cuidada revisión de los conceptos de igualdad y equidad elaborando un modelo en que se conjugan metas de igualdad para las distintas fases del proceso educativo (disponibilidad de recursos, acceso a la educación, permanencia, resultados y productos) y criterios orientados a establecer las situaciones de igualdad. Bajo este esquema, el autor

propone una matriz compuesta de las fases y tres criterios que se aplican para constatar los grados de igualdad (equidad) desplegados:

- i. Primero, la *igualdad de oportunidades* referida a la eliminación de barreras económicas, sociales o culturales que puedan afectar desde el acceso, permanencia y superación de los distintos niveles del sistema educativo, ejemplo de lo anterior sería identificar las normativas legales que aseguran oferta educativa gratuita o las que garantizan por ejemplo la escolaridad obligatoria o un sistema de becas.
- ii. Segundo, la *igualdad para todos* en base a asegurar la misma situación para todas las personas, ejemplos de este criterio son indicadores de la distribución de datos de cobertura, proporción de la población que ha alcanzado la secundaria obligatoria, estudios universitarios y/o resultados alcanzados.
- iii. Tercero, el criterio de la *igualdad promedio entre grupos sociales*, ejemplos de lo anterior es la constatación de que existan en promedio diferencias entre categorías como género o nivel socioeconómico, un ejemplo de lo anterior es la representación de determinados grupos en la educación superior.

Otra aproximación corresponde a la desarrollada por Hutmacher y otros (2001) y que ha sido utilizada por la Unión Europea para la generación de un sistema de indicadores de equidad para los sistemas educativos europeos en base a las desigualdades en torno a los bienes distribuidos por el sistema educativo, agrupados en tres ámbitos o criterios (Baye y otros, 2006; European Commission, 2005).

- i. El primer criterio revisa las *desigualdades entre individuos* considerando la distancia entre competencias adquiridas entre los mejor y peor situados, ejemplo de lo anterior es la distribución de los resultados de aprendizaje en test estandarizados, y proporciona una medida de la equidad de un sistema educativo.
- ii. Un segundo criterio se basa en observar las *desigualdades entre grupos o categorías* constatando diferencias según origen socioeconómico, género, nacionalidad, etc.
- iii. El último criterio considera la proporción de *individuos situados por debajo de un umbral de equidad*; esto es la consideración de un determinado nivel por debajo del que no hay equidad, en relación a sus competencias, nivel educativo o aprendizajes. Este criterio busca analizar las situaciones extremas o críticas en cuanto a la equidad y busca medir las discrepancias de una minoría de individuos bajo un determinado umbral por ejemplo, el conjunto de población con peores rendimientos y el resto de la población o aquellos que no alcanzan la secundaria obligatoria.

Como ya se señaló, la justicia es un concepto emparentado con el concepto de equidad, sin embargo la definición del concepto de justicia en educación está lejos de ser universalmente consensuado, la Unión Europea por ejemplo sostiene que la justicia se expresaría en la igualdad de resultados (European Commission, 2005). Otro referente importante en el ámbito del desarrollo educativo mundial y un actor de relevancia mundial en la labor de cooperación internacional en el ámbito de las políticas económicas y sociales es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), dicho organismo señala que un indicador de la equidad de los sistemas educativos corresponde a la dispersión de resultados en test estandarizados (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007).

La Unesco, desde otro ángulo releva a la equidad desde la perspectiva de las políticas públicas, como una de las dimensiones más relevantes que integran el complejo entramado de la calidad educativa, en ese entendido hablar de equidad se focaliza en observar la capacidad que manifiestan los Estados a través del conjunto de sus intervenciones educativas, para superar las brechas de diverso orden que se manifiestan entre los diferentes sectores de la población escolar (Unesco-lipe-Oei, 2010a), que nos remite al segundo criterio enunciado por Hutmacher y otros (2001).

La constatación de las situaciones de justicia en base a criterios como los anteriormente expuestos - igualdad para todos o entre individuos (por ejemplo dispersión o variabilidad de los resultados), desigualdades entre grupos o categorías (como ejemplo: la concentración de índices de fracaso o abandono escolar en determinados colectivos) o la proporción de individuos situados por debajo de un umbral determinado (por ejemplo la proporción de alumnos en el test estandarizado PISA que no alcanza las competencias mínimas en lenguaje), constituyen formas de mirar y evaluar la equidad y establecer situaciones de desigualdad particulares. El mirar la equidad como criterios de evaluación nos sitúa en una discusión fundante, anterior y polémica porque para contar con criterios es necesaria la pregunta respecto a cuál es el tipo de igualdad que se busca en una determinada sociedad y sistema educativo.

Dilucidar como resolver este dilema de carácter ético y filosófico supera estas páginas pero se pretende avanzar en una propuesta que en base a este esquema de criterios de evaluación nos permita llegar a identificar algunas claves en torno a las situaciones de fracaso y abandono escolar en contextos de vulnerabilidad social y su relación con la equidad. En este punto es necesario dejar en claro que la definición o decisión en torno a lo que constituye equidad en una sociedad dada, se plasma a la larga en las medidas implementadas. Esa apuesta anterior a la implementación de políticas orientadas a la equidad se desarrolla en la propuesta al final de este capítulo.

No obstante, sin pronunciarnos aún respecto a la opción asumida o de las dimensiones consideradas en torno a la equidad que aquí nos ocupa, es necesario señalar el hecho de que hoy en día se ha transitado desde la centralidad en el acceso a la de los resultados, aspecto que supone el horizonte al que todos los sistemas educativos deben avanzar, la igualdad de resultados (Santos Rego, 2009) o iguales aprendizajes para todos (Marchesi y Martín, 1998).

Este horizonte se evidencia en el caso de Latinoamérica, región que durante los últimos veinte años ha desplegado reformas educativas, las cuales han estado orientadas a la mejora de la calidad de la educación y la búsqueda de logros respecto a la igualdad de resultados educativos (Reimers, 2000). Sin embargo, el panorama de la región pone a la equidad en el centro de la discusión con un trasfondo más complejo y crítico que el de la sola obtención de resultados, puesto que las desigualdades en función del origen socioeconómico son las más significativas en la región. La cual presenta un alto porcentaje de personas entre 15 y 24 años con primaria incompleta, a esto se suman las dificultades de acceso a la educación secundaria y su culminación, situaciones fuertemente asociadas a desigualdades entre grupos sociales (UNESCO, 2005a; Blanco, 2006).

Desde inicios de los años noventa algunos organismos internacionales vienen abogando por un desarrollo con equidad en la región latinoamericana, particularmente referida a una mayor equidad en las oportunidades educativas. La equidad y el desempeño (resultados) son considerados dos aspectos centrales asociados a iguales oportunidades de ingreso a la educación y a las posibilidades de obtener una educación de calidad (CEPAL-UNESCO, 1992).

En ese sentido, los sistemas educativos en la actualidad son evaluados a partir de la relación entre resultados y equidad, aspecto que se desarrolla en el siguiente punto con el fin de comprender operativamente su medición.

1.3.2 Los resultados como indicadores de equidad

La equidad educativa encarna el principio de justicia en la distribución de los bienes que proporcionan los sistemas educativos (Espinoza, 2007) y por ende condiciones de igualdad para quienes participan de la educación. La igualdad de oportunidades constituye un principio clave del pensamiento democrático moderno y su aplicación a los resultados educativos (*logros de aprendizaje*), ha sido uno de los principales ejes de discusión académica sobre equidad educativa (Cervini, 2004), bajo ese esquema la distribución de los resultados en los estudiantes de un determinado sistema puede dar cuenta de la equidad en términos operativos de los bienes que estos sistemas generan (European Commission, 2005).

El ejercicio de considerar datos de desempeño e información respecto a la influencia del origen social u otras características permite valorar la presencia de las desigualdades en la educación (Marchesi y Martín, 1998), de ahí que la pregunta por la equidad se oriente a determinar desigualdades de distribución entre grupos, en función de su situación socioeconómica, género, religión, raza, grupo étnico y lugar de residencia (Jacinto y Freytes, 2004). Por eso y como ya se comentó, la equidad en un sistema educativo se expresa en indicadores diversos, en algunos casos estos pueden evidenciar claramente las brechas existentes, por ejemplo, en cuanto a la composición socioeconómica en un determinado nivel educativo. En el caso de los rendimientos o resultados, la equidad se relaciona con el concepto de calidad, entendida como los conocimientos o destrezas adquiridas dentro del sistema y/o niveles educativos alcanzados (Santos Rego, 2009). Usualmente esto se vincula al resultado de los estudiantes en los test estandarizados, algunos ejemplos son los estudios Pisa, Timss y Pirls realizados por la OECD.

En países industrializados la valoración más frecuente para referir a la equidad es el efecto del índice de estatus socioeconómico y cultural (ESEC) como expresión de la igualdad de oportunidades de un determinado sistema. La OECD en forma particular ha elaborado a partir de los estudios PISA que se viene realizando desde la década pasada, este índice estadístico, luego de constatar que el rendimiento educativo de los alumnos está relacionado de manera muy directa e intensa con el estatus social, económico y cultural de las familias. Este índice se calcula en base a tres componentes: el nivel más alto de educación o formación alcanzado por los padres, el prestigio de la profesión más alta de los padres y el nivel de recursos domésticos (espacio para estudiar, conexión a Internet, libros de estudio y de literatura, entre otros (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007).

Al considerar los resultados de los estudiantes, la equidad se define operativamente como una valoración a partir del análisis del impacto de estas características de los estudiantes sobre sus resultados en materias escolares, es decir, *en base a su estatus socioeconómico y cultural de (ESEC)* o la pertenencia a ciertos grupos definidos sobre criterios como género, origen étnico o cultural. Esto quiere decir que donde exista mayor impacto del índice ESEC en los resultados, más inequitativo es un determinado sistema educativo (OECD 2005, OREALC / UNESCO, 2008, Santos Rego 2010). Por eso, cuando el desempeño está fuertemente correlacionado con las condiciones socioeconómicas, y por ende muchas de las desigualdades en aprendizaje se vinculan a una serie de características sociales y demográficas de la población (European Commission, 2008, Orealc-Unesco, 2008, Santos Rego, 2009), dar cuenta de la equidad resulta relevante.

Existe dos lógicas para mirar la equidad en el ámbito de los resultados de un sistema educativo,

la primera consiste en mirar los resultados poniendo atención en qué manera el factor ESEC explica las diferencias (expresado en un porcentaje), es decir, si la variación de resultados está influida en mayor o menor medida por el estatus socioeconómico de los estudiantes y las escuelas. Cuando se establece que el factor socioeconómico si explica la variación de los resultados se puede inferir la situación de equidad de un determinado sistema educativo. La segunda considera la partición de la varianza total en sus componentes entre centros e intracentros (Reimers,2000; Orealc-Unesco, 2008, Santos Rego, 2009, Unesco-lipe-Oei, 2010a). Cuando la varianza es mayor *entre escuelas*, esto quiere decir que los centros contribuyen en mayor medida al rendimiento y que el sistema no es uniforme, por lo tanto poco equitativo, ya que no hay condiciones de igualdad entre asistir a una u otra escuela. Lo cual se acentúa si además estas diferencias están influidas por el estatus socioeconómico. Por otra parte, si la varianza *intra escuelas* es mayor, esto quiere decir que la variación depende de las características de los estudiantes.

Ambas perspectivas para medir la equidad permiten una visión de la situación de igualdad de un sistema educativo en torno los resultados y puede dar cuenta de uno de los factores que genera grandes desigualdades como es la segregación social y cultural de las escuelas. Situación que reproduce la fragmentación presente en las sociedades, limitando el encuentro entre distintos grupos. Los desafíos ante situaciones de desigualdad y segmentación escolar implican la adopción de políticas sociales integrales que atiendan a las diferencias de origen (Blanco, 2006), por ende medidas para la equidad.

1.3.3 Las desigualdades entre categorías sociales o grupos, las desventajas y la equidad como justicia social

La importante relación entre resultados, estatus social, económico y cultural está a la base de las preguntas que dan lugar al análisis y evaluación de la equidad, ya que estas surgen de las situaciones de desigualdad en la sociedad (Salomone,1981), por eso considerar las diferencias entre categorías sociales constituye uno de los criterios de justicia más importantes (Bolívar, 2005; European Commission 2005, OECD. 2005) porque busca establecer si existen situaciones desiguales entre colectivos, considerando características socioeconómicas, étnicas, raciales, sexuales, residenciales, educacionales, religiosas, etc. (Espinoza 2007, Jacinto y Freytes, 2004, European Commission, 2008, Orealc-Unesco 2008, Santos Rego, 2009).

Normalmente se usa el argumento de la equidad en contextos donde un grupo está siendo beneficiado en desmedro de otro (Espinoza, 2007). Entonces, la equidad emerge en la discusión cuando se expresan diferencias entre distintos grupos, es decir, cuando hay desigualdades de

algún tipo. Sin embargo hablar de equidad no es sólo la constatación de diferencias entre grupos ante un tópico dado, sino que implica una valoración de que las posibilidades de desempeño, resultados, o de participación estén asociadas o determinadas a poseer definidas características.

La búsqueda de igualdad de oportunidades en el ámbito educativo apunta a anular los efectos de las desigualdades sociales en las desigualdades escolares (Dubet, 2005). Por esto las medidas orientadas a aumentar la equidad evidencian la cara más compleja y problemática del concepto y su relación con la igualdad, ya que consideran una evaluación en base al criterio de justicia. El hecho de que en algunas situaciones tratar a todos por igual pueda traducirse en un trato desigual (injusto) a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable (Sen, 1995), lo anterior puede implicar que en ocasiones la igualdad no sea sinónimo de equidad y en contraposición más equidad pueda significar incluso menos igualdad (Rawls, 1971, Gans, 1973). Las implicancias de este *tratamiento a todos por igual* puede mirarse en dos esferas: la grupal y la individual, para Secada (1989) ante situaciones como las anteriores, más que luchar por la igualdad entre grupos de personas se debería trabajar hacia desigualdades equitativas que reflejen las necesidades de los diferentes grupos. En la perspectiva de los individuos, la equidad considera las circunstancias individuales y lo hace en contraposición a la igualdad que supone igual tratamiento en base a la igualdad entre personas (Corson, 2001), en definitiva, la equidad se plantea como sensible a las diferencias entre los seres humanos (Bolívar, 2005).

Es aquí donde emerge la última y más compleja perspectiva de la equidad y que refiere a la *justicia social*, vinculando la idea de redistribución con el esfuerzo por mejorar la condición de los grupos desaventajados y en ese sentido supera la visión igualitaria formal. En dichos términos no solo se aspira a una distribución justa de los recursos, sino que se reconoce la diversidad de situaciones, puntos de partida, características individuales y del entorno. Se considera, - además - que omitir esas diferencias de origen en el proceso educativo reproduce las desigualdades. El trasfondo de la equidad desde este ángulo asigna además un rol activo en la mejora de la situación desaventajada de algunos grupos, ya sea mediante medidas compensatorias o afirmativas.

En la práctica muchas de estas medidas parten del entendido que para superar las diferencias, debe tratarse desigualmente a quienes son socioeconómicamente desiguales mediante acciones afirmativas o discriminaciones positivas (Cohen, 2002), ya sea mediante la asignación desigual de recursos en base al criterio de necesidad u otorgando a cada uno el tipo de soporte más adecuado para lograr el desarrollo de sus capacidades al máximo (Grant, 1989; Valli y otros, 1997). Por eso la equidad supone en ocasiones diferenciar o tratar desigualmente en pos de la

igualdad, puesto que una oferta homogénea para situaciones heterogéneas sólo puede conducir a no alterar diferencias originarias y por ende no promueve la igualdad (Cohen, 2002; Strike 1985, Samoff, 1996).

Es por esto que se busca responder proporcionalmente a las necesidades de los individuos o comunidades (Bolívar 2005; Cohen, 2002, Espinoza, 2007; Espinoza y otros, 2009; Maiztegui y Santibáñez, 2008; Marchesi y Martin, 1998). El considerar las distintas situaciones o puntos de partida implica compensar en virtud de esas desigualdades, es decir, para generar mayor igualdad se realiza un tratamiento desigual.

Desde la perspectiva de la justicia social, el promover la equidad en educación se asocia con reducir las situaciones de desigualdad, es decir, superar las brechas de diverso orden que se manifiestan entre los diferentes sectores de la población escolar (Reimers, 2000; Orealc-Unesco, 2008, Unesco-lipe-Oei, 2010a), esta tarea debería constituir un principio del sistema educativo en el sentido de garantizar la igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, en definitiva igualar los distintos puntos de partida (Consejo Escolar del Estado Español, 2010; Espinoza, 2007; Espinoza y otros, 2009; Santos Rego, 2009).

Frente a fenómenos como el abandono escolar y su incidencia en determinados colectivos, grupos marginados o vulnerables, se evidencia una situación de desigualdad. Situando al problema en el marco de la equidad como criterio de evaluación, en el sentido de desigualdades entre grupos o categorías o igualdad promedio entre grupos sociales (Baye y otros, 2006; European Commission, 2005).

Constatar la situación anterior desde una perspectiva de justicia social cobra especial relevancia, debido a que esa problemática (el abandono escolar prematuro) supone un proceso complejo y multicausal, en el que se combinan factores de riesgo psicosocial y educativo. La literatura sobre este tema analiza factores socio-económicos institucionales y culturales que inciden en el abandono escolar y coincide en señalar que es un fenómeno con mayor incidencia en los sectores más desaventajados de la sociedad. A las implicancias obvias de este problema en términos de equidad, se suma la dimensión asociada a la necesaria opción y prioridad de generación de estrategias orientadas a mejorar las condiciones de colectivos en desventaja social, es decir, disminuir las desigualdades educativas. Por eso promover la equidad en los sistemas educativos supone implementar políticas de igualdad, las implicancias de las medidas emprendidas tienen correlato con las opciones ideológicas asumidas y el alcance desplegado de una sociedad u otra. Por eso en la siguiente sección se plantean algunos retos que enfrentan los

sistemas educativos latinoamericanos, cuyo fin es comprender las prioridades de la región en términos de equidad.

1.4. RETOS DE LA EQUIDAD:

La equidad es un aspecto que concierne a la mayoría de los países independiente de su nivel de desarrollo y emerge cuando se evidencian desigualdades en educación, ya sea medida por las diferencias en los aprendizajes mediante el uso de test estandarizados (resultados), los años de estudios alcanzados (permanencia) o conceptos más abstractos como la desigualdad de oportunidades, constituyen temas de equidad (Grubb y otros, 2005). No obstante, las formas de alcanzar la equidad son diversas ya que los retos que los diferentes países se plantean dependen tanto de la perspectiva política particular como del nivel de desarrollo alcanzado. Por esa razón, las prioridades planteadas en términos de igualdad en cada sociedad dependerán de lo que cada una destaque y defina de acuerdo a sus circunstancias.

La revisión de algunos estudios en torno a la equidad aportan en este sentido y muestran que los horizontes son diversos, de hecho los diagnósticos realizados por los países desarrollados y en vías de desarrollo difieren en algunas ocasiones y coinciden en otras en los aspectos a relevar.

En la Unión Europea se aborda, principalmente, la equidad en términos de igualdad de resultados. El enfoque se ha puesto en la carrera escolar y el desarrollo de competencias básicas entre los individuos ligando eficiencia y calidad. Recalca además la importancia de la equidad como un aspecto relevante para la sociedad y la vida democrática. Para ello se ha elaborado un *Sistema de Indicadores para los Sistemas Educativos Europeos* (European Group of Research on Equity of the Educational Systems, 2005; Baye y otros, 2006, Klasen, 1999). A partir del análisis de la distribución de los resultados en el estudio PISA en lectura, matemáticas y ciencias se han utilizado para dimensionar las desigualdades existentes y su vínculo con determinadas variables (Duru-Bellat y otros, 2004).

A partir de los resultados de la OECD en Finlandia, país analizado profusamente como un ejemplo de sistema educativo equitativo, se señala que la virtud de ese sistema educativo está en conceder a la igualdad y al aprendizaje, durante la vida un rol fundamental, asegurando igual acceso a la educación para todos y promoviendo la igualdad de resultados (Grubb y otros, 2005, Nyssölä, 2005).

En la siguiente sección se plantean algunos retos que enfrentan los sistemas educativos latinoamericanos. En el apartado anterior se ha referido a la pregunta formulada por Amartya Sen, sobre a qué se quiere igualar en una sociedad dada. A continuación se intenta responder a esta pregunta desde la realidad latinoamericana.

1.4.1 Las prioridades de los sistemas educativos latinoamericanos

En el caso latinoamericano los desafíos en torno a la equidad versan en problemas de acceso, retención (permanencia) y aprendizajes (Caillods y Jacinto, 2002; Tedesco, 2000; Unesco-lipe-Oei, 2010a). El acceso y permanencia en el sistema educativo son considerados la condición necesaria para desarrollar una educación de calidad, como lo expresa un estudio que analiza el caso de América Latina *“sin sistemas educativos que logren captar a la totalidad de los niños, niñas y adolescentes, incorporándolos a la vida estudiantil y reteniéndolos en la escuela al menos durante 12 años el objetivo de universalizar el acceso al conocimiento es absolutamente inviable.”* (Unesco-lipe-Oei, 2010a: 30).

No obstante, parece claro que las profundas desigualdades sociales no se resuelven con la expansión de la cobertura, ya que las dificultades que encuentran los sectores vulnerables de la sociedad no son solo al incorporarse a la educación, sino durante toda su trayectoria, enfrentando obstáculos para mantenerse en la educación formal (Farrel ,1999; Hopenhayn y Ottone,1999). Esta situación supone grandes desafíos para las políticas públicas y la investigación social en términos de las intervenciones necesarias para compensar desigualdades y sus efectos (Jacinto y Freytes, 2004).

Los sistemas latinoamericanos expresan una diversidad de situaciones y contextos en torno a la equidad es así, como el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina en su Informe 2010 genera una tipología de 5 grupos en la región de acuerdo a indicadores asociados a las trayectorias escolares (acceso a primaria y secundaria, rezago escolar, deserción, egreso de primaria y secundaria) presentando un escenario regional diverso. Por una parte hay países con acceso y graduación primaria prácticamente universalizados. Por otra parte la proporción de adolescentes que logra completar la totalidad del nivel medio supera sólo más de dos tercios del total. Si bien la cobertura en primaria ha sufrido avances en los últimos años todavía es baja en la mayoría de los países de la región, en otros países el 20% de los niños y niñas no logra completar la primaria. El nivel secundario por su parte muestra más desigualdades entre grupos sociales que la educación primaria y la culminación de los estudios en secundaria constituye un privilegio de una minoría socialmente acomodada. Y por último, todavía perdura una proporción relevante de niños y adolescentes que crece sin tener ninguna relación con los sistemas educativos (Unesco, 2005a; Unesco-lipe-Oei, 2010a).

El sistema de información de tendencias educativas en América Latina (Unesco-lipe-Oei, 2009, 2010)¹⁶ releva la consolidación histórica de los sistemas educativos y su relación con la equidad, ya que las posibilidades de incluir a los sectores más postergados se desprenden, en gran medida, de la antigüedad y solidez que poseen los sistemas educativos de cada país. Esto quiere decir que cuánto más tempranamente se haya iniciado la expansión educativa en un país menos se distanciarán los logros educativos en términos de acceso y graduación, entre los sectores más postergados y los más favorecidos.¹⁷ Esta perspectiva es relevante para el esquema que aquí exponemos en torno a la equidad que además de ser multidimensional, y denota la gradualidad de desarrollos de los sistemas educativos (Tomasevski, 2002).

De acuerdo a lo anterior, es factible imaginar la expansión educativa como un horizonte para la realidad latinoamericana, aunque en la actualidad las trayectorias educativas exitosas son monopolizadas por las clases medias y altas urbanas. En contraposición, las familias pobres, las comunidades indígenas o de los sectores urbanos más marginados son quienes, con muchísima más frecuencia, ven frustradas sus carreras educativas o acceden a prácticas de menor calidad (Orealc – Unesco, 2008; Unesco-lipe-Oei, 2010a).

Sin embargo, esta misma “juventud” de los sistemas latinoamericanos habla de dinámicas particulares y complejas en cuanto a la universalización de la educación. Por ejemplo hoy en día se promueve pasar de la escuela secundaria del privilegio a la de la obligatoriedad por medio de legislaciones que paulatinamente van ampliando el umbral de años de estudio. Esto ha derivado en el ingreso de colectivos que tradicionalmente estaban excluidos de la educación, escenario frente al cual los docentes manifiestan estar frente a alumnos con características diferentes a aquellas que institucionalizó la escolaridad moderna (Tenti Fanfani, 2003). Este proceso de crisis del sentido de la escolaridad, tendría aún mayor impacto en los sectores populares como analizan diversos autores (López ,2005; López y otros ,2008; López y Tedesco, 2000b,2002a; Tenti Fanfani, 2003; Terigi, 2009). El ingreso masivo a la escolaridad media produce escuelas para pobres, que sin embargo conservan los objetivos y códigos de origen propios de clase media. La ajenidad que experimentan los jóvenes de sectores desfavorecidos en ese tipo de

¹⁶ Para mayor información visitar la página web del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina en: <http://www.siteal.iipe-oei.org/>.

¹⁷ Un primer indicador de esta antigüedad es el perfil educativo que presentan los adultos, pues en aquellos países donde los adolescentes provienen en mayor medida de hogares donde los adultos poseen mayores recursos educativos la desigualdad en los logros entre estratos es menor (Unesco-lipe-Oei, 2010)

escuelas se hace sentir por medio de diferentes prácticas de resistencia que llegan a situaciones de deserción escolar. (Dubet y Martucelli, 2000a; Falconi, 2004).

Las interrogantes que plantea este escenario, tensiona el aporte que puede hacer la educación en un contexto social altamente excluyente, donde las posibilidades para que se eduque una infancia que afronta la escuela sin sus necesidades básicas satisfechas son difíciles, es ahí donde cabe la pregunta respecto a cuanta equidad es necesaria para que la escuela cumpla su función social (Tedesco, 2009).

En ese plano, la incidencia del abandono escolar temprano, es un aspecto con alto impacto a nivel de la equidad debido a las consecuencias sociales e individuales de que un potencial de recursos humanos esté siendo desperdiciado, y que algunos sujetos no contarán con las competencias para desempeñarse en la sociedad moderna (European Commission, 2009; Fernández y otros, 2010a; Mari-Klose, 2009). Asimismo, la cantidad de educación recibida y la calidad (resultados) se asocian no solo a la eficiencia de los sistemas educativos, sino porque las implicancias de alcanzar mayores niveles de escolaridad y competencias de calidad tiene efectos directos en los beneficios individuales y sociales en el mercado laboral (Barro, 2001; Hanushek, 2008; Hanushek y Wöessmann, 2005, 2008, 2010; Wöessmann, 2002).

Por esta razón, la situación de quienes abandonan tempranamente el sistema escolar es uno de los principales objetivos de la política de la Unión Europea, si bien los horizontes pueden diferir, ya que la escolaridad obligatoria constituye un umbral, también lo constituye la posibilidad de acceder a niveles superiores de formación. Independiente del umbral escogido como horizonte en función de los contextos y las realidades (escolaridad obligatoria o niveles superiores de formación) las desigualdades (inequidades) quedan en evidencia al contrastar la proporción de población por debajo de estos criterios. Si además estas desigualdades ocurren con mayor incidencia en determinados colectivos, dicha situación denota la mayor o menor equidad educativa de un sistema. En ese marco no basta universalizar el acceso sino que es necesario asegurar la permanencia a través de medidas que atiendan las dificultades que enfrentan dichos colectivos, y en ese marco abordar la situación de las poblaciones vulnerables para asegurar desde ese punto de partida la igualdad de resultados.

1.4.2 Discusión en torno al abandono escolar y la equidad

En este punto se presenta una reflexión en torno al debate de la equidad en situaciones de vulnerabilidad. Especialmente se aborda el problema del abandono escolar debido a la relevancia que tiene asegurar igualdad para permanecer en la escuela como antecedente a la igualdad de resultados.

Para ello se han identificado tres ejes en torno a los cuales gira el debate sobre este tema: Un primer eje corresponde a la discusión en torno a la desigualdad en educación y las políticas socio-educativas. Como segundo eje está la discusión en torno a las situaciones de vulnerabilidad y exclusión: y las condiciones de educabilidad. El tercer eje corresponde a las situaciones de abandono escolar y su concentración en poblaciones vulnerables. Y por último el cuarto eje que considera actuaciones centradas en la equidad como justicia social.

1. Discusión en torno a la desigualdad en educación y las políticas socio-educativas: La reflexión ha puesto en el centro de la discusión la posibilidad que tienen o no las propuestas educativas para superar las situaciones de pobreza y exclusión. En esos términos López (2005) señala que la discusión en torno a la equidad en educación ha girado en torno a dos polos que el autor define como un movimiento pendular entre el *reproductivismo* y el *optimismo pedagógico*. Ambas posturas comparten la mirada causal para abordar la relación entre educación y equidad social, anteponiendo uno como condición de posibilidad para el otro. La primera opción plantea o problematiza las condiciones necesarias de equidad que permiten participar positivamente en la educación, con lo cual si no cambian las condiciones sociales de contexto no existe opción para una buena educación. La segunda vertiente, por su parte, considera a la educación como antesala para la equidad en base a un ideal de educación “como cultura neutra que promueve mecanismos de cohesión e integración social.”(López, 2005:51).

El autor afirma la necesidad de abordar la discusión en torno a la equidad desde una perspectiva relacional que permita dar cuenta de la articulación de ambos aspectos y que mantenga la tensión entre ambos de forma dinámica. Ya que un esquema que pone como antesala a la educación para generar equidad no ejerce presión para que se generen las condiciones necesarias. Por lo tanto no problematiza las desigualdades y su superación. Entonces una perspectiva que relaciona ambos polos permite mantener en la mira no solo aquellas situaciones que deben portar (o que en ocasiones carecen desde la visión del déficit) los individuos para participar del proceso educativo sino que incluye y tematiza que esas condiciones deben generarse en base a esfuerzos que deben realizarse en dos planos: a nivel de las políticas educativas y de la políticas sociales (López, 2005; Torres, 2005). Es decir, que los alumnos posean las condiciones que hacen posible una asistencia exitosa a la escuela y por otra que se generen las condiciones que hacen posible que niños y adolescentes accedan a esos recursos (López, 2005; López y Tedesco, 2002a, Orealc-Unesco-Oei, 2009)

2. Las situaciones de vulnerabilidad y las condiciones de educabilidad: Para que la educación genere equidad se requiere un piso mínimo de equidad social, aquí es donde subyace la noción de “condiciones de educabilidad”, que incluye la dinámica del conjunto de factores y condiciones

socioculturales y familiares que juegan en la relación entre escuela familia y sociedad (Navarro, 2004; Tedesco, 2000). Es así como la factibilidad de que los estudiantes participen exitosamente del proceso educativo, supone la interacción de factores que se articulan proporcionando una base para desarrollar el proceso educativo.

La profundización de las situaciones de pobreza y de exclusión social, hace que quienes viven en estos contextos enfrenten grandes dificultades para afrontar la cotidianeidad y acceder a un bienestar básico, situación que limita las posibilidades de garantizar la estabilidad material y emocional que requiere el proceso educativo (López y Tedesco, 2002a). Entonces cuando la escuela espera de sus estudiantes que la familia haya concretado un proceso de formación inicial y la segunda se apoya en dicha formación para el desarrollo del proceso educativo (López y otros, 2008; López y Tedesco, 2002a). Entonces, las dificultades enfrentadas por los sectores más desaventajados para aprender y permanecer en la escuela desde la perspectiva de las condiciones de educabilidad, se expresa como una tensión a partir de las expectativas frente al ingreso del alumno idea y real. Por ende la situación de *no educabilidad* (López, 2004: 7) constituye un desajuste institucional, cuya base es una distribución inadecuada de las responsabilidades entre las diferentes instituciones comprometidas en el proceso, o de la dificultad de las mismas de hacer frente a sus obligaciones.

Es así como, prestando atención a las situaciones que enfrentan aquellos estudiantes con mayores dificultades debido a su condición social , emerge una alerta para las escuelas y sistemas educativos que no logran desarrollar estrategias adecuadas a las necesidades específicas de estos niños o adolescentes para garantizarles una educación de calidad, fijando exigencias imposibles de cumplir. Cuando es necesario una articulación dada de factores para que lo educativo funcione la pregunta es: ¿Existen posibilidades de educar en cualquier contexto social?, ¿Qué ocurre en el caso de quienes provienen de familias con escasos recursos y activos para participar exitosamente en educación?

Desde estas interrogantes nos volcamos a las implicancias del concepto de equidad en situaciones donde las condiciones de vulnerabilidad se vuelven críticas para que la escuela alcance su objetivos, en cuyo caso el dilema se sitúa en las coordenadas de cuánta equidad es necesaria para educar en un contexto donde la familias afectadas por situaciones de exclusión y pobreza han visto deteriorada su capacidad para lograr la estabilidad y el bienestar necesarios para ofrecer a sus niños educabilidad.

Ante situaciones donde la familia no puede garantizar la estabilidad material y emocional que requiere el proceso educativo, la escuela debe propender una mayor equidad a partir de una comprensión mayor del contexto en que la escuela se desenvuelve y de las necesidades de sus

estudiantes. Lo anterior, supone pensar articulaciones que permitan a la escuela operar en contextos de vulnerabilidad superando la visión disociada entre contexto y educación, donde la equidad sea proporcionar a cada estudiante una educación de acuerdo a las necesidades ligadas a su condición social (Cassasus, 2003; López y otros, 2008). En definitiva, una propuesta centrada en la equidad en el nivel aquí distinguido, debe compensar en función de las condiciones de contexto necesarias para una trayectoria educativa, esto en la lógica de las condiciones de educabilidad supone que la escuela debe responder a las condiciones sociales de sus alumnos, lo que en una perspectiva sistémica es abrirse y responder adecuadamente al entorno (Rodríguez, 2004), que son sus estudiantes.

3. Las situaciones de abandono escolar y su concentración en poblaciones vulnerables: Este eje considera la alta incidencia del abandono escolar en poblaciones vulnerables y los desafíos a nivel de las políticas educativas, debido a que las formas de implementar la equidad se plasman en medidas concretas, bajo las cuales la definición de lo que es equitativo es particular para cada sociedad y refiere a una opción moral, estableciendo que tipo de igualdad es la que se quiere alcanzar, lo cual establece un horizonte. De acuerdo a lo expuesto a lo largo de este capítulo se hace referencia a una serie de dimensiones referidas a las condiciones de igualdad implicadas a lo largo del proceso educativo, a partir de lo cual se identifican cuatro íntimamente asociadas al problema del abandono escolar.

En primer lugar, para el caso de aquella población que se encuentra fuera de la escuela, es urgente asegurar la igualdad de acceso ya sea mediante la enseñanza regular u ofertas de segunda oportunidad. En segundo lugar, la posibilidad de una trayectoria está dada por las posibilidades de *permanencia* en el sistema escolar y la superación de los distintos niveles educativos, es importante señalar en este punto que el objetivo u horizonte es alcanzar la secundaria obligatoria como umbral. En tercer lugar respecto a los *resultados*, según los cuales el umbral marcado por la educación secundaria remite a aprendizajes que permitan certificar este nivel. Como cuarto aspecto se destaca que otorguen en la perspectiva ampliada, la posibilidad de continuar estudios posteriores, lo cual implica una educación de calidad para todos. Íntimamente ligado con esta idea, es importante señalar aquí como último punto, la importancia que asignan algunos autores a considerar la equidad en el ámbito educativo a las consecuencias o ventajas que proporciona la educación en términos de inclusión social. Con esta idea se da un paso más allá respecto a los modelos que asumen la equidad como igualdad de resultados como horizonte para los sistemas educativos.

4. La perspectiva de la justicia social: Donde lo importante es que las medidas se orienten a disminuir las brechas y considerar las situaciones de desventaja de ahí la importancia de pensar

articulaciones dirigidas a colectivos vulnerables donde mayormente se concentra el problema del abandono escolar. Retomando la consideración anterior respecto a las actuaciones necesarias para responder a las situaciones de vulnerabilidad y su combinación con el problema del abandono escolar, cualquier medida orientada a resolver este problema debe considerar las condiciones de contexto de los estudiantes. Desde el ámbito de las políticas, esto considera otorgar respuestas bajo la premisa de que cada estudiante reciba una educación de acuerdo a sus necesidades para el logro de las dimensiones de acceso, permanencia y resultados. En este esquema considerar las situaciones de exclusión vistas desde la existencia de pobreza relacionales- como se desarrolla en el capítulo tercero- como carencia de apoyos necesarios para participar de la educación. Y su abordaje en base a estrategias centradas en la acogida, cuidado y apoyo, constituirían una vía para compensar mediante relaciones interpersonales positivas y restituir condiciones para quienes tienen mayores dificultades para permanecer y aprender en la escuela. En un sentido amplio esto constituye abrir oportunidades para participar de la vida social y disponer condiciones para participar exitosamente en el proceso educativo, en definitiva educar en condiciones de equidad.

1.5 RESUMEN Y PROPUESTA SOBRE EQUIDAD EDUCATIVA

A lo largo de este capítulo se ha de desarrollado el concepto de equidad en educación, al respecto se pueden destacar algunos aspectos:

- El concepto de la equidad adquiere relevancia en el marco del derecho universal a la educación y el establecimiento de procesos educativos obligatorios. Ambos constituyen desafíos en claves de equidad, concepto que ha sido asociado en el ámbito educativo al principio de igualdad en educación. Se reconoce también al concepto como la distribución de las condiciones y bienes que afectan al bienestar individual mediante una *repartición* basada en la justicia o *justicia distributiva*. En ese plano frecuentemente los conceptos de equidad e igualdad pueden llegar a ser vistos como intercambiables. Pero podemos concluir que en términos formales la equidad responde al principio de justicia en el sentido de establecer “igualdades”.
- El concepto en el ámbito educativo ha adquirido un rol primordial caracterizado por un tránsito desde objetivos centrados en la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, hacia la equidad también en los resultados. A las dimensiones anteriores se incorpora la equidad como igualdad en las ventajas o consecuencias sociales de la educación.

- Equidad es un concepto complejo lo que se refleja en cuatro atributos: primero, es un concepto multidimensional. Segundo es un concepto relativo y no absoluto en su despliegue, debido a que varía a lo largo de las distintas sociedades, bajo lo cual su definición requiere de ciertos consensos a nivel social y las prioridades de igualdad que se definan dependerán de lo que cada sociedad destaque y defina de acuerdo a sus circunstancias. Tercero, es un concepto gradual, ya que evoluciona en función del desarrollo de los distintos sistemas educativos, en el sentido de que las prioridades son distintas para cada realidad. Es decir las secuencias de implementación son diversas, esto de acuerdo a los modelos revisados incluiría niveles en una lógica ascendente de dimensiones. Cuarto, y el aspecto más complejo de todos y que se combina con los anteriores es que debido a que su definición no es unánime, se mueve en una dimensión ideológica, ya que supone un juicio subjetivo, moral y ético en base a la definición de qué aspecto es el que se iguala.
- A lo largo de este capítulo se ha presentado un esquema en base a dos dimensiones asociadas al concepto de equidad: una definición operativa donde actúa como criterio de evaluación para la detección de brechas existentes entre distintas categorías o grupos en cuanto a aspectos diversos en el ámbito educativo (acceso, resultados, certificación, etc.). Y otra definición sustantiva que involucra declarar el horizonte bajo el cual se iguala a las personas en una determinada sociedad y que permite establecer cuál es el ámbito en el que se analiza una situación de igualdad o desigualdad dada. El ámbito establecido constituye, en definitiva, el marco de referencia para evaluar la equidad (definición operativa). Se puede agregar en la lógica anterior que cuando a nivel educativo se instauran igualdades mediante políticas educativas se establece el horizonte en términos de equidad. De acuerdo a lo anterior, esta investigación propone, una definición sustantiva de la equidad que se plasma en cinco esferas o ámbitos, a los cuales se arriba luego de la revisión conceptual realizada y a partir de una evaluación de la evidencia respecto a la realidad latinoamericana en cuanto a la expansión educativa y la equidad. Las cinco esferas asociadas a la igualdad a lo largo del proceso educativo aluden a la igualdad en la incorporación a la educación, en la oferta educativa, en la trayectoria a lo largo del proceso educativo, la igualdad en el desempeño, y por último, la obtención de iguales ventajas o consecuencias de la educación (mercado de trabajo e inclusión, consecuencias sociales).

- Como ya se señaló, la región latinoamericana presenta una realidad heterogénea, debido a que coexisten países con indicadores de acceso universal, graduación primaria universal frente a otros donde la posibilidad de asistir a la escuela está limitada. Los principales desafíos de la región versan en problemas de acceso, retención escolar (permanencia) y aprendizajes. A lo anterior se puede agregar que el nivel secundario en la región es el que presenta mayores dificultades en el ámbito de la equidad, ya que culminar este nivel es un privilegio de los sectores más acomodados. Las familias pobres, las comunidades indígenas, los sectores urbanos marginados, es decir los grupos vulnerables, enfrentan mayores dificultades para asistir, pero también para permanecer en la escuela. La pregunta por la equidad en ese plano versa sobre las desigualdades generadas al interior de los sistemas educativos y que refuerzan las diferencias sociales proporcionando condiciones que a la larga se traducen en menos y peor educación.

El panorama anterior pone como telón de fondo una apuesta por la justicia social, perspectiva que sirve de marco en esta investigación como el concepto que rige y funda la definición de equidad que nos ocupa. La justicia social en este esquema constituye el marco bajo el cual se deben articular las dimensiones asociadas a la igualdad a lo largo del proceso educativo. En ese marco de justicia social y de acuerdo a los retos identificados para la región latinoamericana definimos aquí como prioridades tres aspectos: Primero, las dimensiones asociadas a la permanencia y los resultados. Segundo, la prioridad por la atención de los colectivos vulnerables y las dificultades que enfrentan en el marco de la universalización de la educación con el umbral de la secundaria obligatoria como horizonte. Y tercero, la consideración de la escuela y sus procesos, al apostar por la equidad como disposición de condiciones en un marco de justicia social, a lo largo del proceso educativo para permanecer, participar y aprender en la escuela.

- La pregunta por las condiciones generadas en la escuela para que todos aprendan en un contexto social altamente excluyente, remite a la equidad en el sentido de cuánta equidad es necesaria para que todo tipo de estudiantes aprenda y cuestiona a la escuela y sus posibilidades de educar en cualquier contexto social. Debido a que no es posible exigir igualdades en una sola dimensión del funcionamiento de los sistemas educativos, ya que si pretendemos igualdad en los resultados, la erradicación de las desigualdades implica necesariamente la instalación de otras, que sólo serán legítimas y tolerables en

la medida en que muestren su capacidad de aportar a la igualdad en los resultados, condición para que los sistemas educativos sean equitativos en sí mismos, y aporten a la equidad social. En ese sentido, la pregunta por las condiciones de equidad en la escuela supone un rol activo en la mejora de la situación desaventajada de algunos grupos, ya sea mediante medidas compensatorias o afirmativas. Las cuales consideran que para superar las diferencias, debe tratarse desigualmente a quienes son socioeconómicamente desiguales, ya sea mediante la asignación desigual de recursos en base al criterio de necesidad u otorgando a cada uno el tipo de soporte más adecuado para lograr el desarrollo de sus capacidades al máximo. Esto supone a nivel de las estrategias diferenciar o tratar desigualmente en pos de la igualdad, puesto que una oferta homogénea para situaciones heterogéneas no altera las diferencias originarias y por ende no promueve la igualdad.

- Nos basamos aquí en la idea de que las estrategias relacionales positivas y basadas en la cercanía disponen condiciones de equidad en la escuela especialmente en contextos desfavorecidos. Aquí es central la forma de establecer la relación educativa, bajo esa idea las condiciones para participar en la escuela y aprender se construyen en el mayor o menor ajuste entre las características de los estudiantes y la escuela. Ambos aspectos permanecen aún disociados en la práctica escolar, sobre todo en la oferta que atiende mayoritariamente a colectivos vulnerables, la cual presupone una serie de predisposiciones en los alumnos para participar en el proceso educativo, que la mayoría de las veces no poseen.
- Como se señala en el capítulo siguiente, las experiencias de quienes abandonan la escuela hablan en diversos estudios, de lo que se podría denominar una pobreza relacional en la experiencia escolar, esto pone en el centro las estrategias que favorecen relaciones positivas y armoniosas como un factor que potencia la conexión con la escuela y sus demandas. Eso supone una apuesta de la equidad en el trato, pero en un marco de justicia social que reconozca la necesidad de soportes más adecuados a la situación de desventaja que afecta a algunos. Es importante señalar aquí que la centralidad en un trato cercano y de cuidado no implica dejar de lado el horizonte de la equidad en los resultados. Por el contrario, se busca tender puentes, es decir, promover condiciones de equidad para alcanzar competencias y aprendizajes en el proceso educativo. Esas condiciones permitirían permanecer en la escuela y participar en

aprendizajes posteriores a la enseñanza secundaria obligatoria y en definitiva, para participar en la vida social.

La revisión de modelos en torno a la equidad ha permitido identificar una serie de dimensiones asociadas a las condiciones de igualdad a lo largo del proceso escolar entre ellas la igualdad de trayectoria a lo largo del proceso educativo (mantención, certificación, escolaridad obligatoria, continuidad en el sistema educativo hacia niveles superiores,) constituye un desafío en términos de aquellos colectivos que enfrentan mayores dificultades para permanecer estudiando y alcanzar la secundaria obligatoria. Por eso a lo largo del siguiente capítulo se espera aportar en la comprensión del concepto de abandono escolar, sus explicaciones, consecuencias y los desafíos que implica en la perspectiva de procesos de inclusión y la generación de condiciones de permanencia para colectivos vulnerables en el formato escolar.

Proponemos aquí y de acuerdo a los apartados anteriores que al hablar de equidad se está aludiendo a la superación de situaciones de desigualdad (los criterios las evidencian y las distintas medidas establecen niveles de acción en el proceso educativo) es decir; establecer “*igualdades*” ya hemos visto que se generan malentendidos entre el concepto de equidad e igualdad. Esta confusión tiene bases históricas en base a los proyectos igualitarios en los que se funda la implantación y expansión de la escolaridad obligatoria, donde la visión igualitaria ha asignado a la educación una capacidad integradora (Dubet, 2003; Dubet y Martucelli, 2000a, 2000b).

Este empuje hacia la integración que puede realizar la educación entra en crisis cuando las sociedades se van tornando cada vez más heterogéneas, y en las que la distribución de la riqueza es crecientemente injusta. “Frente a la creciente desigualdad en el origen social de las personas, en sus condiciones de vida, en sus trayectorias o en sus pertenencias culturales se pone en cuestión la pertinencia de una oferta educativa igual para todos.” (López, 2005: 65).

A este respecto, Amartya Sen (1995) destaca que toda teoría normativa del orden social está finalmente sustentada en un principio de igualdad. Puede tratarse de igualdad de libertades, de igualdad en el acceso a bienes elementales, igualdad de recursos, de tratamiento, o de derechos, pero en todos los casos encontramos como factor común la búsqueda de una igualdad como horizonte, por lo tanto lo que diferencia a una corriente de pensamiento de otra no es el promover o no la igualdad, sino cuál es el tipo de igualdad que promueven. Este autor sostiene que la pregunta respecto a la equidad requiere de un pronunciamiento ante un debate de carácter ético - o político, el cual es considerado por Sen como inevitable ante la complejidad actual (López, 2005).

El asunto es, que a lo largo de la historia se ha velado por el principio de igualdad estableciéndola en *todas* las dimensiones de la vida, suponiendo que imponiéndola en una esfera de la vida esta se traduciría en igualdad en las restantes y partiendo de la base de que todas las personas somos iguales. Nada más lejos de la realidad para Sen porque si todos fuéramos exactamente iguales, la igualdad en una de las dimensiones de la vida se traduciría en igualdad en todas las restantes, en términos educativos esto supondría que una misma educación tendría efectos similares en las trayectorias individuales de cada uno de los ciudadanos, en tanto ellos son similares y parten de situaciones iniciales comparables. Por el contrario en contextos de alta heterogeneidad, en que las situaciones individuales son cada vez más diversas, una oferta educativa homogénea se traduce necesariamente en trayectorias y logros sumamente dispares.

Entonces la desigualdad entre los sujetos es lo que genera esta relación de competencia entre los diferentes horizontes de igualdad posibles. Nos vemos entonces, imposibilitados de exigir la igualdad en uno de los ámbitos si previamente pusimos como exigencia la igualdad en el otro. Ante esta diversidad de “igualdades” es necesario articular un principio ordenador, en ese sentido Fitoussi y Rosanvallón (1997) presentan a la equidad como una instancia que se ubica por encima del análisis de la igualdad en cada una de las dimensiones, organizándolas y estructurándolas en torno a una igualdad fundamental.

Establecer un criterio de equidad significa identificar cuál es la dimensión fundamental respecto a la cual definir un horizonte de igualdad, y en torno a la cual se estructuran todas las desigualdades resultantes, en palabras de Sen responder a ¿Igualdad de qué?, desde esta perspectiva supone que la noción de equidad tiene un carácter eminentemente político. Por un lado, porque lleva implícita una valoración ética en su definición, al exigir una toma de posición sobre cuál es la igualdad estructurante que se define como horizonte. Así como por otro, porque en tanto la equidad implica la búsqueda de la igualdad, esta igualdad fundamental que define los criterios de equidad no debe ser pensada como una situación dada, posible de ser mensurada en un momento específico, sino como un proyecto que debe ser realizado a futuro y que define a la larga el horizonte de todas las acciones.

En definitiva la noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales, y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias que propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental. La igualdad es, entonces, *una construcción social* (López, 2005: 68-69). Aplicado a la educación, establecer un criterio de *equidad educativa* supone definir un horizonte de política educativa, optando por una de estas igualdades fundamentales.

Pongamos un ejemplo como es perseguir la igualdad de resultados, que constituye una prioridad imperante en la actualidad como desafío para los sistemas educativos y que aparece como el único con opción de compensar y revertir las desigualdades iniciales en base a la consideración de que la educación moviliza procesos de desarrollo social. En cuyo marco la aspiración de proveer a las personas de mayores niveles educativos aumentaría las posibilidades de las personas para participar y desarrollarse en la vida social.

En ese esquema, cuando la mayoría de las desigualdades que se generan al interior de los sistemas educativos refuerzan las diferencias sociales, ofreciendo condiciones (que se traducen en menos y peor educación) a quienes más dificultades tienen, no se basan en la equidad sino que, por el contrario, responden a lógicas sociales excluyentes, y por ende ilegítimas e intolerables, por consiguiente deben ser erradicadas de los sistemas educativos.

Como no es posible exigir igualdades en otras dimensiones del funcionamiento de los sistemas educativos, si pretendemos igualdad en los resultados, la erradicación de las desigualdades implica necesariamente la instalación de otras, que sólo serán legítimas y tolerables en la medida en que muestren su capacidad de aportar a la igualdad en los resultados, condición para que los sistemas educativos sean equitativos en sí mismos, y aporten a la equidad social.

Entonces pronunciarse respecto a la equidad que se persigue, requiere de ciertos consensos a nivel de las sociedades y las prioridades de igualdad que se definan dependerán de lo que cada sociedad destaque y defina de acuerdo a sus circunstancias (Baye y otros, 2006; European Commission, 2005, López, 2005). Por esta razón no existe *una* definición de lo que es equidad.

La centralidad que adquieren las condiciones que desde la escuela puedan aportar en contextos de alta vulnerabilidad social y/o situaciones de abandono escolar, destaca en el marco de esta investigación la opción de la equidad como criterio de justicia social que reconoce no solo las diferencias, sino que los distintos puntos de partida, apostando por mejorar las condiciones de los mas desaventajados socialmente, es decir, para generar igualdad es necesario disponer legítimas desigualdades. Eso supone enfocarse en los procesos de los sistemas educativos (lo cual en el esquema presentado en torno a las condiciones de igualdad a lo largo del proceso educativo refiere a los tres primeros niveles¹⁸ a partir de los cuales sea posible alcanzar la

¹⁸ *Igualdad en la incorporación a la educación, Igualdad de la oferta educativa e Igualdad de trayectoria a lo largo del proceso educativo*

igualdad de resultados. En el plano de nuestra investigación esto quiere decir que la equidad no es solo un horizonte sino una condición necesaria dentro de los sistemas educativos y que desde una perspectiva de justicia social debe considerar la situación de los más desaventajados y la provisión de condiciones de acuerdo a esa situación.

CAPÍTULO 2. EL ABANDONO ESCOLAR

La educación constituye un instrumento fundamental para la cohesión social, ya que es mediante ella que se transmiten contenidos, actitudes y competencias para la integración a un modelo social, constituye por lo tanto constituye un aspecto de suma importancia para la futura integración de los jóvenes (Maiztegui y Santibáñez, 2004). En la actualidad las posibilidades de generar un proyecto común otorgan a la educación un rol primordial y por ende las diferencias de oportunidades asociadas a la educación y a los procesos formativos tienen relación con diversas problemáticas sociales, desde esta perspectiva, la educación constituye un bien público con beneficios para el individuo y la comunidad (Sen, 1999)

Desde una mirada global, la sociedad del conocimiento impone a la formación un papel protagónico, y la universalización de la educación obligatoria constituye un esfuerzo unánime de los gobiernos nacionales e internacionales, otorgando a la formación continua a lo largo de la vida una premisa irrenunciable para la incorporación y desempeño en la vida social actual. Así lo destacan diversos organismos internacionales en el ámbito educativo como el Consejo de Europa, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, UNESCO ;la Organización Iberoamericana de Educación entre otras (Gorri, 1998)

En el siglo XIX el principal objetivo educativo fue la alfabetización y, en la mayoría de los países industrializados, que todos los niños se beneficiaran de la educación primaria. Durante el siglo XX por su parte, los países que alcanzaron ese objetivo pusieron el punto de mira en la educación secundaria como horizonte de la escolaridad obligatoria, y en buena parte de ellos se alcanzó este objetivo en la segunda mitad del siglo (Roca, 2010).

Desde una perspectiva de equidad, el proceso de universalización de la educación pretende asegurar que todos los niños y niñas asistan a la escuela -independiente del extracto social- y dediquen su infancia y juventud a formarse retardando la incorporación al trabajo (Maiztegui y Santibáñez, 2004). Por otra parte la ampliación de las edades para los niveles educativos obligatorios supone mejorar los niveles educativos de los ciudadanos y por ende el capital humano de la sociedad en su conjunto.

El acceso a la educación y su permanencia hasta niveles superiores de formación supone obtener una base mínima de conocimientos, los cuales mejoran la probabilidad de implicarse en otros tipos de formación posteriores. Por tanto, acceder a niveles menores que la escolaridad obligatoria disminuye notoriamente las posibilidades de participar de un aprendizaje permanente (European Commission, 2001)

Sin embargo, la extensión de la educación obligatoria se dificulta en la medida que se avanza en los niveles educativos, y completar la educación secundaria es difícil. La evidencia muestra que existe una proporción importante de jóvenes que abandonan sus estudios y no completan este nivel. Por lo cual, no basta con asegurar el acceso a la educación; y la permanencia en el sistema educativo constituye un desafío (Fernández Enguita y otros, 2010a, Unesco-lipe-Oei, 2011).

En las sociedades contemporáneas el acceso a determinados conocimientos se ha vuelto una condición ineludible en los procesos de integración social. Por esta razón el abandono escolar supone un problema relevante en el ámbito educativo y su erradicación constituye una prioridad para los sistemas educativos y cuyas implicancias en términos de inclusión y cohesión social son innegables (European Commission, 2007; Martin y otros, 2002; Unesco-lipe-Oei, 2011)

Este apartado quiere aportar en la comprensión del concepto de abandono escolar, para lo cual en un primer punto se revisa el concepto considerando las definiciones otorgadas en el ámbito de la investigación, lo cual se complementa con una revisión a los indicadores con que se da cuenta del problema y su importancia. Un segundo punto pretende ilustrar las perspectivas para abordar y explicar el problema del abandono escolar mediante la revisión de la literatura y estudios en torno al fenómeno.

En una primera parte se identifican coordenadas en las cuales ha girado la discusión con el fin de conocer los factores asociados al abandono escolar y su dinámica. Una segunda parte incluye una revisión en términos de las consecuencias del problema, con la idea de comprender la importancia del fenómeno y sus implicancias. Se incluye también una revisión general de modalidades de corrección del abandono escolar, para comprender las coordenadas en que se desarrollan y cuáles son los aspectos destacables en el sentido de generar condiciones diferenciadas para la igualdad educativa. A modo de cierre se expone la relevancia del ámbito relacional en la perspectiva de procesos de inclusión y la generación de condiciones de permanencia para colectivos vulnerables en el formato escolar.

2.1 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ABANDONO ESCOLAR

2.1.1 El abandono escolar y sus matices

Proporcionar una definición de abandono escolar no es una tarea simple, comúnmente se confunde abandono escolar con fracaso escolar, si bien en la actualidad se considera poco apropiado a este último concepto, por la connotación negativa y estigmatizadora respecto al sujeto que fracasa. Sin embargo en gran parte de la literatura, informes o estudios en el tema se

utiliza uno u otro y con matices diversos, por lo cual es pertinente revisar en qué consisten ambos y llegar a una definición operativa de abandono escolar para fines de esta investigación.

Para Marchesi (2003) la definición de fracaso escolar no es unánime en la literatura, el autor al hacer referencia el informe OCDE sobre fracaso escolar se enumeran tres manifestaciones del fenómeno, la primera refiere a aquellos alumnos con bajo rendimiento académico, es decir, aquellos que durante su escolarización no alcanzan un nivel de conocimientos mínimos. La segunda incluye a aquellos que abandonan o terminan la educación sin la titulación correspondiente. Y la tercera apunta a las consecuencias sociales y laborales en la edad adulta de los alumnos que no han alcanzado la preparación adecuada. En su conjunto están estrechamente relacionadas pero aluden a momentos distintos: durante la educación, al final y después de la misma, sus implicancias por ende son diversas.

Otros autores agregan a la perspectiva anterior, el que el fracaso escolar sea considerado como un proceso y el abandono como el desenlace, lo cual otorga importancia a la idea de trayectoria y al conjunto de dificultades surgidas en el proceso formativo, siendo el abandono el punto culmine del proceso de fracaso como resultado de un proceso de desenganche o desvinculación generalizada de los adolescentes respecto a la institución escolar (Fernández Enguita y otros, 2010a, 2010b; Marchesi y Lucena, 2001; Marchesi y Pérez, 2003; Santibáñez, 2004).

Para complementar las distinciones anteriores y contar con un panorama general respecto al uso del concepto de abandono escolar en investigación, se han revisado los principales tesauros que existen en los sistemas de información especializados en el ámbito educativo. La American Psychological Association (PsychINFO¹⁹) reconoce el término (*dropout* en inglés) desde 1967 pero no lo define, el Education Resources Information Center (ERIC²⁰) lo incluye desde 1966 y lo define en términos generales como “*personas que abandonan una actividad*” proponiendo como ejemplo el dejar un programa educativo antes de haberlo completado.

Por su parte el Tesauro Europeo de la Educación (Eurydice²¹) utiliza el término abandono escolar (*dropout* en inglés; *abandon scolaire* en francés) definiéndolo como abandono prematuro de un programa educativo (Eurydice, 2009). La definición otorgada por este tesauro hace referencia al

¹⁹ PsychINFO es una base de datos producida por la American Psychological Association (APA) que contiene citas bibliográficas, resúmenes, referencias citadas, e información que incluye una amplia variedad de publicaciones académicas en las ciencias conductuales y sociales. Para mayor información dirigirse a: <http://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/index.aspx>.

²⁰ ERIC (Education Resources Information Center), es la mayor base de datos especializada en educación disponible en línea. Está financiada por el Institute of Education Sciences (IES) del departamento de Educación de Estados Unidos. Para mayor información dirigirse a: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/thesaurus/thesaurus.jsp>.

²¹ La red Eurydice proporciona información y análisis comparativos en relación a las políticas y sistemas educativos europeos para mayor información dirigirse a: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/tesees_005_alphabetic.pdf.

glosario elaborado por el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional ²² que reúne algunos términos de uso común en el ámbito de la política educativa y formativa europea (Cedefop, 2008), el cual señala el termino dropout asociado a quienes se retiran de la educación o formación, y fracasan en alcanzar los objetivos del curso.

Esta última definición plantea cómo se relaciona el hecho de retirarse tempranamente (abandono) y la no consecución de ciertas competencias u objetivos planteados dentro del proceso formativo (fracaso), la relación entre ambos conceptos no es solo secuencial, ya que una definición operativa del abandono alude al retirarse de la formación sin lograr los objetivos planteados, lo cual tiene como indicador la ausencia de certificación. En esta línea la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) define dropouts como los estudiantes que dejan un determinado nivel del sistema educativo sin obtener una certificación (OECD, 2007a). Desde el ángulo de los indicadores utilizados por este organismo para dar cuenta del abandono escolar, el horizonte o punto de referencia es la educación secundaria obligatoria, la cual según el sistema internacional de clasificación de la educación utilizado por la OCDE corresponde al nivel de *Lower secondary education* (ISCED 2)²³.

El abandono escolar, por lo tanto, es definido mediante el indicador utilizado para medirlo, esto es la ausencia de certificación final de estudios tras la educación obligatoria (Marchesi y Lucena, 2001; Marchesi y Pérez, 2003; OECD, 2003). Este es el horizonte que se considera como nivel mínimo al que debe acceder toda persona en términos de competencias. La extensión de la educación obligatoria lleva implícita un relación entre el derecho a la educación y el derecho de toda persona a tener un mínimo aceptable de calidad y estándar de vida (Grover, 2004), en ese marco la educación secundaria no es solo un umbral mínimo, sino que es considerada también una llave para reducir la pobreza, disminuyendo considerablemente la probabilidad de caer en ella. (CEPAL, 2000, 1997).

Cabe señalar, sin embargo que las miradas para definir el abandono no están exentas de divergencias, debido a la relevancia otorgada en las últimas décadas a la posesión de mayores niveles de formación para tener un adecuado desempeño en el contexto global actual, es que se han extendido regulaciones que establecen la obligatoriedad de la educación secundaria, fijando ese nivel como una aspiración universal para a todos los ciudadanos. Pero para algunos autores

²² Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional, que reúne herramientas terminológicas multilingües de indización en el campo de la educación, para mayor información dirigirse a: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf.

²³ Clasificación elaborada por la UNESCO y aceptada con carácter general para las comparaciones internacionales. Considera los niveles de la siguiente forma: 0 preprimaria, 1 primaria, 2 secundaria obligatoria y 3 segundo ciclo de secundaria o secundaria postobligatoria. En inglés se conoce como International Standard Classification of Education (Unesco, 2011)

el dar cuenta del abandono debe considerar también - en una lógica de formación permanente - las situaciones en que no existe continuidad de estudios postobligatorios y superiores (Fernández Enguita y otros 2010a), puesto que la acreditación de este nivel educativo incrementa las garantías de éxito en la entrada al mercado laboral y, a la vez, permite abrir puertas a la continuidad académica hacia diferentes vías de la educación superior.

El objetivo de acceder a mayores niveles de formación es legitimado en una óptica de equidad educativa, en el entendido de que puede ser alcanzado en la medida que la mayoría del alumnado finalice con éxito los estudios secundarios obligatorios (Alegre Canosa y Benito, 2010). Lo anterior se refleja en algunos de los indicadores usados por los distintos sistemas de información que dan cuenta en este ámbito, como los que proveen la OCDE y la Unión Europea (European Commission, 2009; Fernández Enguita y otros, 2010a, OCDE, 2010).

El Consejo Europeo de Bruselas estableció desde 2003 una serie de puntos de referencia (*benchmarks*), fijando en base a indicadores la magnitud que se espera puedan avanzar los sistemas educativos europeos. Desde la adopción de estas metas se ha utilizado el concepto de abandono temprano, que refiere *“al porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han alcanzado como máximo la educación secundaria inferior (obligatoria) y no continúan estudiando o formándose a fin de alcanzar el nivel que para el siglo XXI se ha definido como deseable: la educación secundaria superior postobligatoria.”* (Roca, 2010: 36).

De esta forma, disminuir el abandono temprano de la educación y la formación, se ha ido convirtiendo en uno de los desafíos principales de los sistemas educativos europeos, junto con el de asegurar a todos los jóvenes la adquisición de las competencias básicas para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Es así, como la Unión Europea ha fijado como prioridad dentro de sus objetivos orientados a las metas 2020 el *Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa* incluyendo como meta disminuir el porcentaje de población entre los 18 y 24 años que abandonan de forma temprana la educación y la formación por debajo del 10% (European Commission, 2009).

Como se observará en el siguiente punto, dedicado a la medición operativa del abandono en un indicador denominado *abandono escolar temprano* que *considera el porcentaje de población entre 18 y 24 años que no ha completado la Enseñanza Secundaria 2.ª etapa (post obligatoria) y no sigue ningún tipo de estudio-formación posterior.*

El desafío de universalizar la secundaria obligatoria se ha revelado una tarea compleja, que requiere la preocupación ante dos fenómenos: el de los jóvenes que acceden al secundario pero

no pueden concluirlo y el de aquellos que permanecen fuera al no disponer las oportunidades de formación que tienen los que pueden culminar con éxito sus estudios (European, Commission, 2009; Fernández Enguita y otros, 2010a, Unesco-Iipe-Pnud, 2009).

2.1.2 El abandono escolar como desafío en el ámbito educativo: la medición y las metas

Organismos relevantes en el ámbito educativo como la OCDE y la Unión Europea realizan seguimiento de la evolución de indicadores referidos a resultados y logros educativos de los sistemas. En esta tarea la incidencia del abandono escolar es dimensionada en los informes anuales denominados *Education at Glance* elaborados por la OECD. Las cifras del informe 2010 - en base a datos del año 2008- señalan que un 29% de la población entre 25 y 64 años alcanza la escolaridad obligatoria o menos (considerando Preprimaria, Primaria y primera etapa de Educación Secundaria)

Tabla 2.1 : Formación de la población entre 25 y 64 años Promedio OCDE y países europeos miembros (2008)

Formación población adulta 25 a 64 años (Porcentaje)		Promedio OECD	Promedio UE 19
	Preprimaria, Primaria y primera etapa de Educación Secundaria	29	28
	Segunda etapa de Educación Secundaria y post-secundaria no Terciaria	44	47
	Educación Terciaria	28	25

Fuente: OECD (2010) *Education at a Glance 2010: OECD Indicators*.

Por otra parte la Unión Europea, desde la implantación de la estrategia de Lisboa el año 2000 ha desarrollado un proceso de iniciativas comunes con el fin de mejorar los resultados educativos. Para lo cual ha establecido una serie de indicadores a los que se realizan seguimiento y fijan puntos de referencia con el fin de constatar el progreso en relación con los objetivos de Lisboa en educación y formación.

A este respecto la Comisión Europea ha presentado desde el año 2004 sus informes de progreso con el título *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks* (European Commission, 2009) el informe correspondiente a este último periodo señala que la proporción de abandono escolar temprano definido como el *porcentaje de población entre 18 y 24 que no ha completado la educación secundaria 2.ª etapa y no sigue ningún tipo de estudio o formación* ²⁴ se expresa en un 14,9% para la Unión Europea (27 países) como se observa en el gráfico 2.1.

²⁴ Constituye un indicador estructural de la Unión Europea cuya fuente es Eurostat a partir de la Labour Force Survey 2008.

Al observar la distribución general entre países se obtiene una panorama con dos extremos: primero el grupo con índices altos de abandono cercanos al 20% o superiores, como ocurre con Italia (19,7%), España (31,9%), Portugal (35,4%), Malta (39%). Los países candidatos como Turquía (46,6%), Yugoslavia y Macedonia expresan por su parte altos niveles de abandono bordeando el 20%. Segundo, el grupo con los mejores desempeños para lograr la permanencia de sus estudiantes hasta la secundaria obligatoria o menos, corresponde a aquellos países ubicados por debajo de la media europea. Entre los países mejor situados se encuentran aquellos cuyos índices de abandono son menores al 10% como ocurre con Polonia (5%), Republica Checa (5,6 %), y Eslovaquia (6%), Lituania 7,4%, Finlandia (9,8 %). De los países candidatos destaca en el primer lugar Croacia con un 3,7% (European Commission, 2009).

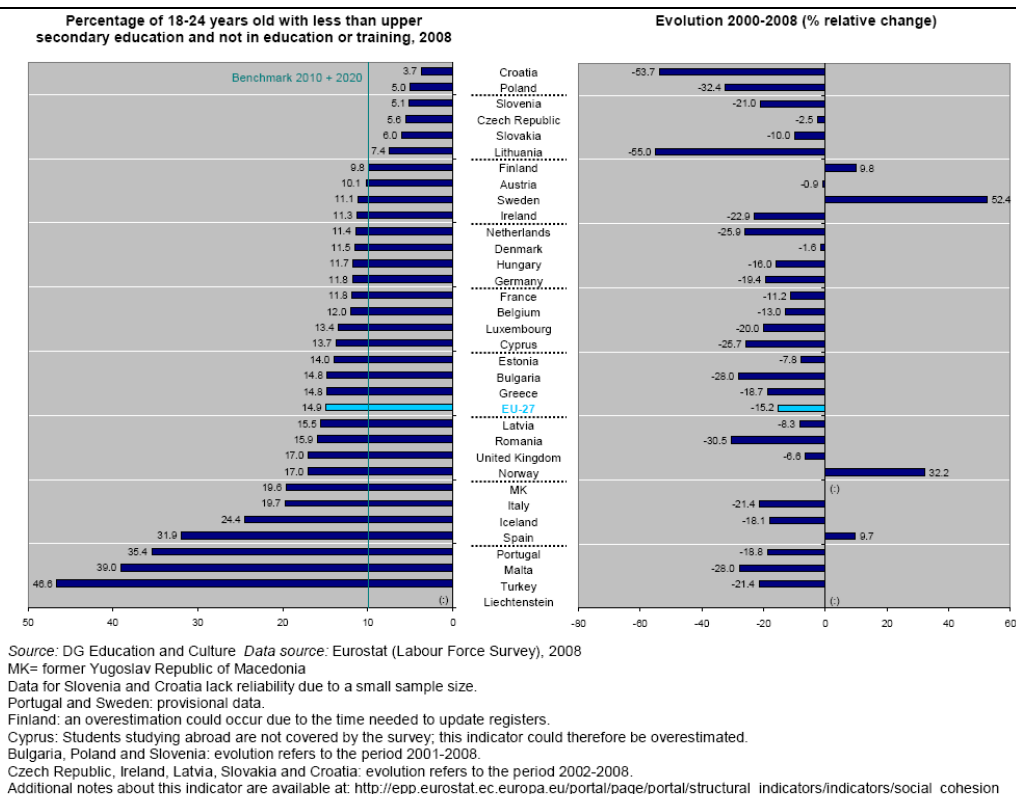
Reducir el número de jóvenes que han abandonado la escuela prematuramente constituye un aspecto fundamental para mejorar el crecimiento económico y la cohesión social, por ende la evolución de este indicador es relevante, el cual registra desde inicios de la década pasada una disminución de 2,7 puntos, sin embargo el panorama europeo expresa un lento avance y diversidad de situaciones.

Una mirada a la evolución durante el periodo 2000-2008 (European Commission, 2009), permite observar que la mayoría de los países tuvieron mejoras significativas con tendencias a la baja durante el periodo, disminuyendo la cantidad de población que abandona tempranamente con cambios superiores al 18%. Los países que disminuyeron de forma destacada superando el 50% en sus índices de abandono son Lituania y Croacia, corresponden a su vez a países con bajos índices al final del periodo estudiado.

Un aspecto destacable corresponde a aquellos casos con índices superiores a la media al inicio de la década pasada y que han experimentado disminuciones considerables para el final del periodo, como ocurre con Rumania y Malta. El resto ha disminuido en un 20% o más.

Otros países experimentaron retrocesos durante el periodo debido al aumento del índice de abandono temprano como ocurre con España (9,7%) que ya contaba con un índice de abandono considerable al inicio de la década. Lo mismo ocurre con Noruega con un aumento porcentual del 32,2%, y que al inicio del periodo se ubicaba sobre la media europea (17%). Suecia y Finlandia por su parte también experimentan aumentos, sin embargo ambos se encuentran por debajo de la media europea. Este panorama indica que alcanzar un mínimo nivel de educación es aún un desafío para algunos jóvenes y sistemas educativos europeos.

Gráfico 2.1 : Abandono Temprano: Porcentaje de población de la Unión Europea (UE27) y países candidatos entre 18 y 24 que no ha completado la educación secundaria 2ª Etapa y no ha conseguido ningún tipo de estudio o formación (2008) y Evolución entre los años 2000 y 2008



Fuente: European Commission, 2009: 76

El informe 2010 para España denominado *Panorama de la Educación* (Ministerio de Educación y Ciencia de España 2010) proporciona información general en base a datos de la OCDE considerando a los países miembros, y a aquellos que forman parte de la Unión Europea (UE19) y pertenecen a la organización. Los datos señalan que los países pertenecientes a la OCDE alcanzan 17,6 años de estudio en promedio de esperanza escolar, no muy distinta a la situación de los países europeos con 17,7 años de estudio.

Datos de la misma institución señalaban para el año 2007 que el porcentaje de personas de 18 a 24 años sin titulación secundaria posobligatoria y que no siguen estudiando alcanza a un 31% (Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2007: 24). Esta situación es catalogada en el informe de Inclusión Social 2009 como de *vulnerabilidad educativa moderada* (Marí-Klose y otros 2009: 195).

Desde otro ángulo, las tasas de matrícula de los alumnos de 15 a 19 años ofrecen una visión de la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo después de la educación obligatoria. Son, por tanto, un complemento que enriquece al indicador de Abandono temprano de la educación y la formación que elabora la Unión Europea. Entre los años 1995 y 2008, estas tasas han

aumentado en España en ocho puntos, del 73% al 81%. Algo similar ha ocurrido con la media de la OCDE, pues ha pasado del 74% al 82 %.

En cuanto al género, el informe elaborado para la Unión Europea que reúne indicadores de equidad para los sistemas educativos europeos señala que existe una mayor proporción de mujeres que no han completado el segundo ciclo de la secundaria entre las personas de 25 a 64 años.(European Commission, 2005). La graduación, por su parte según datos de la OCDE (2008a) en su informe *Education at Glance 2008*, señala que en la mayoría de los países de la organización las tasas de graduación en los niveles inferiores del sistema educativo son mayores en las mujeres que en los varones. Dicho informe constata que las tasas de graduación de las mujeres en la enseñanza secundaria de segunda etapa en la edad típica de graduación son superiores a las de los hombres en 22 de los 24 países de la OCDE examinados.

En España esta diferencia entre sexos es de 16 puntos (64% de los hombres y 80% de las mujeres). La magnitud de la diferencia es superior a todos los demás países, excepto Dinamarca y Nueva Zelanda (y dobla la diferencia observable en la UE19). La tendencia indica que la diferencia va ensanchándose a medida que España obtiene tasas de graduación más altas ²⁵ Las tasas de graduación de las mujeres en España se sitúan siete puntos por debajo de la media de la UE19; la de los hombres, 18 puntos por debajo. (Marí-Klose y otros. 2009).

La realidad Latinoamericana presenta un panorama poco alentador para la región al identificar quiénes son los que dejan la escuela y en qué sectores de la población se concentra el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela. Menos de la mitad de los jóvenes de 20 años logran completar la secundaria (Unesco-lipe-Oei, 2009), por su parte, según datos de la *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* cerca del 80% de los jóvenes latinoamericanos pertenecientes a los segmentos más ricos de la población (quintil de ingresos más altos), concluyen la enseñanza secundaria. Dicho porcentaje sólo llega al 20% en el caso de los estudiantes cuyos ingresos familiares se ubican en el quintil más bajo (Cepal, 2007). Ambos datos muestran la inequidad de los sistemas educativos de la región y las dificultades que enfrentan los sectores más desfavorecidos para alcanzar la educación secundaria.

La comprensión del problema del abandono escolar requiere además de su definición conceptual y una visión general de su magnitud, profundizar en las causas y consecuencias que supone

²⁵ 12 puntos en 1998 (61% Hombres, 73% Mujeres), 13 en 2002 (62% Hombres, 75% Mujeres), 16 en 2006 (64% Hombres ,80% Mujeres) (OCDE, 2004, 2008a).

abandonar tempranamente los estudios, por esa razón en el siguiente punto se profundiza en este aspecto.

2.2. LAS EXPLICACIONES EN TORNO AL ABANDONO ESCOLAR

Las sociedades desarrolladas entienden que la educación es clave de progreso económico y social, por esto los estados promueven que los ciudadanos pasen el mayor tiempo posible en instituciones de enseñanza formal. En las últimas décadas han prolongado el período de educación obligatoria, han promovido iniciativas para facilitar la escolarización preescolar y evitar el abandono escolar prematuro (Marí-Klose y otros, 2009). Las explicaciones en torno al abandono escolar son diversas y dan cuenta de procesos complejos en los que confluyen factores a nivel individual, familiar, social, material, cultural, motivacionales o de índole propiamente escolar (institucional) que se refuerzan y afectan simultáneamente, cuyas consecuencias se expresan a nivel individual y social. (Brown y Rodríguez, 2009, Goicovic, 2002, Marchesi y Pérez, 2003; PREAL 2003). Es por esto que la tarea de disminuir esta compleja problemática socioeducativa, requiere y exige profundizar en las condiciones y factores que la afectan y determinan, para ello se hace necesario un marco conceptual que asuma tal complejidad desde un enfoque integral y multidisciplinario (Opazo y Sepúlveda, 2009, Román, 2009b).

A continuación y a modo de ilustrar las perspectivas para abordar y explicar el problema del abandono escolar se revisan algunos estudios en torno al fenómeno y sus explicaciones. A nivel general los estudios que dan cuenta del abandono escolar indagan en factores que inciden en el desempeño y trayectoria escolar, analizando sus efectos e impactos sobre algunos indicadores.

Diversas investigaciones abordan las causas en torno al problema del abandono escolar en base a la identificación de factores explicativos los cuales se pueden ubicar esquemáticamente en base a dos orientaciones: una que visualiza los factores y causas fuera del sistema escolar (exógenos), la otra considera que estos fenómenos se deben a factores inherentes a la escuela (endógenos) (Román, 2009a, 2009b²⁶):

2.2.1 Los factores exógenos del abandono escolar

²⁶ Sistematización realizada el año 2009 en Chile en torno a más de 120 estudios y cerca de 10 programas (focalizados y universales), además de numerosas encuestas públicas de hogares y de otros centros que aportaban información sobre la temática en estudio.

La primera mirada considera que las bases del problema son consecuencia de una estructura social, económica y política que dificulta o pone límites, a una asistencia regular y un buen desempeño en la escuela. Entre estos factores se mencionan las condiciones de pobreza y marginalidad o grados de vulnerabilidad social (Beyer, 1998, MIDEPLAN, 2000). Bajo esta mirada la responsabilidad en la producción y reproducción de estos factores recae en agentes y espacios extraescolares, tales como el Estado, el mercado, la comunidad, los grupos de pares y/o la familia (CEPAL 2002, Castillo y otros, 2010a), brindando a situaciones como la inserción laboral temprana, el trabajo o la presencia de ciertos tipos de estructura y organización familiar el rol de factores que dificultan el trayecto escolar o desencadenan el abandono del sistema.

Sapelli y Torche (2003)²⁷ señalan una serie de variables a considerar para la explicación del abandono escolar, las cuales se pueden agrupar en: a) variables de caracterización del niño: sexo, ser hijo mayor y una medida de logro escolar; b) socioeconómicas: ingresos de la familia, número de personas del hogar, hogares mono parentales, hermanos mayores de 6 años y el hecho de vivir con los padres; c) percepción de los padres en torno a la educación: educación del padre y la madre) mercado de trabajo juvenil: desempleo, salario medio por comuna para jóvenes, etc.

Siguiendo la distinción anterior, y a modo de ilustración en el ámbito de los estudios se pueden distinguir a su vez dos niveles: a nivel macro se indaga en factores relacionados con el contexto socioeconómico y laboral de los países, o con las realidades de sus estructuras escolares generales y de gasto público. Si bien se desestima una correlación entre gasto en educación y abandono, sí se sostiene que una forma efectiva de promover la permanencia de colectivos vulnerables en la escuela se podría favorecer en base a ofertas focalizadas como transferencias o becas. Las situaciones de descualificación en determinados países, explican el abandono debido al estímulo a una inserción laboral prematura en puestos de trabajo poco cualificados entre aquellos jóvenes con menores expectativas académicas. (Alegre y otros, 2010, Duru-Bellat y otros, 2004).

A nivel micro, pero también en la esfera externa a la escuela; la discusión en torno al abandono ha girado en clave *individual* atribuyendo el problema a características de los estudiantes, comúnmente llamados “factores de riesgo” (Brown y Rodríguez, 2009: 222) como son la

²⁷ Las autoras realizan un recorrido por la literatura académica de la deserción internacional, reúnen una serie de variables que se han calificado como significativas. Para mayor información ver Sapelli y Torche (2003) *Deserción Escolar y Trabajo: ¿Dos caras de una misma Moneda?* Documento de Trabajo N° 259. Santiago. Instituto de Economía de Universidad Católica de Chile.

pertenencia a grupos vulnerables, minorías, discapacidad, sexo, baja suficiencia lingüística en migrantes, entre otras.

Las características de las familias también se asocian con el dejar prematuramente la escuela, donde la estructura o un bajo capital socioeconómico o educativo familiar (estatus socioeconómico, ingresos, ocupación y escolaridad de los padres) inciden en las probabilidades de abandonar la escuela (Brown y Rodríguez, 2009; Curran y otros, 2007; Martin y otros, 2002; Sapelli y Torche, 2003; Tyler y Lofstrom, 2009). Diversos estudios empíricos también han demostrado que aquellos niños y niñas que crecen con ambos padres son más exitosos en la escuela y son menos propensos al abandono escolar que quienes viven en familias mono parentales y en familias reconstituidas (Castillo y otros, 2010a). Asimismo, una mayor escolaridad de la madre es considerado un factor que aumenta considerablemente las posibilidades de mantenerse en la escuela (Marí-Klose y otros 2009, Marshall y Correa, 2001).

Las expectativas que pueda tener el entorno familiar o el grupo de pares, también incide en la actitud respecto a la permanencia en la escuela (Raczynski, 2003). Un estudio aplicado a jóvenes europeos de 15 años señala que los estudiantes cuyos padres trabajan en profesiones menos prestigiosas y tienen bajas expectativas profesionales en torno al futuro (European Commission, 2005) tienen mayores posibilidades de dejar los estudios antes de terminar la escolaridad obligatoria o continuar estudios. En España, por su parte los hijos de madres universitarias, las mujeres y el alumnado autóctono, muestran una probabilidad mucho menor de abandonar los estudios de forma temprana que los hijos de madres con no más que estudios primarios, lo mismo ocurre con los hombres y el alumnado extranjero (Marí-Klose y otros, 2009).

Otro aspecto considerado para explicar el abandono de la escuela, refiere a intereses y problemáticas propias de la juventud, tales como el consumo de alcohol, drogas o el embarazo adolescente que implican prioridades en otros ámbitos o espacios en su vida que los impulsan a desvincularse de la escuela (Costa y otros, 1996; Román, 2009a).

Respecto del género, diversos estudios y reportes señalan que en una perspectiva amplia son más hombres que mujeres los que abandonan o “suspenden” su proceso escolar. (Lehr y otros, 2004). Es así; como entre los factores que aumentan el riesgo de que un estudiante abandone el sistema educacional durante el ciclo secundario se encuentra el ser hombre (Mary-Klose y otros; 2009; Santos, 2009).

Se ha discutido profusamente si la situación de embarazo adolescente es una condición que incide significativamente en el abandono escolar. Si bien puede ser considerado un factor de

riesgo, no existe, necesariamente, *“un único modelo de conducta frente a la situación de maternidad en las jóvenes adolescentes (es decir, no existe una trayectoria lineal de embarazo y posterior abandono escolar); para un porcentaje importante de madres adolescentes, el abandono del establecimiento educacional y sus estudios tiene que ver con una situación de crisis personal, desinterés por los estudios o bajo rendimiento, y no es poco frecuente el caso de deserción y posterior embarazo, que la situación inversa”* (Opazo y Sepúlveda, 2009: 128).

En esta línea podemos agregar que las diferencias de género aluden a aspectos socioculturales ya que las razones de abandono escolar son distintas entre hombres y mujeres. Las razones de los primeros están ligadas al componente económico y rendimiento académico y los principales motivos de deserción en las mujeres esta ligadas a situaciones como embarazo, formación de familia o colaboración en el hogar (Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile, 2002)

En relación a los colectivos vulnerables y su probabilidad de abandonar los estudios, Costa y otros (1996:5) señalan que “aquellos y aquellas jóvenes que se encuentran en situaciones de exclusión, marginalidad, vulnerabilidad y discriminación ven reforzados los círculos de exclusión, en los cuales se combinan fracaso escolar, condición de calle, consumo de drogas, etc. A partir de dos dinámicas complementarias:

- Distanciamiento de los adolescentes de “la institucionalidad pública y todo lo que lo represente” Inclusión y pertenencia a grupos que profundizan la marginación (“neotribalismo” o “comunidades emocionales” bajo las cuales conforman pandillas o grupos de esquina y desarrollan formas de oponerse a la rutina social).
- Trabas en la aceptación de los adultos hacia los niños, niñas y adolescentes en situación de marginalidad”.

Esto deriva en una construcción de la identidad desde la marginalidad, la trasgresión y la desinstitucionalización. Se trata de niños, niñas y adolescentes en los que los sistemas formales de la escuela y la familia han sido en gran medida, o en su totalidad, reemplazados por la calle y el grupo de pares con los que comparten la misma forma de vida y similares experiencias de fracaso y estigma. Lo anterior evidencia la complejidad de la situación socio-educativa que afecta a algunos colectivos, quienes presentan mayores dificultades para integrarse y permanecer en el sistema de educación formal tradicional (Bridgeland y otros, 2006; European Commission ,2005).

Completar la enseñanza secundaria obligatoria en esos casos requiere actuaciones específicas que le ofrezcan alternativas de inclusión pertinentes y efectivas.

Uno de los aspectos más relevados por la literatura es la constatación acerca de la incidencia de este problema en colectivos de bajos ingresos. Situación con importantes consecuencias sociales, como la generación de sectores pobres poco cualificados, precarización laboral, exclusión social y delincuencia (Brown y Rodríguez, 2009; Cable y otros, 2009; Castillo y otros, 2010b, Cepal, 2007; Contreras, 2007; Martín y otros, 2002; Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile; 2009; Román, 2009a, 2009b; Tyler y Lofstrom, 2009; Unesco- Iipe-Oei, 2009).

En una perspectiva amplia, el problema del abandono constituye una preocupación compartida y unánime en base a la generación de capital humano y los requerimientos de la sociedad actual, sin embargo plantea urgencia y gravedad desde una perspectiva de equidad en la medida que quienes enfrentan mayores problemas para permanecer en la escuela y alcanzar la enseñanza obligatoria pertenecen a los sectores de menos ingresos, no abordarlo supone permitir la reproducción de la desigualdad social.

2.2.2. Los factores endógenos del abandono escolar

Otra mirada para explicar el abandono educativo se sustenta en diversos estudios sistematizados entre los que destaca la exhaustiva revisión realizada por Román (2009a) que reúne y evidencia la existencia de un conjunto de factores endógenos al sistema educativo que tornan compleja y conflictiva la permanencia de los estudiantes en la escuela y en la secundaria. En lo institucional destacan las características de la oferta educacional considerando zona geográfica, dependencia o titularidad del centro (Sapelli y Torche, 2003), asimismo la dinámica organizativa de la labor escolar y la de sus actores. En conjunto estos aspectos dan lugar a determinadas condiciones y situaciones que permitirían afirmar que existe un fracaso escolar construido preferentemente *desde la escuela* (Marchesi y Pérez, 2003).

Considerando la dinámica propiamente escolar se señalan como factores que explican las variaciones en la tasas de abandono a aquellas disposiciones o comportamientos como bajo rendimiento, inasistencias o repitencia (Bellei y Fiabane, 2003; Marshall y Correa, 2001). Las cuales son antesala en muchas ocasiones de situaciones de abandono y por ende pueden constituir indicadores de alerta temprana para estas situaciones. En este sentido, el abandono escolar es la culminación del fracaso escolar y las causas atribuidas al respecto no son más que los síntomas o manifestaciones que coronan un proceso ya iniciado (García-Huidobro, 2000).

Se pueden identificar dos perspectivas que explican el abandono *desde el ámbito escolar*. La primera de ellas se ubica en un contexto de acceso universal a la educación donde el ingreso de colectivos que tradicionalmente estaban excluidos de la educación, situación en la cual el acceso de sectores pobres a la escuela genera un escenario de complejidad social que tensiona a lo práctico docente (Falconi, 2004; Tenti Fanfani, 2003). Siguiendo a Bourdieu y Passeron (1977), esta postura destaca la visión del fracaso escolar como resistencia a los códigos socializadores que entrega la escuela (Cepal, 2002), *“la cual en vez de organizarse y ofrecer estrategias adecuadas para que los estudiantes con distinto capital cultural puedan integrarse y asimilar la cultura escolar predominante, reconociendo y validando su propia cultura, los segrega y estigmatiza al asumirlos como sujetos carentes de las capacidades y disposiciones para aprender , (...) negando la capacidad formadora y educadora de las familias más pobres, limitando aún más las posibilidades de los estudiantes excluidos y vulnerables a acceder a una educación de calidad.”* (Román, 2009: 103).

La experiencia y frustración que experimentan los jóvenes de sectores desfavorecidos en ese tipo de escuelas tiene como trasfondo un *conflicto basado en que “el sistema educativo no responde a las necesidades y expectativas de los estudiantes y ellos, por su parte, no calzan con los prototipos y requerimientos de la escuela.”* (Opazo y Sepúlveda, 2009: 129) y se hace sentir por medio de diferentes prácticas de resistencia que llegan a situaciones de deserción escolar. (Contreras, 2007; Dubet y Martucelli, 2000a; Falconi, 2004,).

La segunda perspectiva, alude esencialmente a aspectos propios de los maestros, de la interacción entre estudiantes y docentes, así como de las prácticas pedagógicas e institucionales al interior de los centros escolares. Según Román (2009a, 2009b) esta opción incluye una serie de estudios en los que se considera al docente como una causa primordial del fracaso del alumno, los que suelen aludir sobre a su dificultad para transferir conocimientos y ofrecer a sus estudiantes herramientas, estrategias cognitivas y socio afectivas que les permitan aprender y fortalecer capacidades y habilidades en este proceso. Es común que una de las razones mayormente aludidas por quienes dejan la escuela refiere a una oferta poco *atractiva y motivante para los estudiantes* (Schiefelbein, 1998; Tyler y Lofstrom, 2009). López (2008) señala que una oferta educativa que no es pertinente a las necesidades ni expectativas de los estudiantes conduce en muchos casos a una falta de sentido y de pertenencia que culmina con el abandono escolar.

Otro factor propio de los docentes y que con frecuencia aparece vinculado a la falta de interés, desmotivación por aprender y finalmente al bajo rendimiento escolar, es la actitud y las

expectativas del educador sobre sus alumnos. En efecto, diversas investigaciones relacionan los aprendizajes y el rendimiento escolar con las representaciones que los profesores tienen de los alumnos y sus familias. Análisis respaldan la idea de que mientras más negativa es la imagen que los profesores construyen sobre los niños, menor es el nivel de logro alcanzado y más bajo el rendimiento exhibido (Navarro, 2004, Raczynski, 2003; Román, 2009b).

2.3. EL ABANDONO ESCOLAR COMO PROCESO MULTICAUSAL

Si bien las explicaciones para el abandono escolar giran en contraposiciones entre factores de índole exógeno (extraescolar o entorno) y endógeno (intraescolar) al quehacer educativo, o miradas en base a las características individuales y las dinámicas institucionales (familia y escuela) (Brown y Rodríguez, 2009; Sapelli y Torche 2003) la decisión de dejar la escuela es un proceso acumulativo, largo y complejo de desvinculación (Lehr y otros, 2004, Tyler y Lofstrom, 2009) en donde confluyen una serie de factores, situaciones y dinámicas interrelacionadas que hacen del abandono escolar un fenómeno *multicausal*. Raczynski (2003)²⁸ identifica once procesos diferentes de abandono, clasificados según tres elementos: razón principal de abandono; de acuerdo a la decisión propia del alumno y otros factores intervinientes que pueden incidir en el desvinculamiento con la escuela (ver tabla 2.2).

Tabla 2.2 Abandono escolar según tipo de decisión del estudiante e indicador predictor

²⁸ El estudio consideró entrevistas a una muestra de 69 entrevistados, 39 jóvenes que habían desertado de la educación secundaria y 30 jóvenes de segundo y tercero medio que seguían estudiando y fueron catalogados en situación de riesgo de abandono.

Proceso deserción (número de casos)	Tipo de Decisión	Signo pre deserción
1. Oportunidad Concreta de Trabajo (2)	Propia	Situación económica familiar
2. Crisis económica o familiar (3)	Propia	Crisis familiar repentina
3. Percepción de Fracaso Escolar (2)	Propia	Historial de mal rendimiento
4. Expulsión del establecimiento (3)	Autoridad escolar	Bajas calificaciones Anotaciones negativas
5. Disconformidad con algún elemento del establecimiento (6)	Propia, “silenciosa”	Inasistencia, dejar de entregar pruebas y trabajos
6. Rechazo al “ambiente” del establecimiento (3)	Propia, “decidida”	Expulsión anterior de establecimiento de mayor “prestigio”
7. Priorización de actividades alternativas a las clases (4)	Autoridad escolar y/o padres	Inasistencia, “ <i>cimarra con compañeros</i> ”
8. Proyecto personal alternativo al liceo (5)	Propia	Es más frecuente a más edad, pero sobre edad no es lo determinante.
9. “Riesgo Social” (4)	Propia	Ilegalidad, consumo frecuente de drogas, calle
10. Embarazo (2)	Propia	Embarazo y con posibilidades de constituir un hogar
11. Cuidado de Hijo/a (5)	Propia	Nacimiento de hijo, ausencia de redes de apoyo

Fuente : Raczyński 2003: 52

Siguiendo este esquema, la autora identifica que existen factores protectores o expulsores, en función del apoyo que suponen para el estudiante, como son la familia, el establecimiento y los alumnos (o grupo de pares). La familia supone el apoyo o referencia para el estudiante en términos de expectativas y situaciones presupuestarias precarias que lo pueden afectar; lo que posibilitaría la decisión del abandono de los estudios (ver tabla 2.3).

El establecimiento se asocia con el clima escolar en virtud del accionar de los agentes y sus comportamientos en virtud de las condiciones de los estudiantes.²⁹ El estudio distingue una serie de prácticas expulsoras y protectoras, las cuales pueden darse simultáneamente en un mismo establecimiento.

²⁹ Otros estudios también señalan al clima escolar como relevante ante situaciones de abandono escolar (Castillo y otros, 2010a)

Tabla 2.3 Prácticas Expulsoras Protectoras a nivel del Establecimiento

Prácticas Protectoras Formales • Pedagógicas y de aprendizaje - Clases de reforzamiento - Estrategias de motivación en clases - Premio el esfuerzo - Fomento de actividades de libre elección y extraescolares • Retener dejando en segundo plano el aprendizaje - Disminuir exigencias académicas, pruebas de recuperación, dejar pasar de curso - Asistencia flexible - Acogida a adolescentes embarazadas	Prácticas Protectoras Informales • Lazos de amistad con los alumnos • Apoyo afectivo a alumnos en riesgo • Apoyo material, con dinero, ropa y alimento, a alumnos con mala situación económica • Visita a hogar de alumnos que faltan mucho a clases.
Prácticas Expulsoras Formales • Expulsión pura - Cancelar matrícula a alumnos con problemas de conducta - Enviar a alumnos con sobre-edad a la modalidad nocturna - Quitar beneficios de internado por problemas disciplinarios • Clasificación y estigmatización de los alumnos - Crear cursos selectivos, de acuerdo con rendimiento y comportamiento - Hacer las clases en función del tipo de curso: enfatizando aprendizajes, en cursos buenos, o orientándose hacia la disciplina, en cursos malos.	Prácticas Expulsoras Informales • Estigmatización de los alumnos: flojo, afeminado, desordenado, inmaduro • Prejuicio negativo acerca de la capacidad académica del alumno: mal alumno, tonto, incapaz

Fuente : Raczyński 2003:33

El tercer factor refiere a las expectativas o deseos de los estudiantes respecto al ambiente y situaciones que los rodean (clima escolar), y si poseen redes de apoyo que les permitan salir adelante. A este respecto el estudio distingue una serie de factores protectores gravitantes en la permanencia de los estudiantes en la escuela (ver tabla 2.4).

Tabla 2.4 Factores protectores gravitantes en la permanencia de los estudiantes en la escuela.

Tipos	Factores Protectores
a) Medidas directas de establecimientos educacionales	1. Políticas formales
	2. Acciones informales
b) Establecimientos como espacio de socialización	3. Amistades
	4. Alternativas a la familia
	5. Actividades extraprogramáticas
c) Apoyo familiar	6. Acción directa
	7. Apoyo implícito (familia alta educación / educación baja / otro significativo)
d) Motivación y empuje	8. Proyecto personal (individual o personal)
f) Asociatividad	9. Grupo religioso

Fuente : Raczyński 2003: 54

Otra perspectiva para comprender la dinámica de abandono escolar es la presentada por algunos autores, quienes proponen el concepto de condiciones de educabilidad (Abrile de Vollmer, 2005; Baquero, 2006, 2001; López, 2004a, 2001; López y Tedesco, 2002a; López y otros, 2008) según el cual las trayectorias educativas se definen como el camino que cada cual hace por el sistema educativo y están condicionadas por los elementos concretos y cotidianos que a cada cual le corresponde vivir. En ese sentido cada cual porta consigo su cultura de origen, su formación inicial en su familia, en su barrio, en su región en su país; con ese capital, ingresa al sistema educativo que mantiene, incrementa o disminuye el capital cultural inicial que cada cual posee; en ese proceso, tienen particular importancia cuestiones como la situación económica, la vulnerabilidad, la oferta diversificada e inclusiva del sistema educativo.

En consecuencia, las condiciones de educabilidad se construyen, al menos, desde dos ámbitos: el propio y el del sistema educativo. De allí, la demanda por la inclusión y la necesidad de aceptar la diversidad de parte de la escuela, en sentido genérico. Esta perspectiva da cuenta de los conflictos que enfrentan los sistemas educativos en el ámbito del desajuste actual entre las condiciones de educabilidad de las poblaciones vulnerables y sus posibilidades de permanecer y alcanzar con éxito la educación formal. La educabilidad es expresión del grado de articulación entre la escuela y la familia, y la no educabilidad que portan los segmentos vulnerables es expresión de un desajuste institucional que da cuenta de una distribución inadecuada de las responsabilidades entre las distintas instituciones capaces de participar en el proceso o de la dificultad de las mismas (familia, estado) para hacer frente a sus obligaciones. Es por esto que hoy se hace relevante explorar posibilidades de intervención que ayuden a superar este desajuste en el sentido de avanzar en la construcción de soportes y trayectorias que aseguren el disfrute de todos los ciudadanos de su derecho a la educación. López (2008, 2005, 2004a, 2004b, 2001) Este autor sostiene que no se han encontrado las estrategias pedagógicas adecuadas para alumnos que vienen de familias que viven en condiciones de pobreza extrema con lo cual el autor hace visible la conexión existente entre los factores extraescolares y los procesos generados al interior de las escuelas.

El desajuste de responsabilidades entre la familia y la escuela al que refiere la perspectiva de las condiciones de educabilidad es evidente en términos explicativos para procesos de abandono escolar como lo expresan algunos estudios dedicados a recoger la experiencia de quienes han abandonado la escuela en contextos de vulnerabilidad, y que hacen referencia a lo que se podría llamar una pobreza relacional o carencia de apoyos que dificultan en muchos casos la permanencia en la escuela. La presencia y calidad de apoyos de diversa índole, pueden ser

externos a la escuela cuando los niños y adolescentes cuentan con familias o adultos significativos implicados en su experiencia escolar; o internos referido a la relación entre estudiantes y profesores y/o las dinámicas de la escuela, lo cual aporta o no a las posibilidades concretas de superar dificultades o tener expectativas de estudiar.

Esto se verifica en estudios realizados en Chile en torno a experiencias de abandono escolar, uno de ellos cuyo fin es identificar trayectorias (Contreras, 2010a) ³⁰ de “desertores escolares” (término profusamente utilizado en Latinoamérica para aludir al abandono escolar) indica que una de las diferencias más relevantes entre quienes permanecen estudiando y quienes han abandonado, es que los primeros comparten el poseer familias comprometidas con su educación las cuales muestran una mayor implicación y apoyo cuando los menores atraviesan por dificultades académicas. Este rol puede ser asumido ya sea por el núcleo directo o algún integrante de la familia extendida, dicho estudio señala lo determinante que este apoyo puede significar para la permanencia del joven en el sistema escolar (Contreras y otros, 2010a, 2010b) donde *“la acción de ciertos adultos significativos -muchas veces abuelos u otros familiares cercanos- parece haber ejercido una acción protectora”* (Castillo y otros, 2010a: 16). Ese mismo estudio confirma la idea que en contextos de alta vulnerabilidad social la mayor parte de los padres o adultos a cargo parecen tener pocas herramientas para hacer frente a la emergencia de dificultades académicas severas en la vida escolar de los menores. Respecto a la experiencia escolar de sus hijos habitualmente los adultos a cargo no parecen advertir a tiempo problemas tales como las dificultades académicas o el hastío del menor frente al mundo escolar.

Otro estudio que recoge experiencias en torno al proceso de abandono desde la perspectiva de los docentes y plantea el progresivo abandono o desapego escolar de las familia en la medida que se avanza en el sistema escolar, dejando a los niños y adolescentes en una soledad frente a la escuela y sus demandas *“van quedando solos los chicos”* (Navarro, 2004:125) la escuela debe suplir a la familia otorgando un ambiente de cuidado y protección, un contexto educativo bueno que, en la perspectiva de los docentes, no se encuentra en los hogares (Navarro, 2004).

La soledad de los jóvenes que abandonan se expresa tanto en el desapego familiar en torno a la vida escolar, como por la desafección que expresa la escuela y los docentes frente a los alumnos en riesgo de desertar, muchas veces la misma escuela es fuente de mensajes explícitos o implícitos- que envía la institución escolar respecto de la *inutilidad de la permanencia*

³⁰ El estudio ha sido financiado a través de un proyecto FONDECYT (N° 1090730) de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica que considera entrevistas a dos muestras de 25 casos: una de menores desertores y otra compuesta de niños y niñas de idéntico perfil que permanecen en la escuela de un municipio con altos índices de vulnerabilidad social.

en ella, se constituyen en profecías auto cumplidas, antesala del abandono de la misma; como señala una joven que dejó la escuela en el penúltimo año de secundaria : *“el inspector general me dijo como iba a repetir estaba puro leseando (perdiendo el tiempo) en el colegio”, (...)* siempre me decían que iba a repetir, entonces dije que me iba a salir (Raczynski, 2003: 15).

El hecho de que la escuela se preocupe por su bienestar, la sensación de acogida y de que le *importan a alguien* en contextos donde también escasea el soporte familiar puede constituir la diferencia entre irse o quedarse en la escuela. La dimensión relacional de la experiencia escolar se mueve en las coordenadas anteriores y como veremos en el siguiente capítulo incide fuertemente en las posibilidades de permanecer en la escuela puesto que las relaciones en armonía o un buen clima escolar favorecen el apego escolar.

La relación con los docentes también es un aspecto relevante en las trayectorias de quienes abandonan puesto que las malas relaciones con los docentes es una razón que incide en el abandono se repite en las experiencias de jóvenes fuera de la escuela (Eroles y Richards, 2007, Navarro, 2004, Raczynski, 2003, 2002) Navarro señala que muchos de quienes abandonan han experimentado una serie de prácticas y dinámicas con las que la escuela que no logra contener , cautivar ni ser un polo afectivo cuyo magnetismo pueda retener a estudiantes en riesgo o vulnerables. Los testimonios recalcan que no ha existido en su experiencia *“siquiera un adulto que lo reconozca y extrañe ahora que no está asistiendo”*(Navarro, 2004:98). Esta dura afirmación en la perspectiva del apego escolar, quiere decir que no se ha generado una conexión para con la escuela y la experiencia de estudiar, la cual pasa en muchas ocasiones por relaciones significativas en el ámbito escolar. La escuela muchas veces expulsa y excluye con su dinámica poco acogedora (Buschatzky y Corea, 2002), por eso relaciones en coordenadas de acogida y cuidado en contextos vulnerables pueden constituir factores protectores ante los procesos de abandono.

2.3.1 Una mirada comprehensiva y relacional ante el abandono escolar

Existe amplia literatura empírica sobre el tema (Román, 2009a; 2009b; Rumberger, 1995), las investigaciones han ofrecido dos marcos para entender el problema del abandono: la perspectiva individual: según la cual el problema es atribuido a características (factores de riesgo), y la institucional que sitúa el fenómeno en el ámbito de la familia considerando su contexto socioeconómico y/o en la escuela en virtud de sus prácticas y normas. (Brown y Rodríguez, 2009)

Las explicaciones en una perspectiva general han girado en torno a la identificación de factores asociados, para Rumberguer (1995) esto ha constituido un esfuerzo por reducir el problema a factores de carácter descriptivo y estructural relacionados con los estudiantes y sus familias, los cuales son insuficientes para dar cuenta de los procesos subyacentes que llevan a este fenómeno. Además, la mayoría de estos estudios se limitan a la deserción en el ámbito secundario, siendo que muchos estudiantes abandonan la escuela antes de entrar a este nivel. Este autor propone que el problema debe ser abordado desde una perspectiva comprehensiva que explore las relaciones existentes entre las variables implicadas, de forma tal de poder distinguir entre los factores independientes e intervinientes, para lograr desentrañar los procesos subyacentes que llevan a este problema y también medir los efectos acumulativos de este.

Se puede señalar que aquellas visiones que individualizan el problema y lo sitúan en el sujeto y/o su contexto extraescolar, explican el problema por las circunstancias sociales, culturales o materiales, del sujeto, convirtiéndolas en condiciones de desventaja educativa sin considerar la capacidad o incapacidad del sistema educativo de responder a estas circunstancias. Asimismo, radicalizar la responsabilidad de la escuela puede llevar a otorgarle un rol centrado en la generación de soportes específicos para estudiantes en riesgo de fracaso escolar, pero extrañamente consideraría el sistema escolar y la escuela como una de las fuentes posibles de la dificultad (Opazo y Sepúlveda, 2009).

El problema del abandono es multicausal, multifacético y denota una compleja relación entre estudiantes, familia, escuela y comunidad vinculada con la decisión de dejar la escuela. La cual está inseparablemente vinculada a factores individuales e institucionales y es construida mutuamente por la interacción entre las condiciones del sujeto (sus características) y la forma en que la institución responde ante esas condiciones en sus prácticas y normas. (Brown y Rodríguez, 2009; Tyler y Lofstrom, 2009).

Como lo expresan claramente Brown y Rodríguez (2009) en un estudio cualitativo de casos en torno a adolescentes que han abandonado la escuela *“disengagement from school is a socially mediated phenomenon. That is, it is within social arrangements (e.g. relationships, hierarchies of power and status, rules and normative practices and the regulation of students’ bodies) that the conditions for student disengagement are co-produced.”* . *“the ‘effect’ of being poor (..) on dropping out of school cannot be isolated from the ways in which schools respond to poor . (...) Likewise, students’ everyday schooling experiences shape their dispositions towards school and vice versa.* (Brown y Rodríguez, 2009: 221-222)

Debe ampliarse la visión que ubica las causas del abandono en los propios alumnos o en la escuela y comprender que éste es construido socio-culturalmente, lo cual implica cuestionar el sistema escolar, los dispositivos de aprendizaje y la homogeneidad de la escuela. En este sentido, estrategias que cumplen un rol de apoyar necesidades y recursos para que cada cual asista a la escuela son las que aquí se demandan. Y la convocatoria a la escuela, desde este enfoque, es a que sea fiel a su misión: desarrollar en cada uno de sus estudiantes su condición de legítimo aprendiz de modo que cada estudiante perciba, persistentemente, que puede lograr los aprendizajes que se le proponen y que le permiten permanecer en la escuela (Julio, 2010).

Este enfoque hace que los factores asociados a la vulnerabilidad de los estudiantes sean condiciones y no limitantes y por tanto, compromete a la escuela en la inclusión de todos sus estudiantes como aprendices con posibilidades de desarrollo en lo personal, en lo educativo y en lo social. Si se considera la vulnerabilidad como un impedimento, la escuela se paraliza y no atiende las necesidades educativas de sus estudiantes reales. Esto implica situarse en una perspectiva relacional donde el abandono no está asociado solamente a condiciones de pobreza y vulnerabilidad, sino que supone un desajuste entre individuo y sistema que evidencia las dificultades de este último para manejar las diferencias y condiciones sociales de sus estudiantes.

2.4. CONSECUENCIAS DE ABANDONAR LA ESCUELA SIN ALCANZAR LOS ESTUDIOS SECUNDARIOS OBLIGATORIOS.

Debido al papel trascendental que la formación desempeña en la sociedad del conocimiento es que se ha realizado un esfuerzo por la universalización de los procesos educativos obligatorios (OEI, 2000), junto a la aspiración de garantizar una serie de competencias y habilidades para todo ciudadano se encuentra la relevancia que tiene para el desarrollo humano el aprendizaje continuo a lo largo de la vida. En esta línea la Unión Europea en sus políticas educativas y de formación recoge dos premisas: primero, que una base mínima de conocimientos aumenta la probabilidad de implicación futura en otros tipos de formación, y segundo que una formación menor que los niveles obligatorios disminuye considerablemente las posibilidades de participar en aprendizaje permanente (European Commission, 2001). *Por su parte quienes abandonan la escuela sin calificaciones pueden enfrentar problemas como: Falta de habilidades para encontrar empleo, por exigencias en términos de formación permanente y por dificultades para participar en un sistema democrático* (Maiztegui y Santibáñez, 2004: 168)

La literatura alude a una serie de consecuencias respecto a la situación de abandono escolar, las cuales se dividen entre costos sociales e individuales (Lehr y otros, 2004; Marchesi, 2003; Martin

y otros, 2002, Tyler y Lofstrom, 2009). Dentro de los costos sociales se encuentra en primera instancia el impacto negativo sobre el nivel de capital humano. Cuando las personas no alcanzan niveles mínimos de educación la fuerza de trabajo es menos calificada y menos *calificable* dificultando el acceso a capacitación y/o formación ofrecida por el estado o las empresas. Un limitado nivel de formación incide a su vez en la productividad. Con lo cual se ven afectadas las tasas de crecimiento de la economía (Cepal, 2002; Hanushek, 2008; Hanushek y Wößmann, 2008; PREAL, 2003, Santos Rego, 2009).

Otro costo asociado es el que tiene relación con los mayores gastos en que es necesario incurrir para financiar programas sociales y de transferencias a los sectores que no logran generar recursos propios (Bridgeland, 2006; Cepal, 2002; Lehr y otros, 2004; Martin y otros, 2002; Santos, 2009) y la transmisión intergeneracional de las desigualdades sociales que impacta negativamente la movilidad e integración social (PREAL, 2003; Santos, 2009). A lo que se agrega la baja recaudación de impuestos que implican colectivos dependientes de la asistencia social (Tyler y Lofstrom, 2009). La delincuencia también es señalada como una consecuencia social producto de abandonar la escuela, los colectivos con baja cualificación poseen mayor probabilidad de presentar problemas de inadaptación inespecífica futura como conductas delictivas, uso de drogas, suicidios, entre otras (Janosz y Blanc, 1996; Elías, 2006) situaciones de costos para el estado y la sociedad en términos de prevención y actuaciones.

Los costos individuales que implican abandonar los estudios se asocian en la literatura a la situación laboral de quienes no permanecen en la escuela hasta la secundaria obligatoria. Por un lado entre quienes han abandonado la escuela tempranamente, experimentan mayores dificultades para encontrar empleo (Beyer, 1998) y cuando esto ocurre generalmente la inserción laboral es precaria debido a su baja cualificación quedando relegados a empleos con baja retribución de ingresos. En países que han logrado una cobertura de la secundaria relativamente alta, dejar la escuela dos años antes de completar la secundaria acarrea pérdidas de ingreso comprendidas entre 20% y 30% (PREAL, 2003), con lo cual se acentúa la probabilidad de situaciones de vulnerabilidad social y exclusión.

El abandonar la escuela tempranamente afecta también la posibilidad de involucrarse en aprendizajes posteriores con lo cual las posibilidades de acceder a mayores niveles de formación se ve reducida. De ahí la importancia de intervenir en aquellos colectivos se encuentran fuera de la escuela, como entre quienes poseen mayores dificultades para permanecer en ella. Intervenir prontamente facilita que aquellos que se han desvinculado del sistema puedan regresar a itinerarios formativos ya que en la medida que pasa el tiempo es más difícil reintegrarse al

sistema educativo (European Commission, 2006, European Group of Research on Equity of The Educational Systems, 2005; Ministerio de Educación de Chile, 2006)

Cuando se aborda la inclusión social asociada a la educación, la exclusión de jóvenes del sistema educativo constituye una cuestión compleja. En ella confluyen dimensiones sociales, económicas y pedagógico-institucionales que impiden garantizar para todos los jóvenes – especialmente aquellos que pertenecen a los sectores más pobres y vulnerables– el derecho a la educación. Un derecho social que se expresa, entre otros aspectos, en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo en condiciones institucionales de equidad para toda la población.

El sistema educativo enfrenta en la actualidad la problemática de que determinados colectivos experimentan mayores dificultades para alcanzar la enseñanza obligatoria, afectando con mayor incidencia a los sectores más vulnerables de la sociedad. Cuando las carencias educativas o de formación representan un factor importante de exclusión social el gran reto de los sistemas educativos es conseguir colocar el máximo número de jóvenes y personas adultas en situación de participar activamente en espacios productivos y sociales que están cambiando rápidamente, dotándolos de nuevas habilidades y competencias para adaptarse de forma eficaz a esos cambios (Marí-Klose y otros 2009). Plantear que la educación debe propender a incorporar a los individuos en la vida social, supone plantearse también en qué medida todos y todas pueden acceder a la oferta educativa y desenvolverse en ella de manera adecuada alcanzando las competencias y habilidades necesarias para incorporarse a la vida social. (Maiztegui y Santibáñez, 2004).

Las implicaciones que tiene no superar los niveles obligatorios de enseñanza supone consecuencias a distintos niveles, tanto a nivel de las posibilidades de acceso a formaciones posteriores, las de orden económico reflejadas en una inserción laboral precaria, como para la inserción social y la participación en una sociedad democrática. Desde una óptica de equidad es necesario abordar el problema del abandono escolar debido que este no solo constituye un problema “epidémico”(Bridgeland y otros; 2006) sino que afecta fuertemente a segmentos vulnerables. El informe sobre la Inclusión Social en España 2009 señala que la mayoría de los discursos en torno a la inclusión social coinciden en “reclamar a las administraciones públicas la tarea de minimizar los riesgos de exclusión que llevan aparejados las desventajas educativas. Desde este punto de vista, el sistema educativo debe impedir que los jóvenes y los adultos vean mermadas sus oportunidades de progreso a lo largo de la vida a causa de no haber alcanzado credenciales educativas adecuadas y presentar limitaciones importantes en aspectos cognitivos y de actitud para su inserción social y laboral.” (Marí-Klose y otros 2009: 175)

2.5 ESTRATEGIAS ORIENTADAS A LA PREVENCIÓN Y CORRECCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR: EVIDENCIA INTERNACIONAL Y LATINOAMERICANA.

La prevención del abandono escolar es un tema de debate extendido reflejado en diversos estudios y en la implementación de una serie de programas orientados a reducir las tasas de abandono y mantener a los estudiantes en la escuela hasta su graduación de secundaria. Según un estudio realizado por un equipo de la Universidad de Deusto que resume la experiencia internacional al respecto; los programas se distinguen por *“proporcionar a los estudiantes apoyo y orientación, tanto de carácter académico como personal, servicios, y alternativas varias con el fin de ayudarles a alcanzar el éxito académico y lograr su graduación en la escuela secundaria”* (Santibáñez, 2004: 51)

Las estrategias de prevención son complejas ya que los factores son múltiples (individuales, institucionales y sociales) y para alcanzar resultados es necesario centrarse en todos aquellos aspectos que intervienen. La evaluación a este tipo de intervenciones es un aspecto crítico ya que si bien existe diversidad de revisiones al respecto pocas aportan en rigurosidad metodológica y tampoco logran dar cuenta de la eficacia y efectividad de estos programas.

Sin embargo el National Dropout Center (Schargel y Smink, 2001) ha identificado estrategias eficaces para afrontar el problema del abandono escolar, agrupadas en 4 dimensiones o ámbitos:

1. Estrategias básicas: incluye un set de medidas como la *tutoría* como estrategia para responder a las necesidades específicas de los tutorados en virtud de adquirir competencias en lectura, escritura y matemáticas, utilización del aprendizaje de servicio como estrategia de enseñanza/aprendizaje. La implementación de una *escolarización alternativa* proporcionando una variedad de opciones para alcanzar la graduación. Son programas orientados a las necesidades sociales específicas de cada estudiante y a los requisitos académicos necesarios para completar la educación secundaria. El ofrecer programas fuera del horario escolar orientados a reducir el rezago en diversas áreas y motivar el interés en los estudios.

2. Intervención temprana: Destaca la importancia de la *educación temprana*, bajo la creencia de contar con la mejor instrucción en las primeras experiencias educativas como factor protector ante el abandono escolar posterior. La *implicación de las familias* como un factor positivo en el logro académico de niños y niñas. Desarrollo de programas de lectoescritura como base para el aprendizaje en otras áreas.

3. Mejora de la instrucción: Incluye ámbitos como el *desarrollo profesional de docentes* que trabajan con jóvenes en alto riesgo de fracaso escolar promoviendo y resguardando la necesidad de desarrollar habilidades técnicas y aprendizaje de estrategias innovadoras. *Apertura a los diversos estilos de aprendizaje y las inteligencias múltiples. Instrucción en el uso de las nuevas tecnologías (TICs.). Desarrollo de Instrucción personalizada* para los estudiantes favoreciendo la flexibilización del programa instruccional y actividades extracurriculares.

4. Aprovechar la apertura a la comunidad: Considera la *renovación sistémica* a partir de una revisión continua de metas y objetivos referidos al impacto de las políticas educativas, las prácticas y las estructuras organizacionales en los sujetos del aprendizaje. *La preparación para el mundo del trabajo*, reconoce la importancia de desarrollar determinadas habilidades en los jóvenes para prepararlos en la transición desde el mundo escolar al mundo laboral. La prevención de la violencia y la resolución de conflictos.

Existe una variedad de formas de abordar el problema del abandono escolar, estudios al respecto evidencian la multiplicidad de intervenciones desarrolladas, pero existen aproximaciones a modalidades tipo como las que aportan Lehr y otros (2003), que proporciona una clasificación en torno a los programas existentes y sus ámbitos de intervención más relevantes.

*Programas centrados en el **aspecto personal/afectivo**, proporcionan orientación individual, atención/habilitación psicosocial, potenciación del autoestima, etc.*

*Programas centrados en el **aspecto académico**, proporcionan cursos y métodos de enseñanza especiales, personalizados, tutorías.*

*Programas que fomentan la **implicación familiar**, incluyen retroalimentación a las familias, visitas domiciliarias, etc.*

*Programas relacionados con **la estructura escolar**; incluye estrategias como reducción del tamaño de la clase, escuelas alternativas, escuelas dentro de la escuela. Etc.*

*Programas relacionados con el **ámbito laboral**: relacionadas con la educación profesional, la participación en programas de voluntariado.*

Como se puede observar la tipología de programas comprende una o varias de las estrategias exitosas para la prevención del abandono escolar. La problemática del abandono escolar además de ser multifactorial, requiere distinguir situaciones que van desde las medidas orientadas a la prevención en poblaciones en riesgo de abandonar en miras a la disminución de

las tasas de deserción a nivel de las escuelas y la mejora de las tasas de la titulación en secundaria obligatoria. Lo cual implica por un lado la mantención de alumnos en riesgo hasta terminar la secundaria y por otro lado disponer opciones orientadas a la recuperación de trayectorias educativas para quienes ya han abandonado el sistema.

La existencia de un segmento que ha abandonado la escuela es un problema relevante y es expresión de las fallas a distinto nivel del sistema escolar. Independiente de las diversas explicaciones en torno al fenómeno, es reconocido que las implicancias en términos de inclusión y cohesión social son innegables. En esos términos, se hace ineludible la generación de respuestas en este ámbito, las cuales apelan a los principios de equidad social y a la disposición de igualdad de oportunidades.

En el caso de la experiencia Latinoamericana, la particularidad de este tipo de iniciativas es atender a poblaciones vulnerables que es donde se concentra mayoritariamente el grupo de jóvenes que han abandonado sus estudios ya sea tempranamente, o antes de terminar la enseñanza secundaria obligatoria.

Las explicaciones en torno su situación de abandono hablan de rezago educativo reiterado, de baja motivación frente a los estudios, de problemas de adaptación con el formato escolar, bajas expectativas frente a la educación de ellos y sus familias, entre otros.

Las intervenciones en este ámbito poseen características que muchas veces la oferta regular de la escuela no puede brindar, es por esto que constituyen experiencias que evidencian complejas situaciones sociales de quienes participan y respecto al funcionamiento del sistema escolar. Es por esta razón que revisten un ámbito de interés para la mejora de la educación en términos de equidad y sus implicancias para la inclusión social, en el sentido de las consideraciones y competencias necesarias para enseñar en contextos vulnerables.

Para efectos de esta investigación revisaremos la evidencia en torno a formas de abordar el abandono escolar centrando la atención en aquellas estrategias orientadas hacia lo que se denomina “dropout recovery programs”. Existe amplia literatura que reúne casos desarrollados en USA, Europa (Lehr, C. y otros, 2003, Lehr, A. y otros, 2004; Martin y otros, 2002) y en el caso latinoamericano. A este respecto podemos señalar un estudio realizado por la UNESCO en conjunto con la OEI (Orealc-Unesco-Oei, 2009) que distingue dos tipos de iniciativas:

a. Espacios educativos alternativos para quienes han interrumpido su trayectoria educativa:

Son intervenciones que proporcionan una instancia “puente” para el regreso de los estudiantes al sistema educativo formal en cualquiera de sus modalidades a fin de que completen su

escolaridad obligatoria. Son espacio de tránsito, preparación y reducción del rezago. En general son ejecutados por organizaciones de la sociedad civil que trabajan en colaboración y con recursos del Estado, caracterizados por ser *“espacios educativos flexibles, que responden a las características y necesidades educativas de quienes participan en ellos, que cuentan con equipos multiprofesionales, con sistemas de tutorías y apoyo personalizado y con un fuerte arraigo en las comunidades locales* (Orealc-Unesco-Oei, 2009: 84).

b. Opciones educativas de “segunda oportunidad”: Constituyen entidades e iniciativas que *“han desarrollado propuestas curriculares y de evaluación propias, permiten certificar estudios y por lo general son experiencias que combinan la enseñanza primario o secundaria con programas de capacitación laboral y desarrollo de condiciones de empleabilidad.”* (Orealc-Unesco-Oei, 2009: 85).

Estas opciones educativas alternativas visibilizan un aspecto no grato de los sistemas educativos, expresan falta de equidad en el sistema regular y las dificultades que implica llevar a cabo una educación inclusiva que asegure el derecho a la educación de todos y todas.

Estos dispositivos en muchas ocasiones surgen como opciones segregadas e instancias alternativas a la escuela regular y en este sentido pueden ser consideradas como opciones “pobres para pobres”, ya que consideran modalidades de certificación de conocimientos competencias reducidas en base a la adaptación al rezago escolar y la complejidad de la población que atienden.

2.5.1 La estrategia de diferenciar para la igualdad de oportunidades: la equidad de trato desde una perspectiva de justicia social.

La necesidad de generar propuestas específicas que sean relevantes y pertinentes para poblaciones con necesidades educativas diversas nos lleva, casi necesariamente, al debate entre alternativas educativas integradas o diferenciadas. En este debate las opciones polares son, por un lado quienes postulan que para favorecer la igualdad se debe propender a la generación de ofertas educativas comunes y con propuestas pedagógicas similares para todos los estudiantes, de acuerdo a sus defensores la igualdad consiste en la eliminación de la separación y la implementación de tratamiento estandarizados para los diferentes grupos.

En el otro extremo, se ubican las posturas de quienes señalan que grupos diferentes deben recibir una atención diferenciada, en centros diferentes con definiciones diferenciadas de currículum y enfoques pedagógicos. Ambas posturas tienen sus fortalezas y sus riesgos. Por un

lado, tratamientos absolutamente integrados no son capaces de responder a la diversidad de necesidades e intereses de los diferentes grupos educativos, sin embargo resguardan contra dinámicas de segregación dentro del sistema escolar. Por otro lado, la diferenciación favorece la pertinencia y a la personalización de la educación, pero tiene los riesgos de generar separaciones de grupos que profundizan dinámicas de discriminación y tienden a la formalización de caminos diversificados, con estándares y resultados educativos diferenciados.

Como se observa, estas son las posiciones extremas y entre ellas existen muchas posibilidades intermedias. El desafío de fondo, contenido en esta discusión refiere a cómo lograr el justo equilibrio de una respuesta educativa, a la vez comprehensiva y diversificada, que entregue las herramientas para acceder a una cultura común a todos los alumnos, pero que a la vez considere las diferencias culturales, sociales e individuales. Si bien, existe un importante nivel de consenso respecto a que la población socialmente desfavorecida y que ha vivido situaciones de fracaso escolar, requiere de una atención educativa que responda a sus características particulares y que les permita desarrollar una experiencia educativa significativa, pertinente y habilitante, la dificultad se presenta al momento de definir estrategias de intervención, que requieren tomar opciones entre modelos integrados o segregados.

Tal y como señala Rosa Blanco, especialista regional en educación inclusiva de la sede regional de UNESCO ubicada en Chile, pese a que se ha acrecentado el conocimiento y la conciencia sobre esta situación, las políticas y programas educativos de segunda oportunidad estos son insuficientes y en la mayoría de los países se trata de ofertas con baja cobertura, que atiende sólo a algunas de las personas que están excluidos del sistema educativo y en muchos casos adquieren las características de “proyectos piloto” ideados para ser desarrollados a nivel micro, con determinadas condiciones y recursos que luego nos son posibles de implementar a nivel masivo. Por esta razón un desafío pendiente es avanzar hacia sistemas educativos flexibles que incorporen diversas alternativas de continuidad de la trayectoria educativa y que cuenten con **ofertas pertinentes y suficientes** para atender las necesidades educativas de quienes habiendo interrumpido su proceso educativo, desean y requieren completarlo (Orealc-Unesco-Oei, 2009: 88).

El interés por mirar las experiencias desarrolladas supone aportar con esta revisión a la reflexión en torno a una posición intermedia que reconozca la diversidad y permita la generación de tratamientos diferenciados, pero que a la vez garantice una orientación hacia la inclusión y la integración. En este sentido, el espíritu de propuestas orientadas a ofrecer espacios alternativos

es poner en práctica la diferenciación para la equidad, es decir, que la implementación de tratamientos diferenciados debe tender a generar condiciones para la equidad y la inclusión.

La virtud de este tipo de estrategias está en aspirar a la igualdad de oportunidades para la inclusión, que incluye la igualdad de oportunidades de participación en el proceso educativo, a partir de la entrega a cada uno el tipo de soporte más adecuado para lograr el desarrollo de sus capacidades al máximo y obtener beneficios equivalentes a partir de la su experiencia educativa. Ello incluye dos dimensiones: la certificación correspondiente y las oportunidades reales de inclusión económica y social que cada persona obtiene como consecuencia de su experiencia educativa (Grant, 1989; Valli ,1997).

2.6 LOS SOPORTES RELACIONALES Y SU ROL EN LOS TRÁNSITOS HACIA LA INCLUSIÓN

La continuidad de las trayectorias educativas es un factor relevante en las orientaciones y resultados de la integración social. La dimensión educativa y el nivel de escolaridad alcanzado por los jóvenes inciden en la ampliación o reducción de las oportunidades efectivas de acceso a empleos y de participación efectiva en la vida social.

La interrupción del proceso educativo genera una trayectoria precaria, la que se caracteriza por el hecho de que “quienes han abandonado o desertado de la escuela, ya sea en la primaria o en la secundaria, no han completado los 12 años de escolaridad, y sus posibilidades de integración laboral están determinadas a empleos sin calificación, bajos ingresos y precarias condiciones laborales, con elevadas tasas de desempleo. Se ubican principalmente en el sector informal de la economía, sin coberturas de seguridad social ni de salud con un inicio a la vida laboral temprana.”(Irrarázabal y Oyarzún, 2003: 200).

Debido a las consecuencias que tiene el prematuro abandono escolar antes de finalizar la educación obligatoria en la futura inserción social, debido a que la baja cualificación incorpora más riesgo de exclusión del mercado laboral, obtener ingresos bajos, y mayores índices de desempleo que quienes si alcanzan la escolaridad obligatoria (Santibáñez, 2004: 51).

La incidencia de los desertores en conductas de mayor riesgo como embarazos prematuros, delincuencia, violencia, abuso de drogas, etc. Así como costos individuales y sociales de asumir a estas poblaciones desde los programas del bienestar social, se han dispuesto programas y estrategias de intervención dirigidas a remediar el fenómeno. Representando no solo “*un reto para cualquier sistema educativo, sino una prioridad de carácter social,*” (Santibáñez, 2004: 51). Sin embargo , la búsqueda de opciones adaptadas a estos colectivos vulnerables muchas veces

constituyen itinerarios formativos diferenciados , comprimidos, de carácter reducido en su alcance y centrados en lo psicosocial, cuya calidad es cuestionada por ser “educación pobre para pobres”.

La comprensión del abandono escolar y su lucha implica una cuestión de equidad en su nivel más exigente, el de los resultados, por lo cual no basta solo que los jóvenes accedan y reciban un trato educativo equitativo, sino que supone alcanzar la formación necesaria independiente de su origen sociocultural para acceder a un empleo y disfrutar de la vida social. Esto supone centrarse en el aprendizaje de un mínimo común cultural (Carbonell, 2005).

La Unión Europea según Santos Rego (2009) insiste en lograr una educación equitativa, en el entendido de que todos reciban ventajas de la educación a través de la formación considerando equidad de oportunidades, acceso, tratamiento y resultados. Señalando además que una educación de calidad parte de *“la creencia de proporcionar a todas las personas destrezas para el empleo a lo largo de su vida, es fundamental para el bienestar individual y social y permitir niveles de crecimiento económico y desarrollo”*. (Santos Rego, 2009: 86)

Las diferentes formas de integración social de jóvenes, por ejemplo, aquellos que no estudian ni trabajan y que valoran el retornar a la escuela, depende en gran medida de la intervención de las políticas sociales, las cuales pueden aportar a disminuir la presión por la resolución de necesidades básicas y condiciones materiales de vida, lo que posibilitaría la reinserción en el sistema educativo. (Irrarázaval y Oyarzún, 2003: 200)

En tal sentido, los factores institucionales pueden asegurar condiciones y hacer efectivo un retorno a trayectorias más estables, sin embargo, ya no se trata meramente de “entrar” al mercado de trabajo o “pasar” por el sistema escolar, sino que asegurar que tal participación se transforme en el primer paso en una trayectoria de logro de status o movilidad social” (Instituto Nacional de la Juventud de Chile, 2004: 205).

Las situaciones de fracaso y abandono escolar, y específicamente el caso de disponer alternativas para quienes se encuentran fuera del sistema tensiona el concepto de inclusión social en el sentido de desarrollar estrategias dentro de la escuela que aseguren a todos y todas completar la escolaridad obligatoria o disponer espacios alternativos de formación. Las medidas orientadas a la integración social y en este caso específico en base a la recuperación de trayectorias educativas plantean disyuntivas sobre los principios de equidad y calidad implicados y las posibilidades reales de inclusión en ese marco. Sin embargo, los soportes relacionales y las relaciones interpersonales se expresan como el primer paso y el puente que permite sentar las

bases para dar pie a acciones orientadas a la reincorporación en trayectorias educativas de distinta índole.

A este respecto la literatura señala que muchas de las intervenciones orientadas a la inclusión o integración de poblaciones vulnerables y marginadas, como ocurre con migrantes, niños y jóvenes desescolarizados, entre otros; se sustentan en estrategias que pueden recibir el nombre de apoyos, soportes, acompañamientos, tutorías, o relaciones significativas. Esta esfera de formas de vincularse entre las personas (agentes y participantes) habla de una esfera relacional que potencia procesos y proporciona lo que algunos han llamado como el “andamiaje”³¹ (Bergeson y Heushel, 2003; Hixson y Tinzmán, 1990; Janosz y otros, 1998; Martín y otros, 2002; Suárez-Orozco y otros, 2010a, 2010b, Tyler y Lofstrom, 2009) que representan aspectos de valor agregado, redes de relación que pueden constituir la diferencia al proporcionar infraestructura relacional (redes), emocional (autoestima) y operativa (información) que facilita los procesos de inclusión. En el caso específico de quienes han abandonado la escuela, este tipo de relaciones favorece no solo la reincorporación sino que sienta las bases para la permanencia en la intervención o procesos favoreciendo el apego. Este aspecto es relevante al indagar en las condiciones que desde la escuela podrían fortalecer la permanencia de aquellos alumnos en riesgo.

La existencia de este tipo de intervenciones y su modalidad da cuenta de la complejidad de determinadas situaciones de exclusión o vulnerabilidad producto de las transformaciones socioculturales. En el ámbito educativo está claro que las necesidades educativas de los individuos en la actualidad han cambiado de forma significativa debido a los cambios en el entorno de socialización y su contexto social, político, económico, tecnológico y cultural. Sin embargo, la institución que ha de acoger a estos nuevos individuos, con sus vivencias, expectativas, necesidades y problemas no se ha flexibilizado y preparado lo suficiente para este escenario (Morín, 2000, Sancho, 2000). En el ámbito de los desafíos, el cambio de perfil del alumnado debería orientar transformaciones sustanciales, en la organización, los procesos de enseñanza, la utilización de recursos, la participación del alumnado, de la comunidad educativa y de la formación de todo el personal dedicado a la educación (Sancho, 2004)

Los colectivos en situación de alta vulnerabilidad social -en este caso niños y jóvenes que han abandonado la escuela- requieren en su mayoría resignificar el valor hacia la educación y la escuela, siendo preciso en ese sentido que se eduquen en climas positivos, donde se fomente su desarrollo desde un clima de respeto y aceptación por sus diferencias, tolerancia y ayuda

³¹ Término (scaffolding) en inglés

hacia sus dificultades, un espacio en donde se fomenta la solidaridad y cooperación, donde se sientan identificados con la institución educacional (Ascorra y otros, 2003; Julio, 2010; Retuert, 2005) y en general, donde sientan que los aprendizajes adquiridos son útiles y valiosos para su propio contexto y situación vital. La resignificación de la educación para quienes han experimentado una relación conflictiva con la escuela y la han abandonado requiere de interacciones agradables y motivadoras. En ese marco la estrategia del vínculo puede ser considerada como expresión del clima social en las iniciativas orientadas a la corrección del abandono escolar y corresponde a una medida de ajuste que representa la personalidad singular de un entorno, es decir, refleja cómo se responde a las necesidades individuales (Janosz y otros, 1998).

Las críticas a un modelo que rescata el vínculo o las relaciones interpersonales como estrategia compensatoria, vienen desde dos frentes: desde argumentos que destacan acciones basadas en el desarrollo psicosocial que resaltan las condiciones deficitarias de los alumnos vulnerables, descentrando la discusión del rol que le compete a la escuela en ese plano. La cual no solo no cuestionaría su quehacer sino que, relegaría a un segundo lugar la labor pedagógica de la escuela y de sus profesores (Opazo y Sepúlveda, 2009). Esta situación traería consigo la internalización de las responsabilidades y, al mismo tiempo, bajas expectativas en torno a los aprendizajes (Julio, 2010). Otros argumentos critican estas respuestas por considerarlas de segunda categoría al favorecer aspectos emocionales antes que cognitivos con lo cual se limita las posibilidades de inclusión o se segrega a los más desfavorecidos (Blanco, 2006). Sin embargo, tanto la evidencia demuestra que condiciones positivas de convivencia escolar permiten y potencian el aprendizaje, como la idea de que las escuelas con buenos resultados se distinguen por las interacciones que en ellas se dan (Budge, 2011; Unicef - Asesorías para el Desarrollo; 2004). Dicha esfera constituye para algunos autores lo central en educación, que es situarse en el ámbito de las interacciones que generan en las escuelas (Fullan, 1991; Reimers, 2000). Pensar en los resultados hoy más que nunca es considerar los aspectos asociados a los procesos al interior de las aulas y las escuelas en el ámbito de lo intersubjetivo o de las relaciones interpersonales entre los individuos (Cornejo y Redondo 2007, 2001; OECD, 2012b; Orealc-Unesco, 2008; Villa y Villar, 1992), los componentes afectivos (OECD, 2005) o la *educación emocional* (Casassus, 2008, 2003).

Tal y como se ha señalado anteriormente, el abandono escolar constituye un problema relevante en el ámbito educativo y su erradicación constituye una prioridad para los sistemas educativos con claras consecuencias en términos de inclusión y cohesión social. El desafío de universalizar

la secundaria obligatoria se ha revelado como una tarea compleja para los sistemas educativos y requiere la preocupación tanto ante las situaciones de los jóvenes que acceden al secundario pero enfrentan dificultades para permanecer y concluirlo, así como la de aquellos que permanecen fuera al no disponer las oportunidades para culminar con éxito sus estudios.

Las principales claves para analizar el problema del abandono escolar se sitúan en dos esferas desconectadas como son la escuela y el contexto de sus estudiantes, en el entendido de que existen factores exógenos y endógenos al sistema escolar que explicarían los procesos que llevan a los estudiantes a abandonar la escuela sin alcanzar la escolaridad obligatoria. Sin embargo aquí queremos destacar que el proceso de abandono es multicausal y como tal requiere explorar opciones que permitan conectar ambas esferas. Esto implica situarse en una perspectiva relacional donde el abandono escolar supone un desajuste entre individuo y sistema que evidencia las dificultades de este último para manejar las diferencias y condiciones sociales de sus estudiantes. La idea de factores protectores y expulsos que interactúan junto a la noción de condiciones de educabilidad abre la reflexión en torno a actuaciones que desde la escuela permitan conectar con los estudiantes y sus necesidades, generando condiciones para la permanencia y los resultados.

El desafío lo constituye avanzar en estrategias que cumplan el rol de apoyar necesidades y recursos para que cada cual asista a la escuela, favorecer buenas relaciones puede construir una vía en ese sentido. Cuando las experiencias de quienes abandonan la escuela -según algunos estudios- refieren a lo que se podría denominar una “pobreza relacional en la experiencia escolar”, se requiere poner en el centro las estrategias que fomentan relaciones positivas y armoniosas como un factor que favorece la conexión con la escuela y sus demandas, aspecto relevado también por revisiones en torno a estrategias orientadas a la corrección del abandono escolar. Las estrategias relacionales constituyen por tanto, un aspecto con potencialidades en el ámbito de la reinserción educativa y como factor protector ante procesos de desenganche escolar. Este aspecto es abordado en el siguiente punto dedicado a la esfera relacional y el potencial que adquiere en el ámbito educativo y específicamente como estrategia en contextos desfavorecidos.

CAPITULO 3. LAS VARIABLES RELACIONALES Y LA EDUCACIÓN: EL VÍNCULO COMO ESTRATEGIA DE EQUIDAD.

Este capítulo abre la discusión en torno a la importancia de las relaciones interpersonales en base a estrategias basadas en el vínculo como disposición de condiciones para la reincorporación y permanencia en una trayectoria educativa para quienes han abandonado la escuela.

La comprensión de este ámbito como relevante ante el problema del abandono escolar requiere por una parte entender que las dificultades que enfrentan los sistemas educativos responden a un desajuste entre la oferta escolar y las necesidades de los colectivos que a ella acceden. En ese esquema cabe preguntarse por las condiciones que permiten participar de los aprendizajes y cómo la escuela puede proporcionarlas respondiendo a las necesidades de sus alumnos considerando su situación y el contexto del que provienen. Para desarrollar esta idea se incluyen cuatro secciones:

Una primera sección explicita el desajuste actual entre la escuela y los colectivos que a ella acceden desde la noción de condiciones de educabilidad y la necesidad de problematizar las responsabilidades entre escuela, estado y familia, bajo lo cual repensar condiciones requiere mirar los procesos de la escuela ante este nuevo escenario, reflexionando en torno a las posibilidades de conectar con la realidad de sus estudiantes y responder a ella desde la escuela y su procesos.

Por esta razón se incluye una segunda sección que recorre algunas de las perspectivas que desde la mejora de la escuela y sus procesos intentan articular entornos adecuados para el aprendizaje que propendan la participación de todos sus estudiantes en la experiencia escolar y por ende la obtención de resultados. Entre algunas de aquellas perspectivas se encuentra el enfoque de la escuela inclusiva sobre la base de responder a las necesidades de sus estudiantes y asegura para todos el aprendizaje, el de las escuelas eficaces que ha intentado identificar factores de mejora ligándose con la perspectiva del los estudios de clima organizacional los que, aplicados al ámbito escolar da cuenta de importantes variables a considerar para favorecer permanencia y resultados en la escuela. En esa línea se ha explorado aspectos como son el compromiso o la adherencia al escuela, lo cual se ha reflejado investigaciones asociadas a lo que se conoce como “school engagement” y la valoración de variables interpersonales en el ámbito escolar.

Como tercer apartado se revisan algunas de las definiciones asociadas al clima escolar y su importancia como variable de estudio asociada a los aprendizajes y la retención escolar. La importancia de los climas positivos y su impacto en la pertenencia a la escuela otorgan un papel fundamental a las interacciones y a la experiencia de vínculo en la escuela como disposición de condiciones para el aprendizaje y permanencia. Se incluyen algunos estudios e instrumentos abocados a la medición del clima escolar con el fin de identificar las dimensiones relevantes para abordarlo empíricamente

La cuarta y última sección destaca la importancia del abandono escolar y su abordaje desde la perspectiva de las variables relacionales como disposición de condiciones para la reincorporación y permanencia en una trayectoria educativa, se destaca la importancia de las variables relacionales para la experiencia de reinserción de quienes han abandonado la escuela y en general para las trayectorias hacia la inclusión social.

3.1 EL CONCEPTO DE CONDICIONES DE EDUCABILIDAD: EL DESAJUSTE ENTRE LA ESCUELA Y LAS NECESIDADES DE LOS ESTUDIANTES EN CONTEXTOS DE VUNERABILIDAD SOCIAL

En virtud de las transformaciones socioeconómicas y culturales vigentes (Braslavsky, 1999), que incluye el ingreso de colectivos que tradicionalmente no accedían a la educación, así como la profundización de situaciones de pobreza y exclusión social, se releva el conflicto actual que enfrentan los “*sistemas educativos para garantizar sus objetivos en contextos de extrema pobreza y crisis social*” (López y Tedesco, 2002a: 12). En ese marco una perspectiva para comprender la dinámica de abandono escolar es la que propone el concepto de *condiciones de educabilidad* que incluye la dinámica del conjunto de factores y condiciones socioculturales y familiares que juegan en la relación entre escuela, familia y sociedad (Abrile de Vollmer, 2005; Baquero, 2006, 2001; López, 2005, 2004a; 2004b; Navarro, 2004; Navarro, 2002; López y Tedesco, 2002a; 2002b; Rodríguez Solera y otros 2008; Tedesco, 2009). Es así como la factibilidad de que los estudiantes participen exitosamente del proceso educativo, supone la interacción de factores que se articulan proporcionando una base para desarrollar el proceso educativo.

La profundización de las situaciones de pobreza y de exclusión social, hace que quienes viven en estos contextos enfrenten grandes dificultades para afrontar la cotidianeidad y acceder a un bienestar básico, situación que limita las posibilidades de garantizar la estabilidad material y emocional que requiere el proceso educativo (López y Tedesco, 2002a). Entonces cuando la experiencia escolar, tal como la conocemos hasta ahora, presupone un niño con un conjunto de

predisposiciones desarrolladas previamente en el seno de las familias y que conforman la base para los aprendizajes posteriores- en esos términos la escuela espera que ingresen a ella niños ya educados- cuyo telón de fondo tácito es un reparto de responsabilidades entre familia e institución escolar. En este esquema, la primera asume el compromiso de llevar adelante un proceso de formación inicial y la segunda se apoya en dicha formación para el desarrollo del proceso educativo (López y Tedesco, 2002a; López, 2005; López y otros 2008)

Entonces, las dificultades enfrentadas por los sectores mas desaventajados para aprender y permanecer en la escuela desde la perspectiva de las condiciones de educabilidad, se expresa como una tensión entre las expectativas frente al ingreso de un alumno con características distintas al ideal (con que la escuela opera). Tal y como lo señala Néstor López destacado sociólogo, docente, investigador y consultor en temas educativos a nivel internacional ³² (2005: 87):

“Ya en edad escolar aparecen un conjunto de factores que hacen que los niños y niñas puedan participar del proceso educativo, y que tiene que ver con la existencia de condiciones en el desarrollo de la vida cotidiana que les permitan insertarse en la dinámica que la escolarización exige. Esto presupone la capacidad de las familias de hacer frente a exigencias tanto materiales como no materiales. En primer lugar, implica poder sostener los crecientes gastos asociados a la educación, al mismo tiempo que se prescinde de los ingresos que los niños o adolescentes aportarían en caso de trabajar. En segundo lugar, sostener la motivación sobre ellos respecto al estudio, y mantener condiciones de estabilidad en el funcionamiento del hogar que no la erosionen. Las diversos tipos y composición del capital con el que cuentan las familias definen fuertemente las posibilidades de que los niños logren un adecuado aprovechamiento de la experiencia escolar o que, por el contrario, se vean expulsados del sistema.”

Esto supone en definitiva que además de los factores objetivos (composición familiar, nivel de ingresos dado por la relación de las familias con el sector productivo, la incorporación al mercado laboral, etc.) que inciden en las condiciones materiales de vida de las familias, existen otro tipo de recursos de los que las familias disponen para acompañar el proceso de crianza y desarrollo de los niños. López (2001) hace referencia a los aspectos que conforman un clima cultural,

³² Néstor López se desempeña como investigador y coordinador de proyectos sobre Equidad y Educación en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Coordinador del Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL), una iniciativa de IIPE - UNESCO con la Organización de Estados Iberoamericanos.

valorativo y educativo en que los niños crecen y que inciden en diferentes grados de aceptación y reconocimiento de las instituciones escolares y por ende afectan sus posibilidades de permanecer y alcanzar resultados.

Es así como en el marco de las transformaciones socioeconómicas de las últimas décadas y la profundización de situaciones de exclusión social en Latinoamérica (Cassasus, 2003; López, 2004a; López y otros, 2008; Tedesco, 2009) las condiciones de educabilidad se deterioran cuando las familias ya no pueden asumir el compromiso de garantizar su preparación para las exigencias de la escuela, pero también porque la escuela no modifica su oferta de un modo que permita compensar estos déficits en las capacidades de las familias. Por ende la situación de *no educabilidad* (López, 2004:7) - que portan en ocasiones los segmentos vulnerables- es expresión de un desajuste institucional que da cuenta de una distribución inadecuada de las responsabilidades entre las distintas instituciones comprometidas a participar en el proceso socializador o de la dificultad de las mismas para hacer frente a sus obligaciones. El ingreso de un niño o niña a la escuela da por hecho que existe una adecuada distribución de responsabilidades entre la familia y la escuela, en otros términos supone un arreglo institucional entre estado, familia y sociedad civil. Por consiguiente el fortalecimiento o deterioro de estas condiciones, tiene relación con desajustes entre estas esferas, lo cual afecta las posibilidades de esos alumnos y alumnas para permanecer y completar exitosamente la escuela.

En resumen, desde esta visión, el desajuste se expresa en la desconexión entre contexto social y escuela, debido a la incapacidad de la institución escolar para responder ante las necesidades de sus estudiantes, la cual se expresa en forma de brecha o distancia entre los recursos que la escuela requiere o espera de cada estudiante para participar del proceso educativo, y los recursos que los estudiantes portan efectivamente. Por eso cuando no están garantizadas las condiciones de educabilidad de determinados estudiantes, se evidencia un problema en la distribución de responsabilidades entre las diferentes instituciones comprometidas o una dificultad de las mismas para hacer frente a sus obligaciones. Otros autores han hecho referencia a estas brechas entre la cultura que portan los estudiantes y la escuela, como una encrucijada entre dos socializaciones basada en la distancia entre la cultura familiar y la escolar, como supremacía de la segunda sobre la primera (Dubet y Martucelli, 2000b).

Por su parte Bourdieu y Passeron (2003) desde las teorías de la reproducción atribuyen a la escuela una función reproductora de las desigualdades sociales donde la escuela como sistema simbólico fundamental y encargado de la transmisión de la cultura legitimada, la de las élites, opera inculcando esquemas culturales e ideológicos que perpetúan las relaciones de poder entre

las clases sociales. En dicho esquema, las desigualdades se reproducen debido a que en su paso por la educación quienes provienen de hogares pobres ingresan a una escuela donde el trabajo escolar es abordado desde un esquema que presupone un capital que no poseen. Esto quiere decir, que opera en base a una brecha sustentada en el menor capital cultural transmitido por el hogar que ellos portan. Si a esta situación se le suma retrospectivamente el menor capital escolar que un estudiante vulnerable ya ha acumulado a lo largo de su trayectoria escolar la brecha aumenta exponencialmente a lo largo que se avanza por el sistema educativo (Janosz, 2000). En ese sentido Emilio Tenti (1994) señala que para Bourdieu la productividad específica del trabajo escolar se mide según el grado en que el sistema de los medios necesarios para el cumplimiento del trabajo pedagógico está objetivamente organizado en función de la distancia existente entre lo que pretende inculcar y lo producido por los trabajos pedagógicos anteriores.

En esos términos, la idea que exista una brecha o desajuste permite afirmar la relevancia de encontrar formas o estrategias para compensar esta situación y responder considerando que el problema no es unilateral, ni externo a la escuela sino que en contextos de vulnerabilidad es prioritario plantearse y actuar para afrontar la complejidad existente, ya que las posibilidades de participar en la escuela se construyen en ella (Baquero, 2001; López, 2005). Este planteamiento requiere una mirada relacional para entender la experiencia educativa que desde los procesos escolares problematice las condiciones necesarias para que todos participen de la experiencia escolar, es decir, la generación de condiciones para la permanencia y los aprendizajes. Los dos puntos siguientes constituyen un esfuerzo por resumir las implicancias del concepto de condiciones de educabilidad para centrar la mirada en los procesos de la escuela y respecto al problema del abandono escolar.

3.1.1 La compensación de las brechas como punto de partida, la potencialidad de todo estudiante y la importancia de la relación educativa.

La perspectiva de la educabilidad y las visiones anteriores dan cuenta de un desajuste que se da en la experiencia educativa en función de lo que la institucionalidad espera y los estudiantes portan. Esto destaca por una parte la idea de brecha y ante esa constatación la opción desde la óptica de la equidad supone y releva la necesidad de operar sobre ellas (las brechas) en las intervenciones orientadas a poblaciones vulnerables, ante lo cual se debe abordar la tarea de generar condiciones para participar de la experiencia educativa como veremos más adelante.

Además de la noción de brecha se agregan dos ideas importantes dentro de la propuesta de la educabilidad: una primera idea supone el giro respecto a la concepción de que toda persona es educable y la segunda refiere a la importancia otorgada a la relación educativa. Este concepto

supone la superación de una visión estática y esencialista respecto a las posibilidades de los sujetos para educarse puesto que reconoce que las posibilidades de desarrollo en este ámbito no son efecto de los rasgos propios de los alumnos, sino como efecto de las características en que se da la relación pedagógica institucional en la que se encuentra inmerso este alumno. En definitiva, la educabilidad se define en la relación educativa misma, no es nunca una propiedad exclusiva de los sujetos sino, efecto de la relación que se da entre sus características subjetivas, su historia de desarrollo particular y las propiedades de una situación (Baquero, 2006).

Las ideas anteriores tienen implicancias en tres aspectos: Primero, en que la idea de la educabilidad es una situación que se *construye socialmente* (Baquero, 2001, 2006; López, 2005: 92), por ende las posibilidades de los sujetos en torno a la educación parten de la base de que la acción educativa se oriente a que todos sean educables y en ese plano la educabilidad de todos los niños y adolescentes pasa a ser el punto de partida de las prácticas educativas. Esto traslada la mirada desde una premisa en que todos son educables por naturaleza a que todos *sean* educables, para lo cual es necesario generar condiciones. Segundo, la centralidad de la relación educativa y como esta se articule pone el foco en los procesos. Tercero, *“la idea de educabilidad no hace referencia a la capacidad de aprender, sino a la capacidad de participar del proceso educativo formal, y acceder así a esa educación básica que define el horizonte de equidad de los sistemas educativos.”* (López, 2005; 94).

Es así, como la noción de educabilidad proporciona un esquema relacional y dinámico para comprender situaciones como el fracaso escolar y situaciones de abandono escolar en contextos de exclusión social, al trasladar la mirada desde el alumno hacia su relación con la institución educativa. El hecho de “identificar niños y adolescentes que no acceden a condiciones básicas de educabilidad no debe ser entendido como un modo de depositar en ellos la responsabilidad de su situación, culpabilizando y estigmatizando así a aquellos que quedan fuera del sistema educativo. Por el contrario, señalar situaciones de no educabilidad implica una alerta a las escuelas y los sistemas educativos por no poder desarrollar estrategias adecuadas a las necesidades específicas de estos niños o adolescentes para garantizarles una educación de calidad, poniéndoles condiciones que les son imposibles de cumplir atentando contra la educabilidad de sus alumnos.”(López, 2005: 94)

A partir de la instauración de la educación formal obligatoria se supone que esta transición desde la familia hacia la escuela es objeto de intervención y regulación social. Por lo tanto las dificultades de determinados segmentos para acceder y mantenerse en la educación requiere de actuaciones intencionadas. Lo anterior deriva en que desde el estado y la sociedad es necesario

problematizar roles y responsabilidades, en base a la consideración de que la asistencia a la escuela implica una dotación específica de disposiciones (socialización, estímulo y acompañamiento por parte de los adultos responsables, entre otras.) y al mismo tiempo la existencia de una serie de condiciones sociales que hacen posible que niños y adolescentes accedan a estos recursos.

“El concepto de educabilidad adquiere especial relevancia desde esta perspectiva, en el sentido de identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que permiten a niños y jóvenes participar del proceso educativo de forma exitosa, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos para poder así recibir una educación de calidad.” (López; 2004:2-3).

Néstor López (2005) agrega en esta misma línea, que la noción de educabilidad supone una serie de consideraciones en cuanto a la tarea de la escuela y a nivel de las políticas educativas. Primero, desde la perspectiva de la educabilidad se busca identificar los factores que hacen que un alumno pueda asistir exitosamente a la escuela. Por ende, al centrarse en los recursos necesarios para participar en las prácticas educativas, la educabilidad *mira hacia la escuela* en tanto esos recursos están definidos en cada propuesta educativa. Se centra en la relación educativa misma, en los procesos de la escuela. Segundo, al analizar las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a estos recursos necesarios para su educación, la mirada se orienta *hacia el contexto social*.

En conjunto ambas miradas hacen preguntarse por las características del sistema educativo necesarias en un contexto dado y plantea en simultáneo pronunciarse respecto a cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos puedan participar de la propuesta educativa.

En el caso de nuestra investigación, la perspectiva de la educabilidad proporciona antecedentes para suponer que ante fenómenos como el abandono escolar; la escuela no es capaz de responder a las necesidades de estudiantes vulnerables y carece de las estrategias pedagógicas adecuadas. Lo cual hace visible la conexión existente entre los factores extraescolares y los procesos generados al interior de las escuelas.

Al ser un *concepto relacional*, lo que se destaca es que nadie es educable o ineducable en sí mismo, sino que su situación de educabilidad depende de la distancia que existe entre los recursos que la escuela requiere de cada persona para que pueda participar del proceso educativo, los recursos que cada uno porta y como esto es considerado en la relación educativa desplegada en la experiencia escolar. Por eso para actuar y reducir los déficit en términos de

educabilidad, o revertir los procesos de deterioro de las condiciones de educabilidad es necesario operar sobre las *brechas*, sobre la relación, procurando reducir esa distancia al mínimo, esto quiere decir *compensar a partir del “desarrollo de estrategias pedagógicas que partan de un mayor reconocimiento de la situación de sus alumnos”* (López, 2004a: 12) mejorando sus condiciones de educabilidad que no es más que generar **condiciones para participar de la educación**. Educabilidad, en definitiva no es la capacidad de aprender sino la capacidad de **participar** del proceso educativo formal

En un sentido amplio, cuando existen brechas no hay que perder de vista que también es necesario operar sobre los múltiples mecanismos de integración social, con el fin de que las familias puedan acceder a aquellos recursos que hacen posible que sus niños y adolescentes puedan educarse (López; 2004a, 2005; Tedesco y López, 2002).

La perspectiva anterior podría ser criticada desde aquellas posturas que critican el modelo del déficit cultural, bajo la cual los estudiantes pobres son vistos como deficientes en prácticas de socialización, lenguaje y orientación hacia el aprendizaje (González, 2004; Lewis, 1992; Valencia, y otros, 2002), que derivaría en modelos educativos cuyo punto de partida es una noción que culpa a las carencias del sujeto y sus familias.

Sin embargo hay que señalar que las teorías en torno a la cultura de la pobreza tuvieron al momento de su surgimiento la virtud de constituir un contra discurso ante teorías deterministas e inmodificables en cuanto a la situación de determinados colectivos y la explicación de ciertas conductas o situaciones (por ejemplo presentismo o inestabilidad familiar). Estas visiones surgieron en su momento como alternativa a posturas biológicas en torno a la pobreza y dejaron la puerta abierta a la idea de que la desigualdad podría abordarse en virtud de políticas sociales y educativas (González, 2004). No obstante, otras posturas consideran que este aspecto de abordaje de la pobreza que intenta comprender su dinámica particular, deriva en la actualidad en el levantamiento de conceptualizaciones y categorías orientadas a entender los comportamientos, las formas de estar, ser y relacionarse de los pobres de hoy, identificando los recursos de tipo sociocultural de que disponen, las redes que construyen a partir de sus privaciones, etc.

Cea (2002) sostiene que las políticas sociales se han diseñado bajo estrategias orientadas a potenciar aquellos recursos considerados necesarios para superar la condición de pobreza o para reconocer las especificidades de la pobreza susceptibles de ser abordados en la lógica de un manejo racional de recursos y la focalización. Desde ahí, se mira a la pobreza como objeto de análisis para encontrar en su descomposición de elementos subyacentes una forma más efectiva

de abordarla y hacerla más llevadera. El planteamiento anterior a juicio de la autora tiene efectos en las explicaciones dadas al problema de la pobreza que es visto desconectadamente de las fuentes estructurales que lo generan. De esta forma se configura una relativa desconexión entre los planos de la economía y su efecto para con las situaciones de desigualdad.

Lo mismo podría señalarse al explicar las desigualdades educativas o los problemas de determinados colectivos en base a sus características, desconociendo no solo los determinantes estructurales en torno a la pobreza, sino que explicando y culpando a los estudiantes provenientes de familias pobres de su situación. Sin embargo la propuesta de las condiciones de educabilidad permite conectar las situaciones de desigualdad con el contexto económico y social en que se generan, así como problematizar el desajuste entre escuela y contexto. En un sentido crítico problematiza las causas de las condiciones sociales y las visibiliza.

3.1.2 El abandono escolar como desajuste o la incapacidad de la escuela para lidiar con las condiciones sociales y necesidades de sus estudiantes

López y Tedesco (2002a, 2002b) explican cómo el proceso de transformación sociocultural imperante ha dado lugar a un desajuste sistémico entre la escuela y los estudiantes que a ella acceden, en base a una repartición desigual de funciones. Donde las responsabilidades ante el cuidado, los soportes afectivos y el surgimiento de enfoques centrados en las emociones y su importancia en los procesos de aprendizaje (Casassus, 2001) plantean un escenario complejo específicamente en aquellos contextos excluidos, marginados y/o deprivados psicosocialmente. Por tanto parece necesario plantearse la pregunta por las condiciones que desde ese ángulo hacen posible participar del proceso educativo y el rol que a la escuela le cabe en ese marco (Zabalza, 1995).

En ese sentido la educabilidad se ubica en coordenadas que cuestionan a la escuela en torno a cómo responder al contexto o como conectar con las necesidades de sus estudiantes, es decir, poner en el centro de la discusión las condiciones que pueden darse desde la escuela y sus procesos para que todos puedan participar de la educación. En síntesis la educabilidad no es la capacidad de aprender sino la capacidad de participar del proceso educativo formal.

La revisión teórica en torno a las explicaciones del abandono escolar han versado entre variables individuales e institucionales (Brown y Rodríguez, 2009) otorgando una visión fragmentada y disociada de los ámbitos en cuestión, por un lado culpando a las víctimas desde una perspectiva del déficit (Valencia, 1997) o descriptiva en base a la identificación de factores de riesgo y cuantificación de alumnos en riesgo (Hixson y Tinzmann, 1990, Román, 2009a,

2009b) y por otro se ha camuflado que la escuela enfrenta dificultades para responder a un complejo escenario de transformaciones socioculturales (Opazo y Sepúlveda, 2009; Román, 2009a, 2009b; Tenti Fanfani, 2003). Para otro conjunto de autores este problema es multicausal y refiere a un proceso de desvinculación progresivo (Lehr y Otros, 2004; Tyler y Lofstrom, 2009) donde se conjugan factores protectores o expulsos frente a la situación de abandono escolar (Raczynski, 2003) donde factores personales e institucionales (escuela) interactúan expresando en ocasiones la dificultad de la escuela para manejar las condiciones sociales de sus estudiantes (Brown y Rodríguez, 2009; Torres, 2005).

Desde una perspectiva relacional en torno al abandono escolar en situaciones de vulnerabilidad y las intervenciones orientadas a su corrección, lo importante como perspectiva no es establecer cuan responsables son los factores propiamente escolares (docentes, clima escolar, gestión, infraestructura, contenidos, metodologías de enseñanza) o externos a la escuela (condiciones socioeconómicas, familia y comunidad) frente a problemas escolares como bajo rendimiento o abandono, sino reconocer que ambas esferas interactúan dinámicamente y se refuerzan mutuamente (Brown y Rodríguez, 2009, Torres, 2005). Existe por tanto la necesidad de mirar el problema y las soluciones ni fuera ni dentro de la escuela solamente, sino en la relación, en donde se encuentran la escuela y sus alumnos y donde se generan condiciones para participar de la educación

Para imaginar formas de abordar grupos en situación de vulnerabilidad social en la escuela resulta interesante observar el despliegue de estrategias orientadas a la prevención y corrección del abandono escolar ya que estas se expresan en modalidades que de una forma u otra intentan restituir y generar condiciones para que quienes tienen mayores dificultades permanezcan en la escuela. Las cuales según la evidencia se distinguen por actuaciones que giran en torno a aspectos relacionales a nivel escolar, otorgando relevancia a aspectos como el vínculo, la acogida, la cercanía, apoyos y dinámicas de acompañamiento, modalidades que proporcionan en muchos casos el “andamiaje” requerido para acceder a trayectorias de inclusión social y educativa (Bergeson y Heushel, 2003; Bueno, 2005; Essomba, 2007; Estrada y Chan, 2009; Gracia, 1997; Janosz y otros, 1998; Hixson y Tinzmann, 1990, Suárez-Orozco y otros, 2010b).

Por esta razón, en el marco de la perspectiva de las condiciones de educabilidad y en el entendido de un desajuste problemático entre lo que los alumnos traen y la escuela espera, se considera que las estrategias de vínculo en este tipo de iniciativas constituyen una forma singular de resolver ese conflicto. Por eso conocer qué tipo de relación se establece y en qué se

diferencian estas experiencias de vínculo a la de la escuela regular, permite en lógica de oposición iluminar sobre las condiciones que desde la escuela podrían fortalecer la permanencia de aquellos alumnos en riesgo. La consideración de aspectos que aporten en la lógica de la escuela y sus procesos permitiría avanzar en los aspectos asociados a la provisión de entornos educativos que responden a las necesidades de distinto tipo de los estudiantes (Blanco, 2006; Cassasus y otros, 2000; Filmus y Braslavsky, 1988; Hixson y Tinzmán, 1990).

En este esquema cabe preguntarse respecto a cuáles son los puntos de encuentro para resolver el desajuste entre escuela y estudiantes en situación de vulnerabilidad. Quizás superando la visiones negativas en torno el déficit y la pobreza, puesto que desde esa postura las carencias refieren solo a que determinados colectivos no “responden a la talla” de la escuela. Y levantando la idea de que existe una ruptura, un quiebre de expectativas y obligaciones, lo cual implica reconocer que la escuela con sus procesos tampoco “*da la talla*” en el nuevo escenario.

Repensar condiciones requiere mirar no solo las problemáticas juveniles, sociales y culturales de nuevo orden sino mirar los procesos de la escuela ante este escenario, reflexionando en torno a las posibilidades de conectar con la realidad de sus estudiantes y responder a ellas. Con el objetivo de analizar las situaciones de abandono escolar desde una perspectiva que, incorpore la mirada desde la escuela, en la siguiente sección se presentan algunas de las perspectivas que miran la escuela y sus procesos como ámbito a considerar para alcanzar resultados.

3.2 LA ESCUELA Y SUS PROCESOS: LA GENERACIÓN DE CONDICIONES PARA PARTICIPAR EXITOSAMENTE EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA.

Este apartado tiene tres objetivos: primero, revisar algunas de las perspectivas que incluyen la generación de condiciones para participar exitosamente en la experiencia educativa centrado en la escuela y sus procesos. Segundo, introducir en ese marco el abordaje otorgado a las relaciones interpersonales desde el desarrollo de los estudios de clima organizacional y del concepto de clima social escolar. Y tercero, revisar algunas de las definiciones asociadas al clima escolar y la importancia de la esfera relacional para ámbitos como la retención escolar y los aprendizajes, así como las dimensiones relevantes para dar cuenta del clima escolar y la importancia de la dimensión relacional en esos términos.

3.2.1 Perspectivas asociadas a los procesos de la escuela:

En términos generales el problema del abandono es multicausal. La amplia literatura al respecto ha permitido identificar factores contextuales e institucionales que favorecerían o no las posibilidades de abandonar la escuela. No obstante la centralidad en las características del

sujeto, su familia y situación socioeconómica ha dado paso al análisis en torno a la escuela y los factores que en ella dificultan la permanencia o el aprendizaje. Se ha transitado desde enfoques descriptivos y prescriptivos en torno a la identificación y cuantificación de los alumnos en riesgo en el sistema escolar (Hixson y Tinzmann, 1990) hacia enfoques centrados en los factores escolares, incluso en el marco de debate actual centrado en la urgente valoración de la educación como un medio para potenciar la economía y el desarrollo. Esta situación ha generado una sobre focalización en los resultados educativos, en desmedro de dimensiones de proceso (Coquelet y Ruz, 2003; Mena y otros, 2006).

En efecto ha persistido una visión individual de las dificultades asociadas a los problemas de fracaso, abandono y/o aprendizaje en la escuela, en la cual estas se atribuyen solamente a variables del individuo (sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia, etc.), obviando la gran influencia que tienen los entornos educativo, familiar y social en el desarrollo y aprendizaje de las personas y su interacción.

Paulatinamente la mirada se vuelve, ya no hacia aquellas características o situaciones ante las cuales se tiene poco control por parte de las escuelas y sus estudiantes, sino que considera a la escuela y sus procesos. La escuela en ese marco es responsable en primera instancia de proveer y potenciar entornos educativos y programas basados en las necesidades de distinto tipo de los estudiantes (Blanco, 2006; Cassasus, 2000; Hixson y Tinzmann, 1990).

3.2.1.1 La escuela inclusiva

Dentro de esta centralidad brindada a la escuela y sus procesos se distinguen algunas perspectivas; una de ellas es la de **las escuelas inclusivas** que en un enfoque global considera que el problema no es el niño sino el sistema educativo y sus escuelas. En cuyo marco el progreso de los alumnos no dependería sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no, por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra.

Si bien no existe unanimidad en la definición del concepto de inclusión ni existe una única perspectiva de la inclusión en un solo país, ni siquiera en una escuela (Booth, 1996) el destacado investigador en el tema, el profesor de la Universidad de Manchester Mel Ainscow y otros (2008), a partir de estudios internacionales señala una tipología de cinco concepciones de la inclusión, que son: *a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la*

inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y e) la inclusión como Educación para Todos.” (2008:19)

Los aspectos de la inclusión educativa consideran la dinámica de proceso en la escuela, según Tony Booth (2000), las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. La inclusión supone la presencia, participación y el logro de todos los estudiantes, para lo cual se requiere la identificación y remoción de barreras. Y establece un especial énfasis en aquellos estudiantes que están en mayor riesgo de marginalización, exclusión o bajo rendimiento. Lo anterior supone, asegurar que esos grupos estén cuidadosamente monitoreados y tomar las medidas que aseguren su presencia, participación y rendimiento escolar en la escuela (Ainscow, 2004, 2005).

Concretamente, requiere alejarse de las explicaciones del fracaso educativo que se concentran en las características de cada niño y su familia, para llegar a un análisis de las barreras a la participación y el aprendizaje con que tropiezan los estudiantes dentro de los sistemas educativos, donde aspectos como la escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado en las escuelas, desde este punto de vista. Esta perspectiva reconoce una mirada interactiva respecto a las dificultades del aprendizaje y la premisa de que la enseñanza se adapta los alumnos y no éstos a la enseñanza (Blanco, 2006).

3.2.1.2 El enfoque de la eficacia escolar o de las escuelas eficaces

Desde otro ángulo, existe una larga data de investigaciones en torno a los factores escolares asociados al aprendizaje, una de las tendencias fuertemente desarrollada en el primer mundo y de más reciente desarrollo en Latinoamérica corresponde a la tradición de investigación de las *escuelas efectivas* o también denominada como enfoque de la *eficacia escolar*. Murillo (2003a) señala que puede haber cierta confusión derivada de un malentendido conceptual que ha asociado la eficacia escolar a un enfoque económico abocado a estudios de productividad escolar y optimización de los insumos para conseguir los productos (eficiencia). Sin embargo, la investigación en eficacia escolar supone estudios puramente pedagógicos interesados en analizar qué procesos hacen que se consigan mejor los objetivos, es decir, **eficacia** (Murillo, 2003a).

Los estudios de eficacia escolar en definitiva trasladan el foco investigativo desde los insumos del proceso educativo y las variables de contexto hacia el estudio de la escuela como organización y los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en su interior (Báez de la Fe, 1994; Murillo, 2003a, 2003b, 2005a, 2008b; Raczynski y Muñoz, 2005). Los cuales reflejan una complejización de enfoques de estudio y el uso de técnicas de investigación cuantitativas que han permitido precisar e identificar factores escolares y extraescolares (Cornejo y Redondo, 2007). Dentro de los factores escolares, los análisis realizados suelen dividir los factores escolares entre aquellos relacionados con la organización escolar y los procesos instruccionales en las salas de clases (Orealc-Unesco, 2002; Scheerens, 1999, 2000).

Estos procesos al interior de las aulas y las escuelas, también incluyen la dimensión intersubjetiva o psicosocial de los factores escolares del aprendizaje como lo señala el estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la Unesco (LLECE). Parece destacable el peso que adquieren las variables escolares de carácter psicosocial, como la cultura, actitudes, prácticas e interrelaciones entre profesores, alumnos, directivos y demás actores de la comunidad escolar, en la explicación de los resultados de los estudiantes. El estudio afirma que: *“La manera como se interrelacionan los distintos actores en la escuela, es un tema promisorio y que conviene estudiar, pues de la calidad de esas interacciones depende buena parte de los resultados de los alumnos”* (Orealc-Unesco-Llece, 2001: 92). Considerar los factores anteriores, se levanta como uno de los campos a profundizar en las investigaciones de eficacia escolar y supone un desafío metodológico importante (Arancibia y Álvarez 1991; Cornejo y Redondo, 2001; Orealc-Unesco-Llece, 2000, 2002).

A pesar de la extensión de estudios en esta perspectiva, durante las últimas décadas se han presentado algunas objeciones a dicha mirada, puesto que si bien su aporte es extenso y consta de algunas regularidades en estudios en diversos lugares del planeta, aun no permite afirmar con claridad cuáles, ni cómo se relacionan los factores que hacen que una escuela sea efectiva (Redondo, 2007). A lo anterior se suma que la especificidad del caso latinoamericano otorga a la variable equidad ³³ un rol primordial, aspecto débilmente abordado por los estudios sobre eficacia escolar en la región (Martinic y Pardo, 2003; Scheerens, 1999)

Ante estas falencias se exploran opciones que -considerando algunos de los aspectos ya relevados por la corriente de la eficacia escolar como es el reconocimiento de factores asociados al aprendizaje escolar- aporten nuevas miradas. Situando la discusión y la indagación al nivel de

³³ Redondo y Cornejo asocian la equidad a “...la capacidad de los centros escolares de compensar las características (altamente desiguales) de entrada de los alumnos y el complejo de relaciones intraescuela y de la escuela con su entorno que son requeridos para que esta compensación se dé.” (2007;168)

aquellos ámbitos que permiten la construcción de condiciones para el aprendizaje. Es decir, exploran factores “mediacionales” (Fernández y González, 1997) como aquellas variables que potencian y facilitan el desarrollo de otras variables favorecedoras del aprendizaje escolar. Es así como se desarrollan aproximaciones orientadas a captar el ámbito de las relaciones interpersonales o los aspectos psicosociales (Redondo y Cornejo, 2007, 2001) en los distintos niveles de la institución escolar, dando cuenta de aspectos como la convivencia escolar o el clima escolar e intentando abarcar los procesos de relaciones interpersonales y su relación con el ámbito educativo.

La consideración de los procesos interpersonales o psicosociales se sustenta en el aporte del modelo interaccionista que data de la década de los años treinta en Norteamérica. Desde esta perspectiva se puso atención en las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados individuales. En este esquema la conducta del individuo es una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de *feedback* entre el individuo y las situaciones en que él se encuentra (Redondo y Cornejo, 2001).

Específicamente, el modelo interaccionista sirve de base para los que se han denominado como estudios de clima o ambiente social en las organizaciones e instituciones humanas proceden de teorías psicosociales que asocian las necesidades y motivaciones de los sujetos con variables estructurales de tipo social (Molina y Pérez, 2006).

3.2.1.3 Los estudios de clima organizacional

La perspectiva del clima organizacional ha dado lugar al estudio de los procesos de la escuela en la lógica de mejora del clima escolar, el cual ha sido incluido como indicador de la calidad de la gestión de las organizaciones y como uno de los elementos básicos para potenciar procesos de mejora (Rodríguez, 2004; Rogero, 2003, 2008). Este concepto surge como parte del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones, aplicando elementos de la teoría general de sistemas provocando gran interés al permitir dar cuenta de fenómenos globales y colectivos desde una concepción holística e integradora (Rodríguez, 2004).

Revisiones en torno al tema del clima organizacional distinguen tres grupos de definiciones: Primero aquellas que enfatizan las estructuras, como elementos existentes que son establecidos por la organización y que permanecen en el tiempo, como la cultura organizacional, las normas y los estilos de administración. Otro grupo de definiciones que considera la combinación de las estructuras y lo subjetivo; y cómo tales cualidades de la organización influyen en las

percepciones de sus miembros y se manifiestan en su conducta. Por último, un tercer grupo, que enfatiza los procesos y la subjetividad, bajo lo cual el clima organizacional es visto como un proceso en constante construcción resultado de la interacción de los sujetos y las características de la institución a partir de las percepciones que sus miembros tienen respecto a ella (Mena y Otros, 2006, Vega y otros, 2006). Algunos autores consideran que esta visión podría ser la más adecuada para los procesos de fortalecimiento de las organizaciones (Toro, 2001).

Vega identifica seis aspectos principales en las definiciones del clima organizacional que son los siguientes (Vega y otros, 2006:337):

“• *La personalidad de la organización.*

- *Las percepciones, impresiones o imágenes de la realidad organizacional.*
- *El fenómeno que interviene en los factores de la organización y las tendencias motivacionales.*
- *La causa de los resultados de la estructura y de diferentes procesos que se generan en la organización.*
- *La característica relativamente permanente que define el ambiente interno de una organización.*
- *La variable del sistema que tiene la virtud de integrar la persona, grupos y la organización.*

Una visión que permite complementar algunas de las definiciones anteriores es la proporcionada por Darío Rodríguez (2004) quien plantea que el clima organizacional corresponde a las “...percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo” (Rodríguez, 2004:147).

La definición enfatiza el papel de las percepciones, ya que tienen un gran impacto sobre el comportamiento de los miembros de la institución. Además tienen consecuencias en la disposición a participar activa y eficientemente en el desempeño de las labores e influyen en el grado de compromiso e identificación de los miembros con la institución (Rodríguez, 2004).

La aplicación de este concepto al ámbito educativo ha cobrado relevancia en cuanto se ha intentado identificar aquellas dimensiones o factores asociados a la gestión de climas escolares favorezcan el desarrollo de instituciones educativas exitosas. Tras esta visión general del concepto de clima organizacional, el siguiente apartado aborda el ámbito del clima en la escuela y sus implicancias para aspectos como la permanencia y los resultados.

3.3 EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR

Al referirse a los aspectos peculiares del clima institucional de la escuela se tiende a hablar de “Clima social escolar” (Arón y Milicic, 1999a; Pertierra, 1993). *“En la literatura y en las políticas públicas relacionadas se alude a clima social escolar, clima institucional, clima de convivencia, clima de aula, entre otros. Esta ambigüedad dificulta el trato del problema, obstaculizando su distinción y comprensión”* (Mena y Valdés, 2008:3).

La definiciones respecto al clima social escolar son diversas, algunos estudios en este ámbito (Cornejo y Redondo, 2001; Janosz y otros, 1998; Mena y Valdés , 2008; Pertierra,1993; Vega y otros, 2006) coinciden en señalar que una definición adecuada es la proporcionada por Cere (1993: 3) que lo considera como el conjunto de *“características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos.”*

La definición anterior es general, pero para comprender la noción de clima social escolar es necesario agregar que constituye una *percepción* de cada uno de los miembros en torno al ambiente en que se desenvuelven a partir de la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción. (Arón y Milicic ,1999a). Da cuenta de las relaciones interpersonales que se establecen (Cornejo y Redondo, 2001, Pertierra ,1993) y del *“contexto o marco en el cual estas interacciones se dan.”* (Cornejo y Redondo, 2001: 6).

Por último, agregar que las instituciones educativas poseen una particularidad en la perspectiva del clima y su valoración; y es que a diferencia de la mayoría de las organizaciones, en ellas el destinatario de la finalidad de la organización es a la vez parte de ella. Es decir, debido a que la misión institucional de toda escuela es la formación de personas, éstas (los estudiantes) son parte activa de la vida de la organización (Cassasús y otros, 2000). Así, el clima en el contexto escolar, no sólo está dado por las percepciones de quienes trabajan en ella, sino que también por las dinámicas generadas entre estudiantes, estudiantes y profesores, entre estos últimos las familias y el entorno y las percepciones que de estas interacciones se tiene.

El clima de una organización nunca es neutro, siempre impacta, ya sea actuando como favorecedor u obstaculizador del logro de los propósitos institucionales. Influye en la labor desarrollada por la escuela, los cuales potencian o no determinados aspectos conforme a sus características. Autoras como Aron y Milicic (1999b) reconocen como climas escolares positivos, denominados climas nutritivos, como aquellos que favorecen el desarrollo personal y facilitan el

aprendizaje. Este clima favorece una sensación de bienestar general en sus miembros asociado a la posibilidad de desarrollarse como personas, a la sensación de confianza en las propias habilidades, la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, la identificación con la institución, la interacción positiva entre pares y con los demás actores. Y donde los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos (Arón y Milicic, 1999a; Hernández y Sancho, 2004; Milicic, 2001; Rogero, 2003)

Arón y Milicic (1999b) distinguen también climas sociales *tóxicos*, que se desarrollan cuando se percibe injusticia, priman las descalificaciones, existe una sobre-focalización en los errores, sus miembros se sienten invisibles y no pertenecientes, las normas son rígidas, se obstaculiza la creatividad y los conflictos son invisibilizados o abordados autoritariamente. Tal escenario, puede generar apatía por la escuela, miedo al castigo y la equivocación (Ascorra y otras, 2003). Por el contrario un clima escolar nutritivo, se caracteriza por la percepción de justicia, énfasis en el reconocimiento, tolerancia a los errores, sentido de pertenencia, normas flexibles, espacio para la creatividad y enfrentamiento constructivo de conflictos.

3.3.1 El impacto del clima social escolar en la capacidad de retención de las escuelas: las relaciones interpersonales y el apego escolar.

El estudio del clima escolar se vincula con procesos de innovación y de cambio escolar para favorecer unas condiciones organizativas, de convivencia, de gestión, que hagan posible que todo el alumnado encuentre su lugar para aprender (Hargreaves y otros, 1998; Hernández y Sancho, 2004; Payne, 2001; Tomlinson, 2001). La evidencia proporcionada por diversos estudios en el tema permite relevar el impacto del clima social escolar sobre el rendimiento, asimismo este aspecto impacta sobre otras dimensiones de la vida escolar, como es la retención escolar en las escuelas de ahí que resulte interesante para nuestra discusión.

Una escuela donde se acoge a las personas y se ofrecen oportunidades para el crecimiento, genera motivación por asistir a la escuela y aprender, potencia lo que se ha llamado el *apego escolar* de los estudiantes, que significa generar vínculos de cercanía e identificación con las escuelas, favorece el que los estudiantes se mantengan en la escuela y asistan sistemáticamente a clases, en el mismo sentido que afecta a los profesores (Alcalay y otros, 2005; Archambault y otros, 2009; Janosz y otros, 1998). La generación de apego o adhesión a la escuela son condiciones básicas para generar cualquier proceso de mejora educativa (Arón y Milicic 1999b).

Este concepto adquiere relevancia al abordar un problema como el abandono escolar, desarrollado por lo que se conoce como la perspectiva del *“School engagement”*, ya que el lazo

existente entre los estudiantes y la escuela es considerado un aspecto fuertemente asociado a los procesos de abandono escolar (Archambault y otros, 2009; Fredricks y otros, 2011, 2004; Suárez-Orozco y otros, 2010a, 2009).

Como hemos dicho anteriormente quienes dejan la escuela lo hacen mediante procesos de desenganche paulatino de la escuela, de sus actividades y demandas (Archambault y otros, 2009; Marchesi y Lucena, 2001; Marchesi y Pérez, 2004; Fernández Enguita y otros, 2010a, 2010b; Santibáñez, 2004). El apego escolar es visto como una interacción entre el individuo y el entorno (Archambault y otros, 2009; Fredricks y otros, 2004) es un concepto en desarrollo durante la experiencia escolar y por eso proporcionaría una clave importante para explicar las altas tasa de abandono escolar y aburrimiento por parte de los jóvenes en la escuela secundaria. La razón aducida es que la adolescencia constituye un periodo de desarrollo caracterizado por transiciones social, cognitivas y de comportamientos que pueden generar una disminución considerable del apego escolar y la motivación académica (Archambault y otros, 2009, Janosz y otros, 2008)

La definición general de “engagement” según el *Collins Cobuild Advanced Dictionary* (Barret y Weller, 2009) puede entenderse como compromiso o involucramiento, o el hecho de estar activamente comprometido con algo que puede ser una actividad, una tarea, o una institución. Al revisar algunos de los tesauros e incluir el término *school engagement* obtenemos que se asocia al grado en el cual los estudiantes están interesados e involucrados en el aprendizaje, la escuela o en las actividades de aula y/o actividades extracurriculares (Phsyncinfo)³⁴. El tesauro ERIC por su parte utiliza en vez del anterior, el término en inglés *academic engagement* como la implicación significativa que los estudiantes tienen con su educación o formación, cuyos indicadores pueden incluir activa participación en la instrucción u otras actividades académicas, el deseo de éxito, la voluntad de invertir esfuerzo para conseguir metas y la persistencia para enfrentar los obstáculos.

En un sentido amplio remite al grado de la conexión de los estudiantes con su escuela (Fredriksen y Rhodes, 2004, Steinberg y otros, 1996; Suárez-Orozco y otros, 2010a, 2009). El apego o adhesión a la escuela es considerado un concepto complejo y multidimensional que se expresa en tres dimensiones interrelacionadas, las cuales en conjunto juegan un rol central en el desempeño de los estudiantes: la de comportamiento; la emocional y cognitiva (Archambault y otros, 2009; Fredricks y otros, 2004; Roorda y otros, 2011; Suárez-Orozco y otros, 2009, 2010a).

³⁴ Término introducido el año 2006.

Sin embargo los distintos autores hacen referencia a estas dimensiones aludiendo a una diversidad de expresiones.

La dimensión de *comportamiento* alude a la participación y esfuerzo en las tareas académicas (Suárez-Orozco y otros, 2009, 2010a) y actividades extracurriculares (Archambault y otros, 2009). Fredricks y otros (2004) asocian esta dimensión al involucramiento en actividades académicas, sociales o extracurriculares y es considerado un aspecto fundamental para un buen desempeño académico y prevenir el abandono. Otro aspecto al que se la asocia esta dimensión es la conformidad con las reglas de aula y de la escuela (por ejemplo la asistencia regular, un comportamiento adecuado en clases, cumplimiento de obligaciones escolares como deberes y plazos) y la observancia de la disciplina escolar (Archambault y otros, 2009; Suárez-Orozco y otros, 2010a).

La dimensión *emocional* o *afectiva* refiere a los sentimientos, actitudes y percepciones hacia la escuela (Archambault, 2009), incluye las reacciones positivas o negativas con los profesores, compañeros de clase y la escuela en su conjunto. (Fredricks y otros, 2004). Suárez Orozco y otros (2010a) alude a esta dimensión como *relacional* que define el grado en que los estudiantes se sienten conectados con sus profesores, compañeros y otros miembros de la escuela, donde la posibilidad de ajuste de los estudiantes está fuertemente ligado a la calidad de las relaciones sostenidas, lo cual otorga un rol relevante al tipo de relaciones sostenidas en las posibilidades para permanecer en la escuela, ya que la calidad de estas proporciona sentido de pertenencia y apoyo emocional y tangible (Suarez-Orozco y otros, 2009).

Por último, la dimensión *cognitiva* se evidencia en el grado de interés o curiosidad de los estudiante, la implicación intelectual de los estudiantes respecto de lo que están aprendiendo (Suárez-Orozco, y otros 2010a, 2009). Otra definición lo asocia a la implicación en el aprendizaje expresado en la voluntad o disposición para aprender (Archambault y otros, 2009) o también bajo la idea de invertir tiempo, dedicación en base a una noción activa del esfuerzo necesario para comprender y manejar ideas habilidades complejas (Fredricks y otros, 2004), en cuya base está otorgarle sentido a la experiencia escolar en términos de su beneficios (Archambault y otros, 2009), aspecto motivacional relevante para permanecer en una trayectoria escolar.

Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) revisaron este tema y concluyeron que es un concepto ampliamente utilizado en las ciencias sociales, considerado como un constructo complejo o *metaconstructo* con un gran potencial como concepto debido a que reúne o aspectos fuertemente interrelacionados que proporcionarían una rica y amplia visión de la experiencia de los estudiantes en la escuela. Segundo, constituye una esfera considerada como altamente

modificable, cuyo abordaje puede considerar caminos sociales o académicos en la escuela; proporcionando oportunidades a nivel de la escuela o el aula para la participación, las relaciones interpersonales y/o los esfuerzos intelectuales. Medidas abocadas por ejemplo a la mejora del clima escolar o cambios curriculares, de forma explícita o implícita han visto este concepto de conexión o apego escolar como una forma de mejorar los aprendizajes o incidir en problemas como el abandono escolar. Tercero, al intentar captar la complejidad de la experiencia de los estudiantes en la escuela aporta en la tarea de diseñar intervenciones específicamente focalizadas y matizadas para mejorarla.

La importancia del clima escolar para el apego escolar otorga a las relaciones interpersonales un importante rol ya que el tipo y cultura de relación e intercambios en la escuela aparece también como factor determinante en la retención de los niños y jóvenes en las escuelas y liceos. Buen clima, identidad compartida, así como prácticas de tolerancia, respeto y confianza, son elementos que se destacan en tanto determinantes en la permanencia de los estudiantes en la escuela (Gubbins y Venegas, 1999; Franssen y Salinas, 1995; Román y Cardemil, 2001). Diversos estudios destacan la importancia de la convivencia escolar, de la relación e interacción de los estudiantes, con los directores, docentes e inspectores de los establecimientos (Magendzo y Toledo, 1990; Gubbins y Venegas, 1999; Álvarez y otros, 2000) en este aspecto.

En el caso particular de los jóvenes que cursan enseñanza secundaria, algunos estudios han señalado las dificultades del sistema escolar de recoger dimensiones de la cultura juvenil, acoger la diversidad de expresiones, canalizar y apoyar los problemas de rendimiento y conducta (Franssen y Salinas, 1995; Goicovic, 2002). Es así como frente a ambientes poco acogedores y donde existen prácticas de control, desconfianza y vigilancia por parte de la institución, se generan formas de resistencia en los jóvenes, como la indisciplina y la desmotivación. *“...tales prácticas tienen sin duda efectos negativos para el conjunto de los jóvenes; sin embargo, en aquellos casos donde existen mayores déficits de apoyo y atención, puede producirse un proceso de desafección que incide significativamente en el rendimiento, desaliento y finalmente abandono.”* (Román, 2009a: 110-111).

Por estos motivos, parece adecuado y relevante explorar el ámbito de las relaciones interpersonales en espacios socioeducativos, puesto que constituye una variable mediacional que pone en movimiento otras variables o potencia la aparición de otras (Fernández y González, 1997) como es el apego escolar el cual a su vez incide en la permanencia y los aprendizajes. Explorar la esfera de las relaciones interpersonales supone barajar aspectos ante los cuales la escuela puede incidir directamente a diferencia de lo que ocurre con las condiciones de contexto.

Sin olvidar que las respuestas generadas deben considerar la situación social de la que provienen sus estudiantes, abrirse a sus necesidades y disponer condiciones para participar en la educación.

3.3.2 La importancia de las estrategias relacionales para el apego escolar en contextos de vulnerabilidad.

Esta tesis pretende abrir preguntas en torno a cómo la escuela puede generar condiciones para la permanencia. Cuando se analizan iniciativas que abordan el abandono escolar, las revisiones coinciden en señalar que funcionan en coordenadas particulares. Entre ellas destacan las siguientes: ofrecer espacios socioeducativos en articulación; fuera o dentro del oferta escolar, basados en la generación de estrategias pedagógicas diversificadas, flexibles pero por sobre todas las cosas; cultivar una experiencia de vínculo particular con los niños y adolescentes que en ellas participan; otorgar un rol fundamental a la figura del adulto a cargo a través de estrategias de “mentoring” o tutoría; y un seguimiento personalizado que otorga apoyo y soporte a las trayectorias de inclusión (Abraham y Lavín, 2007; Ministerio de Educación de Chile, 2006; Lehr y otros, 2003, Universidad Alberto Hurtado-CIDE, 2009, Zepeda, 2007).

Esto hace suponer que la estrategia de relación desplegada en estos formatos constituye un soporte para generar otros procesos. Por lo tanto el vínculo es un aspecto mediacional y generador de condiciones para recuperar trayectorias educativas. En ese sentido algunos estudios desarrollados en el ámbito de la resiliencia en condiciones de pobreza y/o contextos desfavorables sostienen que independiente de las situaciones en que nazcan y vivan algunas personas, sus comportamientos distan mucho de mostrar carencias e incompetencias; y que, por el contrario, sus actitudes son más bien reactivas frente a las situaciones adversas que logran no sólo sobrepasar, sino hasta construir positivamente en torno a ellas (Cyrułnik, 2003, 2009; Grotberg, y otros, 1998; Kotliarenko y Dueñas, 1992; Kotliarenko y otros, 1996).

Esa mirada permitió a algunos investigadores sostener que, independientemente, de la adversidad presente en algunas situaciones, existen mecanismos protectores en las personas. Dichos mecanismo permiten resistir las adversidades y construir positivamente, revirtiendo así la percepción de negatividad que tienen sobre éstas y, por tanto, de sobrepasarlas. Esto va creando en las personas una percepción optimista sobre las situaciones y, a la vez, la sensación de que es posible actuar sobre ellas.

Los adultos de una sociedad cuidan y protegen a los más jóvenes desde diferentes roles (función paterna, maestros y profesores, personal de los centros, de salud, educadores animadores de actividades recreativas, bibliotecas). Todos los agentes tienen la responsabilidad común de dar

respuesta a las necesidades básicas de niños y jóvenes. La forma en que cumplan sus roles generará mayor o menor confianza, afecto e independencia (Kotliarenco y Dueñas, 1992; Kotliarenco y otros, 1996). En ese sentido desde el ámbito de la intervención social, quienes se encargan del cuidado de niños y adolescentes son quienes pueden prestar especial importancia a la estimulación de los pilares de la resiliencia a partir de su interacción con ellos. Esto significa estar atentos para incentivar situaciones en las que niños y jóvenes: *“sientan afecto y aceptación; desarrollen confianza básica en sí mismos y en el medio en el que se desarrollan; organicen una independencia responsable conforme a sus posibilidades”* (Grotberg y otros 1998: 52).

En esta misma línea Boris Cyrulnik destacado psiquiatra y académico en el ámbito de la resiliencia ha destacado en ese plano la figura del *tutor de resiliencia* (Cyrulnik, 2001: 193) en referencia a un sujeto significativo que sirve de modelo y apoyo para perseverar en situaciones difíciles, figura en donde la cercanía, el modelaje, el cuidado, la preocupación y la contención (incluso en términos de límites y disciplina). Constituye una persona de referencia que puede modificar la trayectoria vital de una persona en situaciones desfavorables de distinta índole, desempeñando un rol primordial en situaciones de pobreza y/o exclusión social.

La especificidad que el abandono escolar adquiere en contextos de vulnerabilidad refiere a que las situaciones de pobreza engendran factores de riesgo psicosociales para niños y adolescentes frente al abandono escolar, esto dado que además de la evidente “falta de servicios básicos en salud, educación y esparcimiento, las carencias materiales, van acompañadas de carencias en las relaciones afectivas que se establecen, fundamentalmente, porque la preocupación por el presente (el hoy) y la sobrevivencia diaria, generan una interacción funcional a la satisfacción material de las necesidades, ya sea a nivel familiar o grupal o poblacional.”(Medina y Valdés, 1995: 63).

El deterioro psicosocial conduce a muchos niños y jóvenes a percibir la realidad como fuente de tensión y como espacio de insatisfacción personal, cuando esto se experimenta a nivel escolar puede llevar a procesos de desenganche con la institución escolar y el proyecto que significa terminar de estudiar. La consecuencia de esto es que otros espacios (la calle, la pandilla, el grupo de pares) adquieren preeminencia frente al espacio escolar desencadenando procesos de abandono.

A esta pérdida de sentido de la experiencia escolar se suman otros factores como es el hecho de que, en estos contextos, la educación no tiene un rol fundamental en la familia debido a la importancia de la subsistencia que puede fomentar el retiro del niños de la escuela e la escuela

para que contribuya económicamente o cuide a los hermanos menores mientras los padres buscan recursos. Otra de las razones de deserción, es *que "por el modelo de crianza de estos niños, carente de hábitos, normas y roles claros, ellos no caben dentro del sistema escolar formal por lo que muchas veces son expulsados de las escuelas"* (Medina y Valdés, 1995:77)

Por tales razones ante el desafío de la reinserción educativa de poblaciones vulnerables, las acciones de tratamiento, y también de prevención, deben *"encaminarse hacia la esfera de lo simbólico, hacia los modos de convivencia social"* (Medina y Valdés, 1995: 77), mediante el modelaje y generación de relaciones interpersonales de cuidado, afecto y vinculación emocional. El principal objetivo es cimentar o fortalecer ciertos valores, actitudes y conductas que generen condiciones para que la experiencia escolar se vuelva significativa, compensar las carencias desde las coordenadas de las relaciones como estrategia.

En ese sentido al hablar de la importancia de las relaciones en el ámbito escolar, el rol del profesor es fundamental en la generación de un clima social positivo, donde una relación profesor-alumno que se da en coordenadas de respeto, apoyo, cuidado, calidez, confianza y responsabilidad, junto con ser considerada como uno de los factores de mayor impacto sobre el rendimiento escolar y desarrollo personal de los estudiantes, aumenta el sentido de pertenencia a la escuela y la autoestima de los estudiantes (Milicic, 2001).

El soporte que puedan brindar los docentes es importante para el apego de los estudiantes hacia la escuela, los estudiantes que perciben a profesores que generan un entorno de cuidado y bien estructurado, con expectativas claras y justas evidencian una mayor probabilidad de experimentar un alto apego escolar (Klem y Connell, 2004a, 2004b; OECD, 2005). Desde otro ángulo altos niveles de apego están asociados con alta asistencia y buen rendimiento que finalmente son variables predictoras de finalizar la educación secundaria y/o seguir estudiando posteriormente (Klem y Connell, 2004a, 2004 b). Estas evidencias sugieren una relación entre el apoyo de los profesores, el sentido de pertenencia de estudiantes a la escuela, el desempeño y el compromiso escolar. Es decir, existe **una relación indirecta entre la experiencia de apoyo del estudiante y los resultados.**

El apoyo del docente puede ser académico o interpersonal; las jóvenes y los jóvenes se benefician del apoyo social y de las oportunidades para los desafíos intelectuales. A nivel emocional, la percepción de apoyo influye en las actitudes y el grado de interés del alumnado y fortalece su seguridad como aprendices (Arguedas, 2010; Julio, 2010, Roorda y otros, 2011; Zepeda, 2007).

3.3.3 El clima social escolar y el impacto en los aprendizajes.

En la búsqueda de claves para intencionar procesos de mejora educativa, se ha indagado respecto a factores de mayor incidencia sobre los niveles de aprendizaje escolares de los estudiantes y diversas investigaciones han revelado el papel que ocupa el clima social escolar. Este es el caso del primer informe de un estudio realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) organismo coordinado por la Unesco el cual plantea que el clima escolar es la variable que demuestra el mayor efecto sobre el rendimiento en lenguaje y en matemáticas (Casassus y otros, 2001).

Una serie de estudios implementados en distintos contextos y a través de diversos instrumentos, han dado cuenta de que un clima escolar donde prevalezca la generación de un ambiente de respeto, acogedor y positivo, productivo desde el punto de vista pedagógico, constituye la dimensión de mayor influencia a la hora de medir el rendimiento de los estudiantes. Un clima social positivo tiene directa relación con el rendimiento una relación directa entre un buen rendimiento académico, en forma de adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes “positivas” hacia el estudio (Casassus y otros, 2000, 1989; Cornejo y Redondo, 2001; Ruus y otros, 2007; Unesco-lípe-Oei, 2010; Villa y Villar, 1992). Otras investigaciones sobre clima escolar señalan que en ambientes de alto-riesgo urbano, climas escolares positivos pueden influir determinadamente en el éxito académico de estudiantes urbanos (Marshall, 2004).

Datos recientes proporcionados por el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, con apoyo de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe que evaluó entre 2004 y 2008 a cerca de 200.000 alumnos de 3.000 escuelas de 16 países de América Latina, además del estado mexicano de Nuevo León, señalo que en general los factores que conforman el contexto tienen el mayor peso en la explicación del aprendizaje lo cual destaca las desigualdades en la región, sin embargo *“en cuanto a los factores educativos, el análisis indica que los procesos escolares son el elemento que explica mayor porcentaje de variación en el aprendizaje y, a su vez, es más robusto en predecir el rendimiento académico”* (Treviño y otros, 2010: 3).

Ese mismo estudio afirma que las variables asociadas a la escuela pueden contribuir significativamente a disminuir las desigualdades de aprendizaje asociadas a disparidades sociales, señalando al *“clima escolar como la variable que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la generación de un ambiente de respeto, acogedor y*

positivo es esencial para promover el aprendizaje entre los estudiantes“(Orealc-Unesco, 2008:178).

Según datos del estudio Pisa 2003, en base a opiniones de los directores de escuela respecto al clima en sus centros entre *“los siete países con las evaluaciones del clima escolar más positivas según los directores de los centros, cuatro están entre los seis que obtienen mejores resultados en lo que concierne al rendimiento escolar.”* (Haar y otros, 2005:17) que incluye a Corea, Hong Kong, China, Japón y Bélgica.

No obstante, un clima escolar positivo orientado hacia la escuela puede ser condición necesaria, pero no suficiente, para buenos resultados académicos (Mena y Valdés, 2008). Según la OECD el clima explicaría fuertemente la variación de resultados entre escuelas, sin embargo el peso de las características del alumnado en esta variación también es importante (OECD; 2005: 88). Respecto a otros factores el clima tiene una mayor incidencia en el rendimiento escolar de los alumnos, que los recursos materiales y personales o la política escolar respectiva. Esto destaca la influencia que ejercen las condiciones existentes al interior de las escuelas en el desempeño de la escuela y sus estudiantes.

En estas coordenadas se encuentra la línea de investigación desarrollada en relación con las escuelas efectivas, la cual destaca aquellas escuelas que, independiente de las condiciones de origen de sus estudiantes, consiguen buenos resultados. De ellas se desprende que el clima escolar positivo no sólo beneficia los logros académicos de los estudiantes, sino que también conlleva el desarrollo de una atmósfera de trabajo que favorece la labor de los docentes y el desarrollo de la organización escolar (Arancibia, 2004; Bellei y otros, 2004; Orealc-Unesco-Llece, 2002; Raczyński y Muñoz, 2005)

En esa línea pero desde otro ángulo un estudio realizado en Chile por UNICEF (2004) incluye una revisión de 14 escuelas con buenos resultados en sectores de pobreza, el cual destaca la figura de autoridad pedagógica del docente que reposa en la calidad de su trabajo como efectivos mediadores entre sus alumnos y el saber. El estudio sostiene que un factor importante son estrategias relacionales particulares entre estudiantes y profesores, al sostener relaciones afectuosas y de mucha confianza con ellos. Los alumnos por tanto confían en sus profesores. Este soporte de cercanía, apoyo y confianza proporciona a los maestros condiciones para promover y estimular en sus alumnos el desempeño de excelencia, el progreso y el esfuerzo de cada alumno (UNICEF, 2004), recalcando además que es una estrategia que en contextos de vulnerabilidad podría estar asociada a buenos resultados, sino que destaca que la escuela puede hacer cosas e independiente del contexto social complejo centrar las energías en lo propiamente escolar independiente de la procedencia de sus alumnos.

Considerar el ámbito de las relaciones interpersonales o los aspectos psicosociales en la escuela abordando aspectos como la convivencia escolar o el clima escolar, supone situarse en la discusión en torno a los ámbitos que permiten la construcción de condiciones para el aprendizaje, es decir, factores “mediacionales” (Fernández y González, 1997) que potencian y facilitan el desarrollo de otras variables que favorecen el aprendizaje como es el clima escolar. Al respecto la literatura señala que la dinámica relacional está sólidamente asociada a la permanencia de los estudiantes y a las posibilidades de aprender en la escuela.

Ampliando la idea anterior, el tipo y la calidad de las relaciones sostenidas actúan como *soportes* o *apoyos* que cuando se caracterizan por brindar acogida o cercanía sustentan el desempeño y la permanencia en la escuela (Bergeson y Heuschel, 2003; Suarez- Orozco y otros, 2009, 2010b). Esto reivindica y destaca la importancia de las variables de apoyo social específicamente en contextos de vulnerabilidad y/o exclusión, donde el tipo de vínculo hace la diferencia e incide en las posibilidades de ajuste requeridas en cualquier proceso de inclusión social.

A nivel escolar se distinguen dos tipos de apoyos, los *tangibles* aquellos apoyos concretos y materiales ofrecidos a los estudiantes como ayuda con los deberes, recursos, acceso a información o consejería. Y los apoyos *emocionales*, como aquellas conexiones emocionales, sentimientos de apoyo y cercanía que los estudiantes generan con la gente de alrededor. El soporte emocional proporciona sentido de seguridad y protección que en la vida académica se traduce en la generación de habilidades, confianza y sentido de autoeficacia (Suarez- Orozco y otros, 2009).

En contextos de exclusión los soportes relacionales juegan un importante rol en el proceso de inclusión, la posibilidad de recibir apoyos se da en los intercambios entre los actores y está dado por la característica de las relaciones interpersonales sostenidas, entre las personas. Para indagar cómo se aborda este aspecto, a lo largo del siguiente apartado se revisan estudios que han abordado el clima escolar con el fin de identificar dimensiones relevantes en este ámbito.

3.3.4. La medición del clima escolar y sus dimensiones

3.3.4.1 La medición del clima escolar

El estudio del ambiente o clima social escolar es uno de los principales enfoques para estudiar los procesos interpersonales al interior de un centro educativo. Sin embargo, la urgente valoración de la educación como un medio para potenciar la economía y el desarrollo ha generado a lo largo de estos años una sobre-focalización sobre los resultados educativos, en desmedro de dimensiones de proceso, entre los cuales se encuentra la convivencia escolar

(Coquelet y Ruz, 2003; Mena y otros, 2006), no obstante el clima escolar ha sido abordado empíricamente desde distintos estudios, este apartado incluye la revisión de algunos estudios e instrumentos abocados a la medición del clima escolar con el fin de identificar dimensiones relevantes.

En Estados Unidos, un estudio a partir de los datos del *Educational Longitudinal Study* para estudiar el efecto de tres dimensiones del clima escolar (Werblow y otros, 2010) –orientación al aprendizaje, apoyo de profesores y relaciones entre profesores y estudiantes- sobre la tasa de retención escolar, sus resultados arrojó que un clima escolar positivo predecía la retención escolar y por tanto prevenía el abandono escolar, con independencia del tamaño de las escuelas. Otro instrumento que aborda el clima escolar es la *California School Climate and Safety Survey* (CSCSS) encuesta desarrollada por un equipo liderado por Michael Furlong (Furlong y otros, 1991) y que ha sido aplicado en una nueva versión para un estudio realizado en la pasada década (Furlong, y otros, 2005), el clima escolar en dicho estudio fue medido como una evaluación del entorno educativo parte de los estudiantes en cuanto a su sensación de seguridad, respeto, apoyo y relaciones interpersonales en la escuela.

La OCDE (2005) por su parte considera que el clima escolar cubre distintos aspectos de la cultura escolar entre las que se incluyen las relaciones entre alumnos y profesores, la identificación de los alumnos con la escuela y el compromiso de los docentes para con la escuela.

Dicho organismo ha incluido en la aplicación del test estandarizado Pisa (OCDE, 2005, 2009d) preguntas orientadas a captar el clima escolar en las cuales recoge alguno de los aspectos detallados en la propuesta de Janosz y otros (1998) – la cual se presenta en el siguiente punto- en cuanto a la relación entre profesores y estudiantes desde la perspectiva de los estudiantes³⁵, quienes se pronuncian respecto a si mantienen buenas relaciones con su profesores, si sus profesores se preocupan por su bienestar, los escuchan, están disponibles para darles apoyo extra y los tratan con justicia. A partir de estos aspectos se calcula un índice de *calidez de la relación*.

El mismo instrumento indaga desde la perspectiva de los directivos en aspectos asociados al ambiente escolar y el impacto de determinadas situaciones en los aprendizajes³⁶, lo cual incluye no solo la dimensión de las relaciones que se dan en la escuela sino que también a nivel de las expectativas de los profesores respecto a sus estudiantes.

³⁵ Cuestionario PISA 2009 del Estudiante. Pregunta 34 (OECD, 2009c)

³⁶ Cuestionario PISA 2009 del Establecimiento Pregunta 17 (OECD, 2009c)

Otra forma de medir la relación profesor- estudiante es la que proporciona el cuestionario SES³⁷, este instrumento fue diseñado Kevin Marjoribanks, investigador de la Universidad de Adelaida, Australia en 1980; siendo adaptada al contexto español por Aurelio Villa Sánchez. Este instrumento pretende medir la percepción que tienen los alumnos respecto a cuatro dimensiones del clima: (a) El contexto interpersonal, referido a la percepción que tienen los alumnos de la *cercanía* de las relaciones que mantienen con sus profesores y de la *preocupación* que éstos muestran ante sus problemas; (b) El contexto regulativo: que se refiere a la percepción de los alumnos de las reglas y las relaciones de autoridad en la escuela; (c) El contexto instruccional: que abarca las percepciones de los alumnos respecto al interés o desinterés que muestran los profesores por el aprendizaje de sus alumnos; (d) El contexto imaginativo y creativo que se refiere a los aspectos ambientales que estimula a recrear y experimentar. Este test ha sido considerado para otros estudios como el realizado por Cornejo y Redondo (2001) para medir la *percepción que tienen los jóvenes del clima escolar y factores asociados* en escuelas de educación secundaria en Chile, dicho estudio validó el instrumento como una forma adecuada para medir el concepto de clima escolar. El estudio arrojó que el factor interpersonal (que mide la percepción que tienen los alumnos sobre las relaciones que establecen con sus maestros en relación a distintos contextos ambientales interrelacionados) es el que más pesa para definir el clima escolar en la percepción total de clima por parte de los jóvenes (Cornejo Redondo , 2001)

El Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo realizado por la UNESCO incluyó el clima escolar, el cual fue medido a través un índice compuesto por el agrado y la tranquilidad que siente el estudiante cuando se encuentra en la escuela; el grado de pertenencia a la institución y la relación con sus compañeros, y (solo en estudiantes de 6° año) la dedicación y atención que siente el estudiante le prestan sus docentes, la disciplina (orden) de los estudiantes en el aula y la violencia verbal y física que ocurre en la institución (Orealc-Unesco,2008).

La medición del clima escolar en los ejemplos anteriores nos habla de una variable compleja y que es abordada con distintos énfasis a lo largo de los estudios. En conjunto podemos ver que los aspectos abordados se pueden agrupar en torno a cinco dimensiones: a) *Relaciones o interacciones interpersonales* (Cornejo y Redondo, 2001; Marjoribanks, 1980; OCDE, 2005; Orealc-Unesco, 2008): esta dimensión se asocia a la calidad de los intercambios que se producen entre los actores. Sostener relaciones de calidad involucra aspectos como; cercanía, confianza y preocupación de los profesores hacia sus problemas (Cornejo y Redondo, 2001;

³⁷ School Enviroment Scale: intrumento diseñado en Australia en 1980 por Kevin Marjoribanks y elaborado en base al modelo de Berstein utilizado para examinar el modelo de familia (1977).

OCDE, 2005), apoyo (Furlong y otros, 2005; OCDE, 2005) y *buen trato* (Cornejo y Redondo, 2001; Furlong y otros 2005; Marjoribanks, 1980; OCDE, 2005, Orealc-Unesco, 2008; Werblow, y otros, 2010); b) *La existencia de normas justas* (Cornejo y Redondo, 2001, Furlong y otros, 2005; Marjoribanks, 1980; OCDE, 2005). c) *Pertenencia y conexión con la escuela* (Marjoribanks, 1980; Cornejo y Redondo, 2001; Orealc-Unesco, 2008), d) Seguridad (Furlong y otros, 2005). Y por último la dimensión a asociada a la e) Generación de un *Entorno educativo orientado al aprendizaje* (Cornejo y Redondo, 2001, Majoribanks, 1980, OCDE, 2005, Orealc-Unesco, 2008, Werblow, y otros 2010). Esta última dimensión incluye dos aspectos o subdimensiones: Primero, *la actitud docente y condiciones adecuadas para la instrucción*, que refiere a la percepción por parte de los alumnos respecto al interés o desinterés de los profesores por el aprendizaje y a la presencia de un ambiente propicio o desfavorable para conseguir los objetivos y adquirir habilidades (Villa, 1990:94). Segundo: la *Relevancia de la experiencia escolar*, asociada a la valoración de la experiencia escolar en cuanto a la generación de confianza en las propias habilidades para realizar el trabajo escolar y la apreciación de lo que se aprende en la escuela.

3.3.4.2 La dimensión relacional del clima escolar: la importancia del contacto entre las personas.

Considerar el tema de las relaciones humanas y el ambiente dentro de la escuela, supone no olvidar que la relación entre el maestro y el alumno -mediada por el conocimiento- es una relación humana de carácter intersubjetivo. La transmisión de conocimiento es el objetivo de la escuela el cual no es posible de lograr sin una relación favorable para el aprendizaje; “(...) si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales se puede hacer muy difícil e incluso imposible enseñar y aprender” (Onetto, 2003: 100).

Entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje, para ser exitoso, debiera tender a producir satisfacción y a favorecer los aspectos personales, motivacionales y latitudinales de las personas involucradas en el proceso (Cornejo y Redondo, 2001). En esa medida, si se entiende la relación pedagógica como mediadora de la formación y el vínculo como núcleo articulador de todo proceso pedagógico (Tezanos, 1992) entonces las interacciones entre los sujetos de la comunidad escolar son fundamentales para el mutuo desarrollo (Julio, 2010). Los procesos o factores *interpersonales* se expresan en varios niveles al interior de la institución escolar, a nivel organizativo, a nivel de aula y a nivel interpersonal (Cornejo y Redondo, 2001), cada uno de los cuales se traduce en aspectos diversos del quehacer escolar como detalla la tabla 3.1:

Tabla 3.1 Dimensiones asociadas a los procesos o factores interpersonales en la escuela

Nivel organizativo o institucional	Nivel de aula	Nivel interpersonal
Tiene que ver con el clima institucional y se relaciona con elementos como:	Tiene que ver con el «clima de aula» o ambiente de aprendizaje y se relaciona con elementos como:	Tiene que ver con las creencias y atribuciones personales y se relaciona con elementos como:
- Los estilos de gestión.	- Relaciones profesor- alumno.	- Auto concepto de alumnos y profesores.
- Las normas de convivencia.	- Metodologías de enseñanza.	- Creencias y motivaciones personales
- La participación de la comunidad educativa.	- Relaciones entre pares.	Expectativas sobre los otros.

Fuente: Cornejo y Redondo 2001:3-4

La **dimensión relacional** es señalada por algunos autores como componente del clima educativo, (Cornejo y Redondo; 2007; Janosz y otros, 1998, Ponferrada, 2008) en cuyos términos, al referir a la escuela y sus objetivos, el aprendizaje se construye principalmente en los espacios *intersubjetivos*, es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto de aprendizaje. Por lo tanto, el aprendizaje no depende únicamente de las características interpersonales del alumno o del profesor o del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de *“transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); por el modo en que se vehicula la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza, etc.”* (Villa y Villar, 1992:17).

Para Janosz y otros (1998) el clima escolar refiere a los valores, actitudes y sentimientos dominantes en el medio e indica el tono o la atmosfera que reina en las relaciones sociales, el valor atribuido a las personas, a la misión educativa de la escuela y a la institución como medio de vida. Dado el mandato social de la escuela, este autor estima la calidad del clima escolar a partir de los aprendizajes escolares y sociales. El clima social escolar estaría compuesto por distintos contextos o dimensiones, Janosz y otros señalan que para intervenir en él deben considerarse cinco ángulos o componentes interrelacionados: Clima educativo, Clima Relacional; Clima de justicia; Clima de seguridad los cuales inciden en el Clima de adhesión o pertenencia hacia la escuela. Podemos ver en esta propuesta existe coherencia con las dimensiones del clima distinguidas en el punto anterior, Janosz y otros distinguen las siguientes definiciones para cada una de ellas:

Clima educativo: refiere a la valoración consensuada y atribuida a la educación en el medio escolar, donde una donde la experiencia educativa de cuenta de un medio institucional volcado

al éxito de sus alumnos y bienestar; que proporcione una buena educación; que otorgue sentido a los aprendizajes y transmita el valor de la escolarización.

Clima relacional: refiere a la atmósfera de las relaciones sociales que se dan entre los individuos, da cuenta de la dimensión socio afectivo de las relaciones humanas. Una buena escuela se caracteriza por un clima relacional en armonía interpersonal entre los distintos actores. Se distinguen en él cuatro tipos de relaciones: entre alumnos, entre profesores, entre alumnos y profesores; y entre profesores y dirección de la escuela. La calidad del clima relacional es afluente de tres factores: la calidez de los contactos interpersonales; el respeto entre los individuos y el asegurar el apoyo para sus miembros (disponibilidad)

Clima de justicia: a una apreciación en torno a las actitudes, la evaluación y reacciones disciplinarias por parte de los adultos, incluye el sentir una justa apreciación, reconocimiento, respeto de los derechos y merito de cada uno.

Clima de seguridad: refiere al orden y tranquilidad del medio como condiciones adecuadas para el desarrollo de las tareas escolares, incluye el sentimiento de seguridad, de confianza en las personas y la percepción del riesgo de victimización.

Clima de adhesión o pertenencia (*appartenance* del francés) refiere a una vinculación afectiva o emocional para con la organización, esta dimensión trasciende las otras facetas del clima escolar, y se desarrolla a partir de los otros tipos de clima.

El modelo de Janosz y otros supone una dinámica de interrelación entre los distintos climas que opera bajo el esquema siguiente : si los individuos tienen la impresión de que su medio escolar es significativo (educativo) ,que favorece el contacto humano (relacional), que asegura su protección (seguridad); que garantiza el reconocimiento de sus derechos al mismo tiempo que sanciona las transgresiones a la norma (justicia), se desarrolla un sentimiento de pertenencia o apego que garantiza el respeto a la institución, facilitando la adhesión a las reglas y normas.

3.4 LAS VARIABLES DE APOYO SOCIAL COMO GENERADORAS DE CONDICIONES DE EQUIDAD PARA LA RECUPERACIÓN DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS.

Esta sección expone la importancia de las relaciones interpersonales en base a estrategias basadas en el vínculo como disposición de condiciones para la inclusión social en general, y para la reincorporación y permanencia en una trayectoria educativa para quienes han abandonado la escuela o se encuentran en riesgo de hacerlo .

Un primer punto destaca la importancia de la esfera relacional en contextos de exclusión social a partir de una aproximación al concepto, los desafíos que este considera y cómo la esfera relacional constituye una respuesta a nivel de las prestaciones actuales en formas de soportes o apoyos. Como segundo punto se recoge la relevancia de las variables relacionales para la experiencia de reinserción de quienes han abandonado la escuela y en general para las trayectorias hacia la inclusión social. Y por último se reflexiona en torno a la estrategia del vínculo como generadora de condiciones para la equidad en el caso de poblaciones que han abandonado la escuela.

3.4.1 La importancia de la dimensión relacional en contextos de exclusión social

Estamos viviendo cambios muy profundos en los aspectos fundamentales que asentaron la sociedad industrial avanzada del siglo XX. La realidad se mueve, se transforma y lo hace a gran velocidad. Este contexto complejo es el nuevo marco en el que se inscribe el concepto de **exclusión social**. Subirats define la exclusión social como “la imposibilidad o dificultad intensa de acceder a los mecanismos de desarrollo personal e inserción socio-comunitaria y a los sistemas preestablecidos de protección.”(Subirats, 2004a:1).

El mismo autor considera que la exclusión debe ser considerada como un fenómeno cambiante, relacional, insertado en el marco de las transformaciones hacia sociedades postindustriales, y reconoce que es susceptible de mediaciones políticas colectivas, pero para esto es necesario identificar los grandes factores generadores de exclusión.

A su juicio existen tres mecanismos que han operado a la base de la magnitud y estructura de la exclusión actual: Primero, la fragmentación tridimensional de la sociedad como parte de la transición hacia una estructura social mucho más compleja y fragmentada, dada por fenómenos como la migración, con incremento de las tasas de dependencia demográfica por la alteración de la pirámide de edades y las nuevas formas de convivencia familiar como es el incremento de la monoparentalidad.

Segundo, el impacto a nivel del empleo en el ámbito de la economía postindustrial, donde la transición hacia el modelo de economía informacional, ha impactado que sobre el mercado de trabajo, el empleo y las relaciones laborales. Si para algunos sectores el cambio económico puede haber generado un abanico de nuevas oportunidades impensable en periodos anteriores, *“para otros sectores a juicio de la autor perdedores históricos perdedores empujados hacia procesos de exclusión, plasmados en nuevas realidades conectadas a la esfera laboral: desempleo juvenil de nuevo tipo, estructural y adulto de larga duración; trabajos de baja calidad*

sin vertiente formativa; y empleos de salario muy bajo y sin cobertura por convenio colectivo.” (Subirats, 2004a:1).

La flexibilización de los procesos productivos ha erosionado los esquemas de protección social tradicionalmente asociados al mundo del trabajo así como un acceso residual de los jóvenes el empleo industrial asalariado ha generado nuevos espacios sociales de exclusión, que afectan no sólo a la población más joven, sino también y sobre todo a colectivos adultos con cargas familiares.

Además de la precariedad económica en que esto deriva, según el autor el acceso a empleos eventuales y precarios, en el caso de los jóvenes no genera además ningún tipo de vínculo grupal o comunitario.

Un tercer factor asociado a la exclusión es el déficit de inclusividad de las políticas clásicas de bienestar, como ocurre por ejemplo con la exclusión de la seguridad social de grupos con insuficiente vinculación al mecanismo contributivo y el carácter segregador de ciertos mercados de bienestar donde existe una presencia pública estructuralmente débil por ejemplo los mercados del suelo. Desde luego, la fragmentación de la sociedad, el impacto sobre la esfera laboral de la economía postindustrial y el déficit de inclusividad de las políticas clásicas de bienestar no operan de forma aislada entre sí. Se interrelacionan, se potencian mutuamente, expresando carácter multifactorial y multidimensional de la exclusión. Si antes el concepto de pobreza daba cuenta de ciertas situaciones, hoy es el de exclusión el que conceptualiza las situaciones de desventaja social.

3.4.1.1 Tránsito desde el concepto de pobreza al de exclusión social

El concepto de pobreza ha sido profusamente desarrollado en el ámbito de las ciencias sociales, en Europa desde los ochenta se considera la definición realizada desde el Comité Económico y Social de las Comunidades Europeas que la define como *“los individuos, familias y grupos de personas cuyos recursos (materiales, culturales y sociales) son tan escasos que están excluidos de los modos de vida mínimos aceptables en el Estado miembro en el que viven”* (Observatorio de Procesos de Exclusión y de Incorporación Social, 2006: 12) El concepto de pobreza en este marco es un fenómeno de carácter relativo y multidimensional, ya que se asocia a la particular definición que cada sociedad hace de lo que es una vida aceptable. Lo cual considera aspectos objetivos y otros de carácter ético como es la concepción de lo justo y lo injusto, etc. Por otra parte es de tal complejidad que los distintos factores que la conforman no la hacen reducible a lo meramente económico.

Hoy en día se ha transitado hacia un concepto más amplio, enmarcado en la consolidación de la ciudadanía, donde existen derechos legitimados a todas las personas. Es por esto, que según las coordenadas actuales de la vida social, la pobreza y la marginación superan un enfoque centrado en la carencia de medios económicos solamente. La situación de determinados colectivos excluidos- señala el comité económico social (*Observatorio de Procesos de Exclusión y de Incorporación*, 2006) está dada por el quiebre de la ciudadanía, lo cual se traduce en la imposibilidad de gozar de los derechos sociales sin ayuda, por la incapacidad personal de hacer frente a las obligaciones propias. La noción de exclusión social es *multidimensional* y refiere a los mecanismos por los que algunas personas o determinados grupos no pueden participar y acceder a los intercambios, prácticas y derechos sociales propios de quien está integrado a la vida social.

En esta misma línea el Informe del *Observatorio de Procesos de Exclusión y de Incorporación* (2006), agrega que la exclusión social no es solo la insuficiencia de recursos financieros, ni se limita a la mera participación en el mundo del empleo, ya que se manifiesta en la imposibilidad de acceder a ámbitos como la vivienda, la educación, la salud o el acceso a los servicios. Asimismo las situaciones de exclusión están referidas a déficit de autonomía y cohesión social, ya que en casos extremos existe la ruptura del vínculo social y/o aislamiento de las personas.

Podemos concluir, desde esta perspectiva que la persona excluida es aquella que se encuentra incapacitada o imposibilitada para ejercer sus derechos sociales, en definitiva lo que le permite ser ciudadano o ciudadana. En definitiva es una carencia, pero no solo de recursos económicos sino también de recursos personales y sociales para ejercer estos derechos.

Este concepto multifacético requiere por tanto al ser abordado como problemática social , un enfoque que posibilite el acceso a derechos mediante la entrega de apoyos materiales y otros de tipo *relacional* que permitan su integración.

Es por esta razón que frente a problemáticas de exclusión social y la formulación de de intervenciones debe asegurarse el acceso a prestaciones de diversa índole, como es la protección social - ayudas económicas, acceso a servicios como sanidad, educación, vivienda- pero también desencadenar procesos y trayectorias que permitan la inserción no solo entendida como acceso al mercado laboral sobre el cual versan las mayoría de las políticas, sino también considerar los apoyos necesarios para que estos procesos se pongan en marcha. Es por esto que la exclusión social tensiona la definición e implementación de políticas, el carácter de las intervenciones desarrolladas y los distintos roles de los actores llamados a participar en los procesos de inclusión social.

Según Fantova (2003) experimentamos nuevos retos sociales como son la fragilidad, dependencia y la exclusión. Más allá de una valoración general de lo positivo o negativo de esta situación, cabe señalar que en términos del problema de la exclusión y la generación de trayectorias de inclusión el aporte del trabajo en red es fundamental y por sobre todo la legitimación de prestaciones en coordenadas “de vínculos relacionales” sostenidas en los apoyos requeridos por quienes en definitiva están al margen de la vida social y que por ende requieren “revinculación”, para lo cual no basta la ayuda económica solamente. La inserción social no puede ser entendida solo como el acceso de personas o colectivos a una oferta preestablecida de prestaciones, empleos o recursos sino que refiere a la generación de vínculos que sustenten los procesos de inclusión,

Los nuevos riesgos sociales se mueven en las coordenadas de fracturas ocurridas en las sociedades postindustriales asociadas no solo de colectivos excluidos carenciados materialmente, sino que la pobreza hoy adquiere una nueva cara asociada al deterioro de los vínculos que permiten a cada persona sentirse parte de su comunidad y disfrutar de los derechos ciudadanos en su plenitud. Hoy nos enfrentamos a las *pobrezas relacionales*, dadas por el aislamiento social, concepto que refiere a la carencia de apoyos necesarios para desenvolverse en la vida social por parte de determinados sujetos o colectivos, es el *no tener a quien recurrir* y que en versiones extremas se expresa a nivel subjetivo y emocional como *la sensación de soledad*. Ambos deterioros a nivel de las relaciones sociales, plantean la dificultad objetiva de poder intercambiar con otros, lo que a su vez deriva en limitadas posibilidades de sentirse incluido.

La integración social desde las políticas contra la exclusión ha sido entendida como satisfacción de necesidades básicas e incorporación al empleo, sin embargo la integración refiere también la existencia de vínculos relacionales que den soporte a los posibles intercambios, para permitir a cada cual participar y formar parte de una comunidad. Cuando el acceso a estos vínculos es limitado, los sujetos se ven restringidos en el disfrute de sus derechos ciudadanos, permanecen vulnerables y limitados para la interacción social y por ende son excluidos de la sociabilidad.

En la actualidad la vulnerabilidad de los sujetos y las familias se asocia no solo a las carencias materiales sino a la carencia de vínculos. Las personas en este plano requieren de un tejido social de prestaciones de nueva índole como son los llamados “bienes relacionales”, asociados a los cuidados, atenciones y acompañamientos requeridos ante determinadas situaciones de vulnerabilidad social como es la discapacidad, el cuidado de la infancia y los mayores o colectivos en exclusión social. Estas necesidades relacionales no cubiertas están a la base de

su condición de vulnerabilidad, y pueden ser diversas pero comparten el atributo de ser contingencias a las que no pueden hacer frente por *si solos* (Fantova, 2003).

Estos apoyos no forman parte de las prestaciones tradicionales concebidas en las políticas sociales, sin embargo el contexto de nuevos riegos sociales y los procesos de exclusión derivados de dinámicas como la migración, la dependencia, la monoparentalidad de los hogares, etc., requieren de aproximaciones que superen la incorporación funcional de los individuos y se sitúen en el plano de las necesidades relacionales como un aspecto relevante al abordar la integración social. Para Fantova (2003) es el tiempo de cambiar las coordenadas de la discusión hacia una comprensión de los intercambios sociales desde las relaciones humanas y desde la solidaridad social como un aspecto que debiera articular a las sociedades complejas.

3.4.2 El abandono escolar y la dimensión relacional: punto de partida para la reinserción educativa en contextos de vulnerabilidad.

El abandono escolar es un proceso de alejamiento y abandono paulatino de un espacio cotidiano -como es la escuela- que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño. El episodio de deserción escolar marca fuertemente la vida de una persona, más aún en su edad temprana. Normalmente un niño que abandona la escuela, o que es expulsado de ella, no ejerce un acto de voluntad propia. Es empujado hacia esa situación por factores externos a él, particularmente por el mundo adulto dado por su familia, sus maestros, y/o las condiciones generadas por la sociedad en que le ha tocado nacer, sobre la cual no tiene ningún poder de incidencia. La principal dificultad del sistema educativo para mantener y reincorporar a la población infanto-adolescente excluida del sistema educativo en contextos de vulnerabilidad social, está constituida por la ausencia de estrategias pedagógicas focalizadas en poblaciones vulnerables afectadas por problemáticas como el consumo de drogas, conflictos con la justicia, prostitución infantil, situación de calle, etc. , lo cual recalca la importancia de indagar en formas de abordar esta problemática (Ministerio de Educación de Chile, 2006).

Estudios en torno a las experiencias de abandono escolar de niños y jóvenes, refieren a situaciones de fracaso experimentadas por ellos como dolorosas puesto que un niño y adolescente que queda marginado de la escuela no solo pierde la oportunidad de formarse para asumir su vida futura, sino que pierde en el presente un espacio de pertenencia, una identidad, un quehacer que le da sentido a su vida cotidiana, una estimación de sus propias capacidades y adquiere además una culpa de la cual no es responsable en absoluto.

El hecho de que muchas veces la familia no constituye un apoyo disponible en términos prácticos ni simbólicos al tener baja o nula presencia en el proceso escolar y/o sosteniendo bajas expectativas en torno a la educación, incide en muchos casos en situaciones de abandono (Castillo y otros, 2010a) lo cual da cuenta de la importancia del aspecto relacional del abordaje de este problema. En este sentido y desde en una perspectiva de cuidado para actuar en contextos de vulnerabilidad social, quienes se encargan del cuidado de niños y adolescentes son quienes pueden jugar un rol fundamental para ofrecer oportunidades, lo cual supone prestar especial importancia a la estimulación de los pilares de la resiliencia a partir de su interacción con ellos. Esto significa estar atentos para incentivar situaciones en las que niños y jóvenes, sientan afecto y aceptación, desarrollen confianza básica en sí mismos y en el medio en el que se desarrollan, organicen una independencia responsable conforme a sus posibilidades (Eroles y Richards, 2007)

Desde el ángulo de las escuelas se pueden brindar o disponer ciertas condiciones complementarias o compensatorias – según sea el caso - en virtud de medio ambiente social y familiar, que favorezcan la posibilidad de ser resiliente como son: la seguridad de un afecto recibido por encima de todas las circunstancias y no condicionado a las conductas ni a ningún otro aspecto de la persona; la relación de aceptación incondicional de un *adulto significativo* y la presencia de redes informales de apoyo. (Eroles y Richards, 2007). La escuela en este sentido puede reforzar o menguar la confianza básica de sus estudiantes, según cómo desarrolle sus acciones pedagógicas. Lo deseable es que las situaciones dominantes sean aquellas que promuevan la confianza y la resiliencia dando nuevas oportunidades para que los niños perciban sus posibilidades y ofrezcan un medio de tranquilidad en el cual se sientan protegidos. La escuela puede ser un escenario para descubrir posibilidades que se ignoraban, como también limitaciones.

Asimismo debido a que la experiencia de quienes abandonan la escuela está marcada por una desvinculación progresiva de la escuela, constituye una situación que requiere poner en el centro las condiciones que permitirían la reincorporación (acceso), la permanencia y alcanzar resultados. En esos términos la revisión de estrategias orientadas a la inclusión social y aquellas centradas en la generación de espacios socieducativos para la corrección del abandono escolar dan cuenta de acciones que versan sobre dispositivos de apoyo social de diversa índole, los cuales proporcionarían los cimientos o el andamiaje necesario para trayectorias hacia la inclusión. Las interrogantes respecto a este tipo de respuestas abre una perspectiva interesante de explorar, que es el ámbito de variables de apoyo social para promover la equidad.

La importancia otorgada a las relaciones interpersonales desde ámbitos como el desarrollo del clima organizacional aplicado a la escuela, considera que las interacciones y las relaciones entre los distintos actores dan cuenta de ambientes favorecedores o no del proceso educativo otorgando a estas variables un rol relevante. La consideración de aspectos interpersonales ha sido desarrollada por perspectivas que relevan la influencia que tienen aspectos como el entorno educativo, el clima social escolar o clima relacional en el desarrollo y aprendizaje de las personas. Las posibilidades que ofrece un entorno educativo caracterizado por relaciones positivas, cercanas generan la base para un apego escolar sólido. Por esto la calidad de las relaciones que se dan en la escuela es una esfera relevante de investigar en cuanto son condiciones que permiten participar del proceso educativo exitosamente.

Existe evidencia de que un buen clima favorece los aprendizajes, asimismo en contextos de vulnerabilidad estrategias apoyos, soportes, acompañamientos, tutorías, relaciones significativas o lo que se podría llamar una esfera relacional muestra buenos resultados como forma de intervención ante la exclusión social (Bergeson y Heushel, 2003; Janosz y otros, 1998; Hixson y Tinzmann, 1990; Martin y otros, 2002; Suárez-Orozco y otros, 2009, 2010a, Tyler y Lofstrom, 2009)

La infraestructura relacional proporcionada en ese tipo de experiencias puede ser vista – desde la perspectiva relacional y sistémica expuesta respecto a la equidad en contextos desfavorecidos- como una apertura al contexto. Si imaginamos las respuestas de la escuela en ese marco, estas deben partir desde una apertura al entorno, es decir, como una respuesta a las necesidades de sus estudiantes en cuanto a su condición social. En ese sentido los espacios socioeducativos basados en el vínculo dan cuenta de un contexto dado y de las necesidades de su participantes, dando lugar a interacciones que articulan lo psicosocial y lo educativo en base a estrategias de relación interpersonales particulares entre profesores y participantes, otorgando en muchos casos importancia a la existencia de adultos significativos y atenciones individualizadas.

En la perspectiva de las condiciones de educabilidad y el desajuste entre lo que los alumnos traen y la escuela espera, las estrategias de vínculo constituyen una forma de resolver ese conflicto, donde la emocionalidad y la cercanía juegan un rol primordial (Cassasus, 2008; Casasus y otros, 2000; Martínez Reguera, 2010) por lo que son un ámbito de indagación relevante y poco explorado desde el ángulo propuesto. Cabría preguntarse además si la experiencia de vínculo proporcionada por intervenciones como las descritas proporcionan condiciones para permanecer y aprender lo necesario para alcanzar la enseñanza secundaria

obligatoria. Entonces considerar aspectos que aporten en esa lógica a nivel de la escuela y sus procesos permitiría avanzar en aspectos asociados a la provisión de entornos educativos que respondan a las necesidades de distinto tipo de los estudiantes. (Blanco, 2006; Cassasus, 2001; Hixson y Tinzmann, 1990). El abordaje del abandono escolar en los términos señalados remitiría a la equidad como actuaciones centradas en la disposición de condiciones que permitan acceder permanecer y aprender en la escuela mediante estrategias relacionales basadas en la experiencia de vínculo.

Para profundizar en la idea anterior y reflexionar en torno a las virtudes de esta visión para escuelas a las que asisten colectivos vulnerables se analizará cómo la esfera relacional se distribuye en las escuelas chilenas, como se verá en la parte empírica, esta investigación pretende profundizar en la comprensión de la esfera relacional en el ámbito escolar, mediante el análisis de las variables asociadas al clima relacional en la escuela y su asociación con los resultados. En el siguiente capítulo se detalla la formulación metodológica para realizar este estudio.

CAPITULO 4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este apartado pretende dar cuenta del diseño y la propuesta metodológica de la investigación, para lo cual se presentan cuatro sub apartados: el primero incluye el enfoque y las preguntas de la investigación. El segundo considera los objetivos, hipótesis, la justificación y aportes de la investigación. Como tercera parte se describen las variables consideradas a nivel teórico y operacional. Y para finalizar se detallan las técnicas de recolección y análisis de la información.

4.1 ENFOQUE Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación considera el estudio de caso de la experiencia chilena a partir del análisis cuantitativo de datos secundarios. La investigación en su conjunto será descriptiva y explicativa.

La parte descriptiva supone exponer a nivel general la situación educativa de Chile y las características de su sistema educacional. Y en particular dar cuenta de la muestra chilena del estudio Pisa aplicado por la OECD (Programme for International Student Assessment) en su versión 2009. Este apartado busca *“describir con exactitud una amplia variedad de características”* (Babbie, 1996: 116) que posee la muestra analizada y el clima relacional asociado en base a un análisis cuantitativo de la información.

La parte explicativa (Babbie, 1996; Combessie, 2000; García Ferrando y otros, 2010), se orienta a constatar dos aspectos: Primero, si existen diferencias significativas en la percepción acerca de las relaciones sostenidas en la escuela de acuerdo a variables personales, familiares y del establecimiento.

Y, segundo analizar la relación que existe entre la esfera relacional y los resultados académicos, es decir, se propone explicar cómo afecta el clima y las relaciones interpersonales a los resultados académicos. La aproximación del estudio será cuantitativa mediante el análisis de datos secundarios a partir de la base de datos Pisa 2009 mediante el paquete estadístico SPSS y el Programa HLM.³⁸

En esta investigación otorgamos especial importancia a las relaciones significativas y los vínculos que se establecen en la escuela. Por dos razones: primero, bajo el supuesto de que el aprendizaje se genera en los espacios sociales intersubjetivos. Y segundo, debido a la importancia que tiene el vínculo que se establece entre profesores y estudiantes en la escuela,

³⁸ El análisis a realizar y la descripción de las variables que forman parte del estudio en el punto 4.2.5.

tanto por lo significativo de esas figuras para los aprendizajes en general como para contextos vulnerables en particular. Las constataciones teóricas y empíricas expuestas con anterioridad han derivado en dos ámbitos de indagación con sus respectivas preguntas de investigación:

Un primer ámbito se refiere a la discusión en torno a los desafíos actuales de la escuela. Esto implica problematizar los procesos de la escuela y cómo estos promueven la permanencia y los resultados de sus estudiantes. En ese sentido, las iniciativas orientadas a la reinserción escolar de poblaciones vulnerables muestran condiciones relacionales particulares y distintas a las que ofrecería la escuela regular para participar de una experiencia educativa y permanecer en ella. Esta paradoja plantea inquietudes respecto a: *¿Cómo lo hace la escuela en esta esfera? ¿Qué características tiene la esfera relacional a nivel escolar? ¿Cómo se comporta dicha esfera considerando variables de caracterización de los estudiantes o las escuelas?*

Un segundo ámbito de indagación se arriesga a formular la hipótesis de si existe una relación positiva entre relaciones de vínculo, apego escolar y rendimiento académico o en otras palabras se puede afirmar que *¿Los estudiantes que experimentan relaciones positivas en su escuela obtienen mejor rendimiento escolar?*

Para abordar estas inquietudes se ha diseñado la presente investigación, en base a la formulación de objetivos e hipótesis que se espera contrastar partir del análisis de datos de la prueba estandarizada Pisa 2009, cuyo detalle se expone en el siguiente apartado.

4.2 OBJETIVOS, HIPÓTESIS, VARIABLES

Las interrogantes que se intentan responder a lo largo de un estudio determinado surgen de una idea de investigación altamente marcada por las circunstancias que animan al investigador a encontrar respuestas en torno a un tema particular, es decir, tiene un propósito particular. En este caso el estudio tiene una justificación práctica, que se relaciona con *mejorar la practica* (Thomas, 2009), ya que responder a las preguntas de investigación, constituye un insumo importante para diseñar y sustentar estrategias de intervención en centros que educan en situación de vulnerabilidad y posibilitar a las escuelas en general brindar a sus estudiantes mejores experiencias de aprendizaje.

Los objetivos más comunes en la investigación social son “la exploración, la descripción y la explicación.” (Babbie, 1996: 113), la mayoría de los estudios considera varios de estos objetivos a la vez. Estos objetivos responden a distintos tipos de preguntas, Thomas (2009) las agrupa en cuatro tipos de preguntas, las primeras están orientadas a constatar la situación de un tema puntual; las segundas son aquellas que indagan las razones tentativas de una determinada

situación: Es decir, exploran razones tentativas pero de forma preliminar, a modo de ejemplo: ¿Por qué ocurre x?. El tercer tipo corresponde a las preguntas de índole causal cuyo ejemplo es ¿Qué pasa en y cuando ocurre x?, un ejemplo de lo anterior es la medición de los efectos de la implementación de un determinado programa en una escuela. Por último el cuarto tipo corresponde a las preguntas de carácter explicativo basadas en la búsqueda de relaciones entre variables, y cuyo mejor ejemplo son los análisis basados en el procesamiento estadístico de datos como se pretende desarrollar a lo largo de esta investigación. Como se verá en el siguiente apartado, esta investigación aborda preguntas del primer tipo, descriptivo así como preguntas de índole explicativo.

4.2.1 Objetivo general y objetivos específicos

Como se ha comentado en la introducción, esta investigación tiene como objetivo general: indagar el nexo entre variables relacionales y resultados académicos desde una perspectiva de equidad, basada en la igualdad de trato.

Se busca avanzar en la comprensión de variables relacionales (asociadas a las interacciones interpersonales) en la escuela y en las posibilidades que éstas ofrecen para promover permanencia y resultados académicos. A partir del análisis cuantitativo de datos secundarios de la muestra chilena del estudio Pisa 2009, se describe la situación relacional de las escuelas y se identifican aquellos climas relacionales que favorecen un mayor aprendizaje. A partir de esos resultados se busca reflexionar en torno a la importancia que esa esfera posee en el marco de políticas de equidad orientadas a contextos escolares vulnerables.

Para esta investigación se formulan cinco objetivos específicos:

1. Comprender e identificar las perspectivas teóricas relevantes en torno a los conceptos de equidad educativa, clima relacional y apego escolar. Que permitan analizar las principales variables de tipo relacional a nivel escolar y reflexionar en torno a los desafíos de la escuela en contextos de vulnerabilidad social. Este objetivo se ha desarrollado en la primera parte de esta investigación, que corresponde a la parte teórica.
2. Describir y caracterizar el sistema educativo chileno. Se pretende dar cuenta de la situación educativa general del país y de la estructura del sistema a partir del análisis de datos estadísticos, reportes oficiales, estudios, etc.

3. Describir y caracterizar la situación del clima relacional³⁹ en la muestra chilena de PISA 2009. Se pretende dar cuenta de variables asociadas al clima relacional contenidas en el *Cuestionario del estudiante y el Cuestionario del Establecimiento en PISA 2009* y su comportamiento en cuanto a variables personales, familiares y del establecimiento.⁴⁰
4. Analizar la relación entre percepción de clima relacional en la escuela y el rendimiento en lectura, matemáticas en los datos PISA 2009 considerando la información obtenida a nivel de estudiantes y establecimientos. Esta fase tiene una finalidad explicativa.
Se abordará la asociación entre las percepciones respecto al clima relacional -a nivel de estudiantes y directores- y la variable rendimiento en lectura y matemáticas, la cual será explorada bajo un modelo de análisis de modelos multinivel utilizando la técnica de regresión lineal jerárquica (HLM).
5. A partir de los resultados se espera reflexionar desde la perspectiva de equidad respecto a las posibilidades que ofrecen las variables relacionales a nivel escolar para promover permanencia y resultados, en términos de los desafíos actuales de la escuela en contextos de vulnerabilidad social. Se espera aportar en el ámbito de intervenciones orientadas a contextos escolares vulnerables.

4.2.2. El estudio Pisa 2009

El análisis de datos secundarios considera la información obtenida a partir de la muestra chilena a la que se ha aplicado el estudio realizado por el Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (Pisa) 2009 auspiciado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El estudio evalúa los alumnos en una etapa cercana al final de la educación obligatoria, con el fin de establecer hasta qué punto han adquirido los conocimientos y habilidades que son esenciales para una participación plena en la sociedad. En sus distintas versiones ha considerado las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, las cuales se abordan no sólo en términos de dominio curricular de las materias sino en términos de aquellos conocimientos y habilidades necesarias en la vida adulta.⁴¹

El estudio considera la aplicación de tres cuestionarios (Ministerio de Educación de Chile, 2011)⁴²: uno a nivel del estudiante que considera información respecto al estudiante, su familia y el hogar, respecto a la experiencia escolar cubre ámbitos como las actividades de lectura; el

³⁹ Variables asociadas a las interacciones interpersonales en la escuela.

⁴⁰ Ver el detalle del análisis de la información en el punto 4.4.2.1

⁴¹ Para mayor información respecto al Estudio Pisa dirigirse a la página web de la OECD en

http://www.oecd.org/departament/0,2688,en_2649_35845621_1_1_1_1_1,00.html

⁴² *Cuestionarios Pisa 2009*. Descargados el 12 de Enero de 2011 en: <http://www.simce.cl/index.php?id=100>
<http://www.simce.cl/index.php?id=100>

tiempo dedicado al estudio; la sala de clases y el ambiente escolar; las clases de lenguaje, las estrategias de lectura y comprensión de textos; la familiaridad con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics)

Otro cuestionario referido al establecimiento (escuela) que es respondido por el director del centro y que recoge información acerca de las características del establecimiento; el estudiante y el cuerpo docente; los recursos del establecimiento; la instrucción del establecimiento, el currículo y la evaluación; el ambiente escolar; las políticas y prácticas escolares; y las características del director o la persona designada. Y por último, un cuestionario aplicado a los padres que recoge aspectos como: las características básicas de los padres; el nivel de lectura del hijo(a), los recursos de apoyo en el hogar y el compromiso, la percepción y participación de los padres en la escuela. Los cuestionarios considerados para el análisis son los que proporcionan información a nivel de establecimientos y de estudiantes.⁴³

El estudio considerado ha sido aplicado en Chile a un total de 5669 estudiantes de 15 años, en un total de 200 escuelas que constituyen la muestra de esta investigación⁴⁴.

4.2.3 Formulación de Hipótesis

El funcionamiento del sistema educacional chileno evidencia estar fuertemente segregado en función del nivel socioeconómico de los estudiantes y sus familias. El cual, además está conformado de tal manera que existen diferencias de calidad en la oferta y también en los resultados educativos según el tipo de escuela a la que se asiste (pública, concertada o privada). Debido a que la opción de asistir a una u otra escuela está determinada por la capacidad de pago de las familias, los estudiantes pobres se concentran en las escuelas públicas, las que a su vez obtienen peores resultados⁴⁵. Contrariamente, los estudiantes de procedencia socioeconómica más favorecida obtienen mejores resultados como evidencia de lo anterior podemos señalar que los resultados de Chile para la versión de PISA 2009, arrojan que un 18,7% de la varianza es explicada por el nivel socioeconómico de los estudiantes, es decir, una

⁴³ A lo largo de la investigación se considero también el cuestionario referido a los padres que proporciona antecedentes sobre el ingreso de los estudiantes.

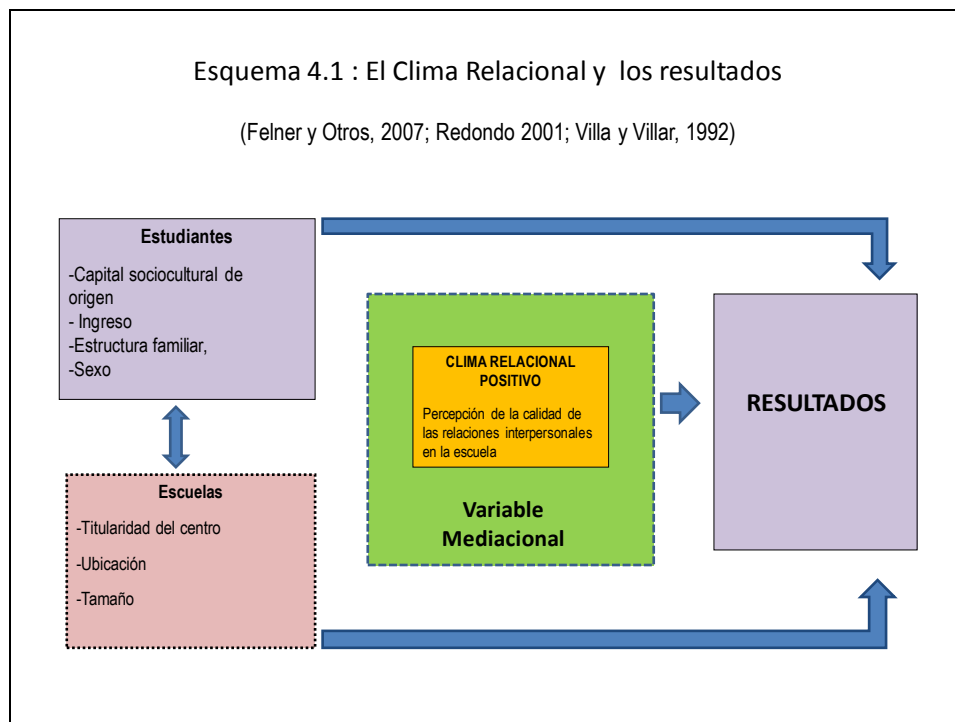
⁴⁴ Para la realización de PISA se utilizan muestras representativas. Por término medio, se consideran entre 5.000 y 10.000 alumnos, pertenecientes al menos a 150 centros escolares que serán sometidos a pruebas de evaluación en cada país, a partir de lo cual se dispone de una muestra significativa. Este tamaño de muestra permite realizar inferencias del país en su totalidad pero no permite inferencias por regiones o estados. Algunos países solicitan sobre muestras para utilizar la prueba también en la exploración de las diferencias regionales (OECD, 2006). Para cada aplicación de PISA, la OCDE contrata por concurso a un organismo especializado en evaluación para que coordine el diseño y la implementación del proyecto. Del 2000 al 2006 estuvo a cargo de un consorcio internacional encabezado por un organismo de Australia llamado Australian Council for Educational Research (ACER). En 2009 la OCDE reorganizó los trabajos del proyecto y mantuvo a ACER como el responsable de su manejo, control y coordinación. Para mayor información sobre la estructura organizativa de PISA visite la página: www.pisa.oecd.org.

⁴⁵ Para mayor información referirse al apartado de presentación de resultados, en el cual se detalla la estructura, financiación y gestión del sistema educativo chileno.

buena parte del logro individual de los estudiantes es predecible por su nivel socioeconómico de origen (Ministerio de Educación de Chile, 2011). La situación anterior le asigna un importante rol a la estructura social sobre los resultados.

El supuesto que manejamos en esta investigación, es anteponer a la explicación disponible en torno a aspectos no controlables por la escuela, como son las características de los individuos y su influencia sobre el rendimiento académico, una alternativa que considera la posibilidad de explorar una esfera que *media* en esta relación, como es la percepción de las relaciones sostenidas por los actores en los centros educativos (Ver esquema 4.1).

Por esta razón y de acuerdo a la evidencia aseguramos que existe una esfera relacional, entendida como relaciones interpersonales sostenidas a nivel escolar, que se asociaría positivamente con el rendimiento escolar. A diferencia de lo que ocurre con la escuela y el contexto de sus estudiantes, el clima relacional en la escuela es modificable y también se le reconoce un importante rol sobre los resultados. Contrastar la relación positiva entre clima relacional y resultados constituye uno de los aspectos a abordar en esta investigación.



El supuesto que aquí sostenemos es que la generación de entornos educativos basados en relaciones interpersonales positivas y cercanas tiene incidencia sobre los resultados al generar una experiencia escolar satisfactoria. Lo anterior favorece la conexión con la escuela y la motivación, permitiendo otorgar un sentido positivo a la experiencia formativa (favoreciendo la

permanencia), lo cual a la larga incide en una mayor disposición para aprender (favoreciendo resultados).

La literatura y diversos estudios relevan la importancia del factor relacional como un aspecto central en educación (Fullan, 1991; Reimers, 2000) y que potencia los aprendizajes, avalado por estudios que lo señalan como uno de los factores que más altamente explican los resultados (Casassus, 2003, 2008).

Partimos de la base de que existen factores que posibilitan mejorar el entorno de aprendizaje en la escuela, optimizando el ambiente emocional o relacional en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje. Estos factores relacionales se han ido caracterizando a través de una diversidad de investigaciones y perspectivas teóricas, vinculándose a conceptos como clima escolar, clima social, clima de aula, ambiente escolar, clima escolar de aula o clima relacional como es nuestro caso.

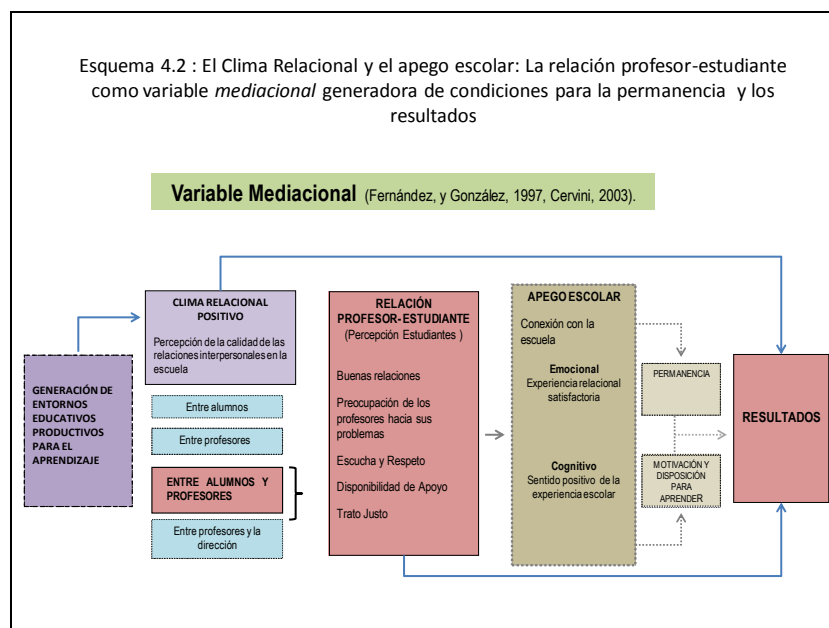
Los hallazgos en torno a este grupo de factores, describen una relación directa entre un clima escolar positivo y variables académicas: rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Casassus y otros, 2000; Cornejo y Redondo, 2007, 2001; Villa y Villar, 1992). Autores como Villa y Villar (1992) señalan una relación entre la percepción del clima escolar y el desarrollo emocional y social de estudiantes y profesores. En ese plano las indagaciones en torno a la percepción de los estudiantes y su experiencia escolar confirmarían que hoy ya no basta que los profesores enseñen bien (en el sentido exclusivamente intelectual) sino que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe abarcar todos los aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas.

El aprendizaje, en ese marco se genera y se fomenta en los espacios intersubjetivos, es un proceso que tiene lugar en un contexto interpersonal de relaciones en la escuela. Mediante la generación y fomento de conexiones entre los profesores y sus estudiantes, así como entre estos y sus pares se favorece un entorno educativo que proporciona bienestar y una experiencia escolar satisfactoria (Felner y otros, 2007; Redondo 2001; Villa y Villar, 1992).

El aprendizaje así entendido, no depende únicamente de las características intrapersonales del alumno o del profesor ni del contenido a enseñar, sino que está determinado por factores como el tipo de “transacciones que mantienen los agentes personales (profesor-alumno); por el modo en que se vehicula la comunicación; cómo se implementan los contenidos con referencia a la realidad de la clase; cómo se tratan (lógica o psicológicamente) los métodos de enseñanza” (Villa y Villar, 1992:17). A lo anterior podemos agregar que la generación de un entorno de aprendizaje productivo, en términos de favorecer un buen clima relacional no es solo *llevarse*

bien sino que incluye coordenadas de cercanía, cuidado, soporte o apoyo, las que generan una vinculación afectiva y emocionalmente relevante entre los actores y con la experiencia escolar en su conjunto (Suárez Orozco y otros, 2009).

Cuando se vivencia un clima relacional en el que confluyen factores como: la calidez de los contactos interpersonales (acogida); la cercanía, el respeto entre los individuos, la recepción de un trato justo, la constatación de que existe preocupación por el bienestar de las personas y sus problemas; y la disponibilidad de apoyos para sus miembros; se conforma un entramado de condiciones que favorecen en los estudiantes una conexión con la escuela, es decir, se fomenta el apego escolar (Janosz y otros ,1998) y por ende se incide en los resultados.



El rol del profesor, es fundamental para la generación de un clima relacional positivo y constituye uno de los factores de mayor impacto sobre el rendimiento escolar y desarrollo personal de los estudiantes. La evidencia señala que existiría una relación entre el apoyo de los profesores, el sentido de pertenencia de estudiantes a la escuela, el desempeño y el compromiso escolar. Lo cual hace suponer que existe una relación indirecta entre la experiencia de apoyo del estudiante por parte de sus profesores y los resultados: Debido a lo anterior nos hemos centrado en las relaciones sostenidas en la escuela entre profesores y estudiantes como aproximación al clima relacional. El esquema 4.2 resume el esquema de nuestra investigación, consideramos el supuesto de que existe una relación entre generación de climas relacionales positivos, la generación de mayor apego con la escuela y los resultados académicos.

Conforme a los objetivos planteados se aspira mediante esta investigación a describir la situación del clima relacional en la muestra chilena de Pisa 2009, así como analizar la relación entre el clima relacional y los resultados académicos.

Pero, también se requiere considerar la situación de la esfera relacional conforme a variables que den cuenta de las diferencias entre determinados grupos o características dentro de la muestra. La idea anterior, parte del supuesto de que si las buenas relaciones en la experiencia escolar están distribuidas de manera desigual en la población (por ejemplo mayoritariamente en el nivel socioeconómico alto, en estudiantes de familias monoparentales), o a nivel escolar bajo determinadas características de los establecimientos (tipo de escuela, ubicación, etc.) se constataría un desafío a nivel de equidad, puesto que la *calidad relacional* de los intercambios en el espacio escolar favorecería a ciertos sectores de la población y no a los más desventajados socialmente que es donde se concentran el abandono escolar y los malos resultados. De acuerdo a los esquemas anteriormente planteados se formulan una serie de hipótesis de trabajo a contrastar incluidas en el siguiente punto.

Hipótesis de trabajo

De acuerdo a los argumentos anteriormente expuestos y considerando las preguntas de investigación enunciadas, se formulan dos grupos de hipótesis de trabajo: un primer grupo referido a la descripción del clima relacional en las escuelas chilenas, el cual incluye cinco hipótesis (hipótesis 1 a la 5). El segundo grupo corresponde a dos hipótesis ligadas al análisis de modelos multinivel, las cuales refieren al análisis del clima relacional y su asociación con los resultados académicos.

A continuación se incluyen las siete hipótesis planteadas:

a) Hipótesis referidas a la descripción del clima relacional en las escuelas chilenas.

Primera Hipótesis:

La percepción de los estudiantes acerca de las relaciones sostenidas con sus profesores en la escuela se distribuye homogéneamente de acuerdo a variables de contexto de los estudiantes (personales, familiares)

Segunda Hipótesis:

La percepción de los estudiantes acerca de las relaciones sostenidas con sus profesores en la escuela se distribuye homogéneamente según características del establecimiento a la que asisten (tipo de escuela, ubicación, tamaño).

Tercera Hipótesis:

Existe una relación positiva entre la percepción de los estudiantes acerca de las relaciones sostenidas con sus profesores en la escuela y la valoración de su experiencia escolar.

Cuarta Hipótesis:

La percepción de los directores acerca del clima relacional en la escuela se distribuye homogéneamente según características del establecimiento (tipo de escuela, ubicación, tamaño).

Quinta Hipótesis:

Existe coherencia entre la percepción de los estudiantes respecto a la percepción de los directores en cuanto a las relaciones sostenidas en la escuela.

b) Hipótesis referidas al clima relacional y su asociación con los resultados académicos (análisis de modelos multinivel)

Muchos estudios en torno al clima escolar se han centrado en un único nivel de análisis sin considerar que el clima es un fenómeno de contexto que los individuos experimentan en su entorno escolar, el clima se conforma en torno a las percepciones de los actores en una unidad llamada escuela. Con lo cual las variables incluidas a nivel agregado requieren de técnicas especiales de modelación, por eso se realizará un análisis de modelos multinivel. A partir del cual se explorará la relación existente entre clima relacional y el rendimiento. Para esto se busca establecer cuál es la relación entre la percepción respecto a las relaciones sostenidas en la escuela desde la percepción de los estudiantes y los directores y el rendimiento de los estudiantes chilenos en PISA 2009 para lectura y matemáticas. Se indagará mediante este análisis respecto al comportamiento de los resultados controlando el efecto de variables asociadas al clima y otros predictores como características de los estudiantes o el tipo de centro al que asisten, con el fin de establecer si existe una relación positiva entre clima y resultados.

Para esta fase del análisis se elaboran las siguientes hipótesis:

Sexta Hipótesis:

Existe una asociación positiva entre la percepción de los estudiantes acerca de las relaciones sostenidas con sus profesores en la escuela y los resultados en Lectura y Matemáticas en Pisa 2009.

Séptima Hipótesis:

Los resultados mejoraran en centros de buen clima escolar independiente del nivel sociocultural del alumnado o el tipo de centro al que asistan los estudiantes.

Se contrastarán estas hipótesis a partir del análisis de información expuesta en el punto 4.4.2, a continuación se describen las variables seleccionadas para este efecto.

4.3 VARIABLES TEÓRICAS Y OPERACIONALES

Para llevar a cabo esta investigación es necesario definir de las variables de interés a nivel teórico y operacional. En base a fundamentos teóricos y a la disponibilidad de información contenida en las base de datos PISA 2009 para Chile. Se proporciona primero la definición teórica considerada y luego las definiciones operacionales considerando aquellas obtenidas del Cuestionario de Estudiantes y del Cuestionario de Establecimientos Pisa 2009. Se han seleccionado las siguientes variables para ser utilizadas.

4.3.1 Variables de Caracterización

Esta sección está dedicada a las variables de caracterización a nivel de los estudiantes y de las escuelas. Las cuales se incorporarán tanto en la parte descriptiva del clima relacional y su distribución de acuerdo a atributos de la muestra considerada, como a nivel del análisis multinivel donde son consideradas como variables de *contexto o de entorno* de los estudiantes y de los centros. Debido a que la variable clima es considerada como variable contextual en el sentido de un entorno que favorece o no los aprendizajes, precisamos aquí que cuando nos referimos a caracterización nos referimos a propiedades de contexto.

El estudio de las *variables de contexto* nos ayuda a conocer las características del ambiente sociocultural de los alumnos y sus familias, las características de la escuela, y de su entorno. El fin de conocer estos atributos permite caracterizar a la muestra de estudiantes y directores (escuelas) e indagar su posible relación con los procesos que ocurren a nivel escolar. Se han considerado las siguientes variables de contexto a nivel de estudiantes y de los directores.

a. Situación sociocultural del entorno del estudiante

Definición teórica: La riqueza sociocultural del contexto del estudiante ha sido medida bajo el concepto de estatus socioeconómico en base a las características socioeconómicas de su entorno familiar. La literatura coincide en señalar que el estatus socioeconómico de las familias incluye tres aspectos básicos: ingresos económicos, nivel educativo y ocupación de los padres

(Gottfried, 1985; Hauser, 1994). Por eso normalmente este aspecto se resume en un indicador que reúne información sobre los aspectos anteriores.

Definición operacional: **Índice de estatus socioeconómico y cultural (ESCS):** el cual se calcula valorando el nivel más alto de educación y prestigio de la profesión de los padres y nivel de recursos domésticos.

Se incluye también la información proporcionada por los padres de los estudiantes referido al **Ingreso mensual del hogar (Q11 INCOME)** contenida en la pregunta número 11 del cuestionario de padres Pisa 2009 que incluye seis categorías de ingresos (se ha calculado el valor en euros), como se detalla a continuación:

Pregunta 11 ¿Cuál es el ingreso mensual promedio de su hogar?

1=Menos de 280 Euros

2= Entre 280 y 421 euros

3= Entre 421 y 545 euros

4= Entre 545 y 685 euros

5=Entre 685 y 888 euros

6= 888 euros o más

Los seis grupos de ingreso han sido agrupados en tres categorías: ingreso bajo, medio y alto.

b. Entorno familiar del estudiante

Definición teórica: La investigación señala que las características del entorno familiar se asocian con el rendimiento de los estudiantes y su comportamiento en la escuela. Aspectos como los hábitos de estudio de los estudiantes, la conducta en clase, y la promoción de grado se relacionan con la participación de los padres y la pertenencia a familias estructuradas, según la evidencia los estudiantes de familias monoparentales poseen más probabilidades de tener bajas calificaciones, repetir curso, reprobado y tener problemas disciplinarios, que los estudiantes que viven en familias con ambos padres (Amato, 2005; McLanahan y Sandefur, 1994; Zill, 1996). La estructura familiar considera a los adultos con quien vive el o la estudiante considerando a ambos padres, solo el padre o la madre u otras personas a cargo (con parentesco o no con el estudiante).

Definición operacional: **Estructura familiar del estudiante (FAMSTRUC):** indica con quien vive el estudiante normalmente y considera las siguientes categorías solo el padre o la madre, ambos padres y otros (hermanos o hermanas, abuelos, primos, etc.).

c. Sexo de los estudiantes

Definición teórica: Las características personales de los sujetos se asocian generalmente a variables demográficas, el sexo (masculino o femenino) es una de ellas y *representa una variable* que junto a otras como clase social, raza, etnicidad, edad, etc., juegan un rol central en la asignación y distribución de recursos y poder dentro de la sociedad (Dibiase, 2004; Kiratzis 2001). El ser hombre o mujer se traduce en diferencias en el logro de los estudiantes, cuya tendencia indica por lo general que existen ventajas para las niñas en unas materias y ventajas para los hombres en otras (Llece -Orealc-Unesco, 2010). Por esas razones el sexo declarado por los sujetos en un estudio dado y como tal es considerada un criterio relevante para describir la situación de una población o muestra particular.

Definición operacional: **Sexo del estudiante (ST04Q01):** Corresponde al sexo declarado por el estudiante (1= femenino, 2= masculino)

d. Tipo de escuela

Definición teórica: Refiere al tipo de financiamiento que recibe la escuela, es decir; si recibe aportes públicos o privados para su funcionamiento.

Definición operacional: **Tipo de escuela (SCHTYPE):** considera el tipo de financiamiento de la escuela, es decir; si la escuela es pública, privada dependiente del gobierno o privada independiente.

e. Ubicación de la escuela

Definición teórica: Da cuenta de la localización de la escuela considerando las características del asentamiento en el cual se ubica una determinada entidad.

Definición operacional: **Ubicación de la escuela (SC04Q01):** que considera el tipo de comunidad en la que se ubica el establecimiento. corresponde a la pregunta n° 4 del cuestionario del establecimiento.

Pregunta n° 4 del cuestionario del establecimiento: ¿Cuál de las siguientes alternativas describe mejor la comunidad donde se localiza su establecimiento?, que incluye las siguientes categorías de respuesta:

1. *Un caserío o asentamiento rural (de menos de 3.000 habitantes)*
2. *Un pueblo (de 3.000 a 15.000 habitantes aproximadamente)*
3. *Una ciudad mediana (de 15.000 a 100.000 habitantes aproximadamente)*
4. *Una ciudad grande (de 100.000 a un millón de habitantes aproximadamente)*
5. *Cerca del centro de una ciudad grande de más de un millón de habitantes*

6. En otro barrio, lejos del centro, de una ciudad grande de más de un millón de habitantes

f. Tamaño de la escuela

Definición teórica: El tamaño de la matrícula de una escuela constituye una función ecológica importante para cualquier organización educativa y es considerado un factor que influencia otras propiedades de la organización. (Lee, 2000). Constituye un factor importante en el aprendizaje y en la generación de entornos de aprendizaje positivos (Lee y Loeb, 2000).

Definición operacional: **Tamaño de la escuela (SCHSIZE):** considera el número de estudiantes matriculados en la escuela declarada por el director el cuestionario incluye esta información desagregada en términos del número de hombres y mujeres. Se incluyen también las variables Número de alumnos: (SC06Q01) y Número de alumnas (SC06Q02) esta desagregación puede ser útil a modo de análisis por lo cual se incluirán las tres variables.

Tabla 4.1 Variables de Caracterización: definiciones y fuente de origen			
DEFINICIÓN TEÓRICA	DEFINICION OPERACIONAL	FUENTE	PREGUNTA
SITUACIÓN SOCIOCULTURAL DEL ENTORNO DEL ESTUDIANTE	ESTATUS SOCIOECONÓMICO DEL ESTUDIANTE	Cuestionario Estudiantes Pisa 2009	Índice de estatus socioeconómico y cultural (ESCS):
ENTORNO FAMILIAR DEL ESTUDIANTE	ESTRUCTURA FAMILIAR DEL ESTUDIANTE	Cuestionario Estudiantes Pisa 2009	FAMSTRUC
SEXO DE LOS ESTUDIANTES		Cuestionario Estudiantes Pisa 2009	ST04Q01
INGRESO DEL HOGAR DEL ESTUDIANTE		Cuestionario Padres Pisa 2009	Q11 (INCOME)
TIPO DE ESCUELA		Cuestionario del Director (Establecimiento) Pisa 2009	Tipo de escuela (SCHTYPE):
UBICACIÓN DE LA ESCUELA		Cuestionario del Director (Establecimiento) Pisa 2009	Ubicación de la escuela (SC04Q01):
TAMAÑO DE LA ESCUELA		Cuestionario del Director (Establecimiento) Pisa 2009	Tamaño de la escuela (SCHSIZE):

4.3.2 Variables Dependientes

Aquí se incluyen las variables consideradas como dependientes para efectos del análisis de regresión multinivel (Modelamiento Lineal Jerárquico).

a, El Rendimiento Académico

Definición teórica: El *rendimiento académico* es una variable que da cuenta de lo aprendido por un estudiante como resultado de un proceso formativo (Espinoza, 2006). Se operacionaliza con el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA) que evalúa - momentos antes de finalizar la enseñanza obligatoria- los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber, en los estudiantes que asisten a establecimientos educacionales de los países que forman parte de Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD).

Definición operacional: Se considera la variable ***Rendimiento de los estudiantes en matemáticas y Rendimiento de los estudiantes en lectura***, los cuales son medidos mediante la estimación del puntaje PISA con los 5 valores plausibles (PV)⁴⁶ para cada estudiante.

Con el fin de contar con información del rendimiento de los estudiantes asociado a la escuela a la que pertenecen se han escogido, las variables anteriores (en la base de datos del Estudiante) y han sido transformadas para facilitar el procesamiento. A partir del Rendimiento en Matemáticas y Rendimiento en Lectura se han generado dos variables. El cálculo ha considerado los valores plausibles asociados⁴⁷ y ha permitido contar con información de rendimiento promedio asociada a la escuela a partir de dos variables: **Rendimiento Promedio de la escuela en Matemáticas (PROMMAT)** y **Rendimiento Promedio de la escuela en Lenguaje (PROMLENG)**. La tabla 4.2 resume las variables seleccionadas considerando la fuente de origen y su denominación.

⁴⁶ Los valores plausibles son valores obtenidos a partir de una distribución de puntajes asignados a cada individuo de la muestra. Estos valores estimados son cinco por individuo y por cada test de la encuesta en lenguaje y matemáticas. (OECD, 2009a, 2009b)

⁴⁷ El cálculo se realiza conforme a los procedimientos estipulados por la OECD (2009a, 2009b).

Tabla 4.2 Variables Dependientes			
DEFINICIÓN TEÓRICA	DEFINICION OPERACIONAL	FUENTE	VARIABLE EN LA BASE DE DATOS
RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS	Puntaje Pisa (PV) en Matemáticas	Cuestionario Estudiantes Pisa 2009	El puntaje se calcula considerando los 5 valores plausibles que otorga Pisa 2009 Valor plausible en Matemáticas 1 = PV1MATH Valor plausible en Matemáticas 2 = PV2MATH Valor plausible en Matemáticas 3 = PV3MATH Valor plausible en Matemáticas 4= PV4MATH Valor plausible en Matemáticas 5 = PV5MATH
RENDIMIENTO EN LECTURA	Puntaje Pisa (PV) en Lectura	Cuestionario Estudiantes Pisa 2009	El puntaje se calcula considerando los 5 valores plausibles que otorga Pisa 2009 Valor plausible en Lenguaje 1 =PV1READ Valor plausible en Lenguaje 2 =PV2READ Valor plausible en Lenguaje 3 =PV3READ Valor plausible en Lenguaje 4 =PV4READ Valor plausible en Lenguaje 5 =PV5READ
RENDIMIENTO PROMEDIO ESCUELA EN MATEMÁTICAS	Puntaje Pisa promedio (PV) en Matemáticas	Cuestionario Estudiantes Pisa 2009	El puntaje por escuela se calcula a partir de los 5 valores plausibles de matemáticas que otorga Pisa 2009
RENDIMIENTO PROMEDIO ESCUELA EN MATEMÁTICAS	Puntaje Pisa promedio (PV) en Lectura	Cuestionario Estudiantes Pisa 2009	El puntaje por escuela se calcula a partir de los 5 valores plausibles de lectura que otorga Pisa 2009

4.3.3 Variables Independientes

a. El Clima Relacional

Definición teórica: El **clima relacional** es considerado una de las dimensiones del clima escolar que refiere a la atmósfera de las relaciones sociales que se dan entre los individuos, da cuenta de la dimensión socioafectiva de las relaciones humanas (Janosz y otros, 1998). La forma de aproximarse al clima relacional constituye una percepción respecto a las relaciones sostenidas en la escuela, con lo cual la definición de clima relacional (o esfera relacional) refiere a la “percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (...) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan (Cornejo y Redondo, 2001: 15).). La definición anterior no apunta directamente a la relación sostenida sino que se define en el plano de las percepciones acerca de dicha relación, y en el caso particular de este estudio, apunta a las percepciones que estudiantes y directores poseen acerca de dicha relación. El clima escolar constituye una variable compleja que alude a distintos aspectos o dimensiones, entre las cuales la literatura reconoce la esfera de las relaciones y distingue entre cuatro tipos de relaciones en la escuela: entre alumnos, entre profesores, entre alumnos y

profesores y entre profesores y dirección de la escuela, por esto se han escogido una serie de preguntas que otorguen información respecto al clima relacional considerando diversos ángulos.

- i. **Percepción de los estudiantes respecto a relación estudiante – profesor:** El clima relacional escolar a nivel de los estudiantes será estudiado a partir de la percepción de la relación entre profesor y estudiante a través de la variable *Relación profesor-estudiante*. Definición operacional: La percepción de los estudiantes. está contenida en la Pregunta N° 34 del cuestionario, la cual considera cinco variables que miden la percepción de la relación estudiante - profesor. Las cinco preguntas contenidas en el cuestionario son⁴⁸:

Pregunta N° 34 del Cuestionario de estudiantes Pisa 2009. Percepción de los estudiantes respecto a relación estudiante - profesor.

P.34. ¿Cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con cada una de las siguientes afirmaciones acerca de los profesores en tu colegio?

P34.1.Los estudiantes se llevan bien con la mayoría de los profesores (ST34Q01)

P34.2.La mayoría de los profesores están interesados en el bienestar de los estudiantes (ST34Q02)

P34.3.La mayoría de mis profesores realmente escuchan lo que tengo que decir (ST34Q03)

P34.4.Si necesito ayuda adicional, la recibiré de mis profesores (ST34Q04)

P34.5 La mayoría de mis profesores me tratan de manera justa (ST34Q05)

- ii. **Calidez de la relación profesor-estudiante**

Definición teórica: Una relación cálida entre profesores y estudiantes se asocia a aquellas percepciones de los estudiantes que en su conjunto cumplen con las condiciones de ser relaciones interpersonales positivas, en las cuales se evidencia preocupación por su bienestar, se sienten escuchados por su docentes estos los escuchan, están disponibles para darles apoyo extra y los tratan de manera justa (Janosz y otros, 1998).

Definición operacional: Las respuestas la pregunta n° 34 Respecto a la Percepción de los estudiantes respecto a relación estudiante – profesor se trabajaron en todos los países de PISA creando una sola puntuación que da cuenta de la calidez de la relación entre el estudiante y profesores a través de un indicador: el **Índice Relación estudiante-profesor (STUDREL)**⁴⁹ cuyos valores positivos indican percepciones más positivas hacia la relación estudiante-profesor en la escuela y viceversa.

⁴⁸ Todas estas preguntas tienen respuestas en una escala de 4 puntos: 1=Muy en desacuerdo, 2 =En desacuerdo; 3= De acuerdo, 4= Muy de acuerdo.

⁴⁹ (OCDE, 2009a)

- iii. **Percepción de las situaciones relacionales en la escuela:** Respecto al clima relacional en la escuela se han escogido preguntas que dan cuenta de las relaciones existentes en él desde la perspectiva del director y constituye la percepción que este tiene de la calidad de las situaciones relacionales que caracterizan su escuela y las que afectan la generación de un entorno positivo para el aprendizaje.

Definición operacional: Se ha escogido la pregunta n° 17 del cuestionario donde declara una serie de problemas que afectarían el aprendizaje en su establecimiento y se han escogido las preguntas asociadas al clima relacional de la escuela en cuanto a relaciones entre alumnos así como entre profesores y alumnos. No obstante, se han incluido preguntas asociadas al clima escolar que abordan otras dimensiones que sin estar directamente dirigidas a lo relacional, sí otorgan información respecto al ambiente relacional existente. Considerar por ejemplo información desde el ángulo de la generación de un entorno educativo para el aprendizaje también da cuenta de la esfera relacional, permitiendo caracterizarla y aportar valiosa información en términos de consistencia. También se han identificado aquellas preguntas que abordan en el cuestionario aquellas dimensiones del clima escolar distinguidas por la literatura. Se distinguen dos dimensiones primero el clima relacional de la escuela el cual considera las relaciones entre alumnos y las que ocurren entre alumnos y profesores. La segunda dimensión considera la generación de un entorno educativo orientado al aprendizaje.

La pregunta **n° 17 Cuestionario del establecimiento Pisa 2009** se ha formulado en el cuestionario de la siguiente forma⁵⁰: *P.17 En su establecimiento, ¿En qué medida el aprendizaje de los estudiantes se ve limitado por los siguientes fenómenos?.*

- a) Dimensión situación relacional en la escuela:

Para la relación entre alumnos se han escogido dos preguntas:

17.4 Interrupción de clases por los estudiantes (SC17Q04).

17.12 Estudiantes que intimidan o amenazan a otros estudiantes (SC17Q12)

En cuanto a la relación entre alumnos y profesores se incluyen las preguntas:

17.3 Malas relaciones entre estudiantes y profesores (SC17Q03)

17.5 Profesores que no satisfacen las necesidades individuales de los estudiantes (SC17Q05)

17.8. Estudiantes que faltan el respeto a sus profesores (SC17Q08)

17.9 Profesores que son demasiados estrictos con los alumnos (SC17Q11)

- b) Dimensión asociada a la generación de un entorno educativo orientado al aprendizaje⁵¹ para la cual se han escogido dos preguntas:

⁵⁰ Las categorías de respuesta se encuentran en una escala de 4 puntos 1=Nada, 2 =Muy poco; 3= Hasta cierto punto, 4= Mucho.

⁵¹ Se han identificado dos preguntas asociadas a la esfera del docente y su accionar en términos de promover un ambiente educativo favorable a partir de la generación de confianza en las habilidades de sus estudiantes para el trabajo escolar.

iv. **Situaciones asociadas a los estudiantes y de los profesores que afectan el clima escolar:**

A partir de las preguntas anteriores la OCDE ha calculado dos índices referidos a los comportamientos que afectan los aprendizajes (desde la percepción del director), uno a nivel del comportamiento de los alumnos y otro asociado a los comportamientos de los profesores. Se consideran ambos indicadores debido a que resumen información que da cuenta del clima relacional en la escuela:

Índice de factores del estudiante que afectan el clima escolar (STUDBEHA) reporta los comportamientos del estudiante con mayor incidencia (en la escuela) afectan el aprendizaje.

Índice de factores del profesor que afectan el clima escolar (TEACBEHA) que reúne los comportamientos del profesor con mayor incidencia (en la escuela) que afectan el aprendizaje.

Para ambos casos los valores positivos reflejan que los comportamientos de los estudiantes o de los docentes afectan en **menor medida** los aprendizajes en el centro, es decir, posee un buen clima. Los valores negativos, en cambio señalan que los comportamientos de los estudiantes y los docentes afectan en **mayor extensión** el aprendizaje por ende esos centros poseen climas más deteriorados.

v. **Apego escolar**

Definición teórica: El **apego escolar** se define como al grado de la conexión de los estudiantes con su escuela y se puede expresar a distintos niveles: A nivel del comportamiento como participación en la dinámica escolar y adherencia a las normas. O a nivel emocional (o relacional), que refiere a los sentimientos, actitudes y percepciones hacia los profesores, compañeros de clase y la escuela en su conjunto. (Archambault, 2009, Fredricks y otros, 2004, Suárez-Orozco y otros, 2010a, 2009).

La definición anterior nos hace suponer que las variables de clima relacional en conjunto pueden ofrecer una aproximación indirecta del nivel de apego que los estudiantes sostienen con su escuela, es decir, una buena valoración del aspecto relacional

involucra altos niveles de apego. Por su parte el nivel cognitivo del apego se asocia al interés que reviste para los estudiantes lo que están aprendiendo en la escuela (Suárez-Orozco y otros, 2009, 2010a) y al sentido otorgado a la experiencia escolar en términos de sus beneficios, lo cual se traduce una mayor o menor disposición para aprender (Archambault y otros, 2009, Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).

La literatura señala que las relaciones interpersonales en la escuela constituyen un factor *mediacional* al poner en funcionamiento otros procesos, como el aumento de apego escolar, lo cual incide a su vez en la permanencia y los resultados. Por esta razón, un buen entorno educativo -en el sentido de favorecer el apego a la escuela-se asocia entre otras dimensiones a aspectos del docente en términos de actitud y el brindar condiciones adecuadas para la instrucción, esto desde la perspectiva del alumno alude a la valoración que el sujeto hace de su experiencia escolar.

Definición operacional: Percepción del estudiante respecto a los beneficios a largo plazo de estudiar: En base a lo que hemos definido como *apego escolar*, los aspectos anteriormente nombrados aluden a la dimensión cognitiva del concepto. La cual al verse mermada incidiría en la desvinculación de la escuela. La literatura asocia esta dimensión cognitiva, a procesos de desenganche progresivo de la escuela, entre algunas de las explicaciones otorgadas se esgrime que en la base de la desvinculación existiría una pérdida de sentido en cuanto a los beneficios que tiene estudiar. Por esta razón y al no contar en el test pisa con una pregunta específica en torno al apego de los estudiantes con su escuela hemos escogido la pregunta n° 33 del Cuestionario del Estudiante que recoge la valoración por parte de los alumnos respecto a lo aprendido en el colegio como una aproximación a este concepto y por el interés que reviste indagar asociaciones entre esta pregunta y aquellas que remiten al clima relacional.

La pregunta n° 33 Cuestionario de estudiantes Pisa 2009 considera pronunciarse respecto a⁵²:

33.1 *El colegio ha hecho poco para prepararme para la vida adulta cuando termine la escuela (ST33Q01)*

33.2 *El colegio ha sido una pérdida de tiempo (ST33Q02)*

33.3 *El colegio me ha dado confianza para tomar decisiones (ST33Q03)*

33.4 *El colegio me ha enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo (ST33Q04)*

vi. Valoración general de la experiencia escolar A partir de esta pregunta la OCDE ha calculado el **Índice de actitud hacia la escuela (ATSCHL)**, el cual da cuenta de la

⁵² Todas estas preguntas tienen respuestas en una escala de 4 puntos (1=Muy en desacuerdo, 2 =En desacuerdo; 3= De acuerdo, 4= Muy de acuerdo)

valoración que realizan los estudiantes de su experiencia escolar y las implicancias de esta en su futuro. Este índice nos puede otorgar una aproximación al apego con la escuela a partir del sentido asignado a la experiencia educativa. La tabla 4.3 resume las variables seleccionadas considerando la fuente de origen y su denominación:

Tabla 4.3 Variables Independientes			
DEFINICIÓN TEÓRICA	DEFINICIÓN OPERACIONAL	FUENTE	PREGUNTA
CLIMA RELACIONAL EN LA ESCUELA	Percepción de los estudiantes respecto a relación estudiante - profesor.	Cuestionario Estudiantes Pisa 2009	Pregunta N° 34 ¿Cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con cada una de las siguientes afirmaciones acerca de los profesores en tu colegio?: P34.1.Los estudiantes se llevan bien con la mayoría de los profesores (ST34Q01) P34.2.La mayoría de los profesores están interesados en el bienestar de los estudiantes (ST34Q02) P34.3.La mayoría de mis profesores realmente escuchan lo que tengo que decir (ST34Q03) P34.4.Si necesito ayuda adicional, la recibiré de mis profesores (ST34Q04) P34.5 La mayoría de mis profesores me tratan de manera justa (ST34Q05)
	Calidez de la relación profesor-estudiante	Cuestionario Estudiantes Pisa 2009	Índice Relación estudiante-profesor (STUDREL)
	Percepción de las situaciones relacionales en la escuela:	Cuestionario del Director (Establecimiento) Pisa 2009	Pregunta N° 17 ¿En qué medida el aprendizaje de los estudiantes se ve limitado por los siguientes fenómenos?: a) Dimensión situación relacional en la escuela: i. Relación entre alumnos 17.4 Interrupción de clases por los estudiantes (SC17Q04). 17.12 Estudiantes que intimidan o amenazan a otros estudiantes (SC17Q12) ii. Relación entre alumnos y profesores 17.3Malas relaciones entre estudiantes y profesores (SC17Q03) 17.5 Profesores que no satisfacen las necesidades individuales de los estudiantes (SC17Q05) 17.8. Estudiantes que faltan el respeto a sus profesores (SC17Q08) 17.9 Profesores que son demasiados estrictos con los alumnos (SC17Q11) b) Dimensión asociada a la generación de un entorno educativo orientado al aprendizaje 17.1 .Bajas expectativas de los profesores respecto de sus estudiantes (SC17Q01) 17.13 Estudiantes que no son incentivados a desarrollar su potencial completo (SC17Q13)
	Situaciones asociadas a los estudiantes y de los profesores que afectan el clima escolar	Cuestionario del Director (Establecimiento) Pisa 2009	Índice de factores del estudiante que afectan el clima escolar (STUDBEHA) Índice de factores del profesor que afectan el clima escolar (TEACBEHA)
APEGO ESCOLAR	Percepción del estudiante respecto a los beneficios a largo plazo de estudiar:	Cuestionario Estudiantes Pisa 2009	Pregunta n° 33 33.1 El colegio ha hecho poco para prepararme para la vida adulta cuando termine la escuela (ST33Q01) 33.2 El colegio ha sido una pérdida de tiempo (ST33Q02) 33.3 El colegio me ha dado confianza para tomar decisiones (ST33Q03) 33.4 El colegio me ha enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo (ST33Q04)
	Valoración general de la experiencia escolar	Cuestionario Estudiantes Pisa 2009	Índice de actitud hacia la escuela (ATSCHL)

4.4 TECNICAS DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

4.4.1 Técnicas de recolección de la información

El estudio de caso a partir del análisis cuantitativo de datos secundarios permitirá dar cuenta de la realidad educativa chilena a dos niveles:

Primero, se realizará una descripción del sistema educativo chileno a partir de datos secundarios obtenidos mediante la consulta y procesamiento de información en base a estadísticas oficiales y sistemas de información de organizaciones de interés para el ámbito de estudio.

Esta tarea considera la revisión de datos secundarios, para la recopilación de esta información se recurre a fuentes en internet para la descarga de base de datos. La generación de información requiere en la mayoría de los casos ser procesada y elaborada. El procesamiento de información se realiza de acuerdo a las especificadores de los organismos incluidos (mediante el paquete estadístico SPSS o planillas Excel según formato de origen), en el caso de sistemas de información web se realiza la consulta directamente⁵³.

Un segundo nivel, considera dar cuenta de la muestra chilena del test Pisa 2009, se espera caracterizar la muestra respectiva y describir el comportamiento de las variables de interés. Un tercer nivel considera analizar la relación entre estas variables y los resultados (Análisis Multinivel).

Para realizar los análisis anteriores se ha procedido a descargar las bases de datos referidas a *establecimientos y estudiantes* de Pisa 2009, para su obtención se recurre la página web de la OECD. Cabe señalar que antes de obtener la información considerada, se deben estudiar los respectivos manuales elaborado por la OECD para el procesamiento de este tipo de datos y las consideraciones metodológicas para su interpretación (OECD, 2009a, 2009b, 2009c, 2005). Luego de lo cual se procede a descargar los cuestionarios de estudiantes, establecimientos y padres (este último cuestionario fue incluido con posterioridad en el estudio, puesto que de ahí se obtiene información respecto al ingreso de los estudiantes) desde la plataforma web⁵⁴.

⁵³ Se han incluido las siguientes bases de datos y sistemas de consulta:

Base de datos Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2009 (*Casen*) Ministerio de Desarrollo Social. En: http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/bases_datos.html.

Base de Datos Matricula 2010. Departamento de Estudios y desarrollo Ministerio de Educación de Chile. En <http://ded.mineduc.cl/DedPublico/Inicio>.

Estadísticas Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2009 (*Casen*) Ministerio de Desarrollo Social. <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/Estadisticas/educacion.html>.

The PISA 2009 Profiles application. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). En : <http://stats.oecd.org/PISA2009Profiles/#>.

The Database - PISA ERA 2009. Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). En <http://pisa2009.acer.edu.au/downloadsERA.php>.

⁵⁴ Se han descargado las siguientes bases de datos

Base de datos Establecimiento Pisa 2009 (*Student questionnaire data file*) Database-PISA 2009. OECD Programme for International Student Assessment.(Pisa) En: <http://pisa2009.acer.edu.au/downloads.php>

La base de datos obtenida se carga según especificación, en el paquete estadístico SPSS y con posterioridad se procede a seleccionar la muestra de interés dando lugar a dos bases de datos: una que incluye la información de los establecimientos chilenos y otras con información de los estudiantes chilenos.

4.4.2 Análisis de la información

El análisis de los datos considera dos fases de análisis orientadas a contrastar las hipótesis formuladas, se distingue un análisis descriptivo de la base de datos y otro a nivel explicativo mediante el análisis multinivel. Ambos se detallan a continuación.

4.4.2.1 Análisis Descriptivo

En base a frecuencias, cruces de variables y correlaciones obtenidas mediante el paquete estadístico SPSS se espera caracterizar la situación del clima relacional en la muestra chilena de PISA 2009 considerando la percepción respecto a las relaciones sostenidas en la escuela. Se espera caracterizar la muestra considerando los siguientes aspectos:

a) A nivel de los estudiantes:

- Describir la percepción de los estudiantes respecto a las relaciones sostenidas entre profesores y estudiantes
- Constatar si existen diferencias respecto a la percepción del clima relacional según características personales y familiares.
 - Describir la percepción de los estudiantes respecto a su experiencia escolar (apego escolar).
- Constatar si existe relación entre la percepción de las relaciones en la escuela y la evaluación de la experiencia escolar realizada por los estudiantes.

b) A nivel de las escuelas:

- Describir la percepción (del Director) en el ámbito de las relaciones interpersonales o clima relacional en la escuela.
- Constatar si existen diferencias respecto a la percepción del clima relacional según características de la escuela (tipo de financiamiento del centro, ubicación, tamaño).

4.4.2.2 Análisis Multinivel

Base de datos Estudiantes Pisa 2009 (*School questionnaire data file*) Database-PISA 2009. OECD Programme for International Student Assessment.(Pisa) En: <http://pisa2009.acer.edu.au/downloads.php>. Además de las bases de datos, la página web permite acceder a los cuestionarios del *Establecimiento* y de los *Estudiantes*, así como a los libros de códigos respectivos.

Este estudio intenta aportar en el marco de la línea de investigación que aborda la eficacia escolar, en el sentido de buscar factores explicativos a los resultados escolares, el cual constituye un ámbito de investigación consolidada y puede considerarse un *clásico* dentro de la investigación educativa. (Fernández y González, 1997, Ruiz de Miguel, 2009).

El origen de esta modalidad se asocia a los estudios de Coleman y otros (1966) y Jencks y otros (1972), investigaciones que llevaron a muchos a *buscar evidencias* respecto de la importancia de la escuela en los logros de los alumnos. Según Murillo (2008b: 17) en la actualidad el “movimiento teórico-práctico de Eficacia Escolar es la línea de investigación de carácter educativo que más ha incidido en la mejora de la educación en los últimos años”, aunque no está claro que su influencia sea directa ni positiva del todo, pero si ha incidido tanto en las decisiones de carácter político en educación como en las pequeñas decisiones que se toman cotidianamente respecto a la organización y el funcionamiento de los centros. El autor considera que la influencia de los resultados obtenidos a partir de investigaciones amparadas bajo este movimiento es muy profunda y ha permitido prosperar en la búsqueda de nuevos diseños, nuevos procedimientos de control, nuevas metodologías, medida más fiables y válidas. Uno de los desafíos que motiva a esta perspectiva de investigación es avanzar en superar las dificultades metodológicas y dar respuestas más claras y evidentes de la importancia de los factores escolares (Fernández y González, 1997, Murillo, 1999, 2008b).

Las lecciones aprendidas de este tipo de investigación ha ido instalando la importancia del centro y sus procesos. Remarcando la trascendencia del clima escolar o del liderazgo educativo para su buen funcionamiento y para lograr mayores niveles en el rendimiento académico de los alumnos. Los estudios empíricos en esta línea tienen por objeto “la estimación de la magnitud de los efectos escolares y el análisis de sus propiedades científicas, y/o el estudio de los factores escolares, de aula y de contexto que caracterizan una escuela eficaz, sea cual sea el enfoque metodológico utilizado para conseguirlo. Y una escuela eficaz es aquella que “consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo, 2005a: 25).

En este marco, un aspecto que caracteriza a las escuelas que son eficaces, son sus formas especiales *de pensar y actuar*, con un alto compromiso docente y de la comunidad en su conjunto. En ese marco el clima adquiere un rol importante proporcionando condiciones para generar un entorno adecuado y agradable para el aprendizaje. La existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, junto a la cercanía y el apoyo que los

estudiantes sienten por parte de su maestros, es un elemento clave para el aprendizaje (Cassasus, 2003, 2008, Murillo, 2008b, Ruíz de Miguel, 2009).

Desde una perspectiva social-ecológica (Bronfenbrenner, 1989; Bronfenbrenner y Morris, 2006; Jimerson, 2003) los resultados de aprendizaje de los estudiantes en la escuela deben considerar que existen distintos niveles o dimensiones que operan en y a través de ella. Para ello, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1989) resulta de interés, pues pone en juego los niveles micro, exo y macro- del sistema social y, por tanto, también del sistema escolar. Entenderemos, en este análisis por nivel micro los resultados individuales de los estudiantes en las pruebas internacionales estandarizadas (rendimiento educativo). Por nivel exo el clima relacional del establecimiento escolar; como generador de condiciones iniciales favorecedoras de aprendizajes y el nivel macro social que afecta a la escuela (como es la política educativa o la estructura del sistema educativo), y a los estudiantes (como son las condiciones familiares de los estudiantes o su capital sociocultural) en este esquema se plantea como adecuado para este estudio el uso del análisis multinivel.

La idea anterior se basa en la evidencia de que en la investigación clásica sobre eficacia escolar se detectan algunas limitaciones como la imposibilidad de diferenciar efectos procedentes de los distintos agentes implicados en el sistema educativo, o la de establecer relaciones entre los diferentes niveles de agregación existentes (Murillo, 2008a). La metodología multinivel permite superar estas limitaciones, convirtiéndose en una herramienta metodológica de gran relevancia para la investigación educativa. La metodología multinivel propone una estructura de análisis dentro de la cual se pueden reconocer los distintos niveles en que se articulan los datos, estando cada subnivel representado por su propio modelo (Draper, 1995). En nuestro caso se ha utilizado, el paquete HLM (Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling). Se realizará un Modelamiento Lineal Jerárquico (Raudenbush y Bryk, 2002) para estudiar el efecto de las variables asociadas al clima relacional sobre el rendimiento en lectura y matemáticas en el estudio PISA 2009 incluyendo aquella información referida a estudiantes y a la escuela proveniente del estudio.

En nuestro caso y debido a que el clima relacional además de constituir una apreciación general de la escuela se compone de las percepciones de los distintos actores (en nuestro caso la de directores y estudiantes). Por ende, las diferencias pueden expresarse como efecto escuela en conjunto o en coordenadas de las percepciones particulares entre los actores de la muestra (variabilidad entre estudiantes). Por tanto para descomponer las influencias que datos a distinto nivel puedan tener en los resultados y teniendo en cuenta el uso simultáneo de datos tanto

individuales como a nivel de escuela, un análisis multinivel de dos niveles parece adecuado. Debido a que los modelos multiniveles permiten el examen de las variables en varios niveles simultáneamente (OECD; 2009a; 2009c, 2009d, Pallant, 2005).

El HLM es una técnica de regresión multinivel que toma en cuenta la dependencia que existe entre sujetos que están relacionados por un factor común (por ejemplo, estudiantes que pertenecen a una misma escuela) e integra esta dependencia bajo un modelo que agrupa a los estudiantes en “nidos” (nests), lo que permite proteger la validez de las conclusiones estadísticas de estos modelos, así como estudiar la variabilidad entre individuos y entre escuelas en distintos niveles. Esta técnica de análisis de datos es especialmente útil para la investigación en educación dado el carácter jerárquico y anidado de los datos: los estudiantes se encuentran insertos (anidados) en el ambiente de la escuela (O’Connell y McCoach, 2008).

A partir del análisis multinivel se explorará la relación existente entre clima relacional y el rendimiento. Para esto se busca establecer cuál es la relación entre la percepción respecto a las relaciones sostenidas en la escuela desde la percepción de los estudiantes y los directores y el rendimiento de los estudiantes chilenos en PISA 2009 para lectura y matemáticas. Además se busca establecer cómo afecta el clima los resultados según nivel socioeconómico del alumnado o características de la escuela a la que asisten. Este tipo análisis permitirá explorar si existen variables a nivel de los estudiantes y de la escuela que aportan o no a explicar la relación analizada, dado el carácter anidado y jerárquico de los datos (Nivel escuela y Nivel estudiantes). Debido a que este tipo de análisis permite la incorporación escalonada de variables al modelo, con lo cual además de aproximarse a la relación causal entre inputs y outputs (en este caso los resultados académicos), se abre la opción de dimensionar las magnitudes del efectos de una variable sobre otra (Scheerens, 1992), esto permite mensurar el efecto propio del clima despejando las variables de contexto.

A continuación se presenta una descripción de la lógica que hay detrás de los modelos multinivel.

4.4.2.2.1 La lógica de los modelos multinivel

Los modelos multinivel representan un gran avance para la investigación educativa basada en datos cuantitativos. Los matemáticos Aitkin y Logford revolucionaron con un artículo escrito a mediados de los años ochenta la investigación educativa al señalar que “los modelos de regresión lineal, técnica usualmente utilizada para estudiar cómo un conjunto de variables

explicaban una variable producto, sólo podía ser empleada en un caso muy especial: cuando las observaciones eran independientes” (Murillo, 2008a:1). Los modelos multinivel o modelos jerárquico lineales, en cambio reconocen y manejan la organización jerárquica de los sistemas educativos estudiantes en aulas o centros, o escuelas en distritos regiones o países y ofrecen resultados con una menor incidencia de los errores de estimación (Raudenbush & Bryk, 2002).

Las ventajas de estos últimos descansan en que las investigaciones cuantitativas en el ámbito educativo pueden según Murillo (2008a) caer en las disyuntivas al utilizar conjuntamente datos de estudiantes y escuelas. Por ejemplo al escoger al estudiante como unidad de análisis los datos se recogen a ese nivel de manera independiente y la base de datos se conforma con datos de sujetos con información referida al aula o a la escuela donde estudia. Si se escoge la escuela como unidad de análisis, los datos de los alumnos se agrupan (normalmente promediándolos) y se incluyen como datos asociados a cada centro. Usar estos datos puede llevar a una “falacia atomística” de los datos (Murillo, 2008a: 47) o suponer la independencia de las observaciones y dado que se comparte un mismo contexto esto es errado. Además los errores estándar estimados de las pruebas estadísticas tradicionales pueden aparecer subestimados. Por su parte el trabajar con datos agrupados puede producir pérdida de información o asociar incorrectamente las características del contexto a los sujetos.

Los modelos multinivel permiten trabajar con unidades de análisis simultáneas y reconocen los distintos niveles en que se articulan los datos, cada uno de ellos se representa en un modelo propio. Y como ya se señaló respetan la organización jerárquica según la cual los estudiantes se agrupan en aulas o centros y estos en contextos propios a su vez. Además de considerar la relación entre las variables en un determinado nivel, estos modelos definen cómo las variables de ese nivel influyen en las relaciones que se establecen en otros niveles (Murillo, 1999).

Los modelos multinivel son, en esencia, ampliaciones de los modelos de regresión lineal clásicos que elaboran varios modelos de regresión para cada nivel de análisis de forma tal que “Los modelos del primer nivel están relacionados por un modelo de segundo nivel en el que los coeficientes de regresión del nivel 1 se regresan en un segundo nivel de variables explicativas, y así sucesivamente para los diferentes niveles” (Murillo, 2008a, 48).

Los conceptos relevantes para comprender la lógica del análisis multinivel son tres: Primero, la correlación intraclase (ρ) es una estimación de lo que comparten los alumnos por estudiar en una misma clase o centro (que es el grado de dependencia de los individuos). Si los datos proporcionan una correlación baja o cercana a cero significará que los sujetos dentro del mismo

grupo son tan diferentes entre sí -es decir que los grupos no son homogéneos y por ende las observaciones independientes- con lo cual la agrupación no tiene consecuencias, entonces análisis multinivel no sería apropiado puesto que arrojaría relaciones falsamente significativas. Dicha estimación nos permite en la lógica del análisis multinivel reconocer también cuanta varianza en el modelo se explica por la escuela o el nivel de los estudiantes y constituye el paso preliminar para decidir si realizar al análisis.

Segundo, el coeficiente fijo y el coeficiente aleatorio. La parte fija es lo común a todos los sujetos, el coeficiente aleatorio en cambio, es variable y se distribuye según una función de probabilidad, En la lógica multinivel los coeficientes del primer nivel (estudiantes) son tratados como aleatorios en el segundo nivel (escuelas). Los modelos entonces están compuestos por dos partes, una general (fija), y común a todos los contextos y otra que representa lo específico de cada contexto, que varía y que se estima a través de la varianza en los distintos niveles. El último concepto refiere a la interacción entre variables que están medidas en diferentes niveles denominada interacción internivel (Murillo, 2008a).

El procedimiento de modelamiento supone estimar el modelo que mejor se ajuste a los datos considerando un modelo base o nulo a partir del cual se ofrecen modelos alternativos son variaciones del inicial. Aceptar o rechazar un modelo posterior depende de si ajusta significativamente mejor que el nulo a los datos (Rodríguez y otros, 2009, Raudenbush y Bryk, 2002, Ruíz de Miguel, 2009).

4.4.2.2.2 Diseño del análisis multinivel a realizar:

Esta parte del estudio considera investigar la relación entre la percepción del clima relacional (de estudiantes y directores) y el rendimiento en matemáticas y lectura. Se espera abordar tres aspectos:

- Establecer el efecto de las variables asociadas al clima relacional sobre los resultados.
- Determinar si los resultados mejoraran en centros de buen clima escolar independiente del nivel sociocultural de los estudiantes.
- Determinar si los resultados mejoraran en centros de buen clima escolar independiente del tipo de centro al que asistan los estudiantes.

Para lograr lo anterior se realizará un proceso de modelamiento multinivel y análisis que considera tres fases: la primera consiste en realizar un modelamiento destinado a estimar el efecto bruto de las variables de clima relacional a nivel de la escuela y los estudiantes. Luego se elabora un segundo modelo destinado a analizar la relación del clima relacional y los resultados

introduciendo en el modelo variables relativas al origen socioeconómico y cultural, al género y la estructura familiar a nivel del estudiante. A nivel del centro se consideran las variables tipo de centro, su ubicación y tamaño⁵⁵.

Por último, a modo de contraste y a partir de la comparación de los dos modelos anteriores se espera despejar el aporte del clima respecto al efecto de las variables exo y macro social sobre los resultados. Con lo cual se estimará el efecto neto del clima relacional sobre los resultados en matemáticas y lectura. El detalle del procedimiento de modelamiento que se utiliza al realizar un análisis multinivel se expone posteriormente en la sección dedicada a los resultados.

⁵⁵ El análisis se realiza bajo la consideración de la estructura jerárquica de los datos incluidos (estudiantes y escuela) y el nivel de medición de las variables asociadas, puesto que los datos Pisa 2009 consideran la aplicación de cuestionarios a nivel de la escuela (directores) y de los estudiantes (OECD, 2009a, 2009b), se maneja por lo tanto esta asociación fija en cada nivel, sin mezclar por ejemplo promedios de variables de estudiantes asociados a la escuela para evitar asignar erróneamente variables de un nivel a otro (Babbie, 2013, 2000, 1996, Murillo, 2008, 1999)

CAPITULO 5 EL CASO DE CHILE

Este capítulo presenta el caso de Chile, organizado en cinco apartados o secciones: El primer apartado proporciona antecedentes generales sobre Chile a modo de contextualización, mientras el segundo incluye una información del sistema de educativo chileno concernientes a indicadores de logro, el marco legal vigente, la estructura y gestión del sistema educativo. Los apartados tercero al quinto están destinados a exponer la situación de Chile en el estudio PISA 2009 (Ministerio de Educación de Chile (2011b; OECD, 2009c; 2010a, 2012c). El tercer apartado está dedicado a los resultados alcanzados por Chile en el estudio Pisa 2009 para lenguaje y Matemáticas. Dicho bloque complementa los apartados de contextualización anteriormente expuestos e introduce la sección siguiente cuyo fin es describir y caracterizar la situación del clima relacional⁵⁶ en la muestra chilena de PISA 2009.

El cuarto apartado considera tres puntos: el primero orientado a caracterizar la muestra considerada, un segundo punto que incluye la descripción general de las percepciones de estudiantes y directores respecto del clima relacional en sus escuelas. El tercer punto expone las variables asociadas al clima relacional y su situación conforme a variables que den cuenta de las diferencias entre determinados grupos o características dentro de la muestra.

Por último el quinto apartado está dedicado a analizar la relación entre la percepción del clima relacional en la escuela y el rendimiento académico para Lectura y Matemáticas según los datos PISA 2009, considerando la información obtenida a nivel de estudiantes y establecimientos o centros. En este apartado se presenta el análisis multinivel realizado y sus resultados.

5.1 ANTECEDENTES GENERALES SOBRE CHILE

5.1.1 Situación general

Chile es un país sudamericano, situado entre el océano Pacífico y la cordillera Andina en el extremo sudoccidental del continente americano (cono sur) se prolonga hacia el Continente Antártico y a la Isla de Pascua en la Polinesia. Integran también su territorio el archipiélago de Juan Fernández y las Islas San Feliz, San Ambrosio y Salas y Gómez, la zona económica exclusiva de 200 millas marítimas.

Su característica más distintiva es la de ser un territorio largo y angosto que posee según datos del Instituto Geográfico Militar de Chile (2008) una longitud de 4.270 km de norte a sur (desde la frontera con Perú hasta el Cabo de Hornos) y entre 90 y 435 km de este a oeste. Sin incluir el

⁵⁶ Variables asociadas a las interacciones interpersonales en la escuela.

territorio antártico y oceánico, el territorio continental de Chile posee una superficie total de 755 776,4 kilómetros cuadrados⁵⁷. Como un dato ilustrativo se puede señalar que el territorio de la península ibérica asciende a 583.254 kilómetros cuadrados.

La larga y angosta geografía otorga al territorio diversidad de paisajes que incluyen la cordillera de los Andes, uno de los desiertos más áridos del mundo como es el de Atacama, valles fructíferos para el cultivo de la agricultura, volcanes, fiordos y lagos. Asimismo, el clima varía entre ambos extremos del país desde climas secos y cálidos en el norte, templados en el centro, a extremo frío y lluvia en el sur y la Patagonia. El país está dividido en 15 regiones. Las regiones, a su vez, están divididas en provincias (53) y comunas o municipios (346).

5.1.2 Características socio demográficas.

La población total de Chile estimada a 30 de Junio de 2011 por el Instituto Nacional de Estadísticas (2011) es de 17.248.450 habitantes⁵⁸. De éstos, 8.536.904 son hombres (49,5%) y 8.711.546 mujeres (50,5%). La población en su mayoría se concentra en áreas urbanas y sólo el 13,0 % del total de población vive en áreas rurales (2.242.224 habitantes).

La expectativa de vida en Chile es de 78,5 años. (75,5 años para los hombres y 81,5 años para las mujeres). Chile es un país con un volumen de población de tamaño mediano-pequeño, pero cuyo patrón de crecimiento es parecido al de los países desarrollados, está muy lejos de experimentar un crecimiento explosivo de la población. A decir verdad, la sociedad chilena envejece cada vez más, con todas las consecuencias económicas, sociales, culturales y políticas que ello puede significar (Universidad Diego Portales, 2010).

Más importante aún es el sorprendente parecido chileno con el promedio anual de crecimiento de la población de los países cuyo modo y nivel de desarrollo quisiera aspirar. El promedio anual de crecimiento de la población de la OECD entre 1990 y 2007⁵⁹ asciende al 0,6. Así, mientras que en Chile el promedio anual de crecimiento de la población fue de 1,4% para el mismo periodo, Australia y Nueva Zelanda se encuentran cercanos al 1,2%, ubicados en el extremo respecto al promedio de crecimiento de población de la OECD. En los extremos inferiores se

⁵⁷ El territorio se divide en Chile continental, Chile insular, subdividido a su vez en *Chile insular continental* y *Chile insular oceánico*, y *territorio Chileno antártico*. El Chile oceánico considera a *Chile insular continental* que incluye el archipiélago de Juan Fernández y las islas Desventuradas— y a *Chile insular oceánico* que considera la isla de Pascua y la isla Salas y Gómez (que suma 320 km²). El Chile antártico posee una superficie de 1 250 257,6 km². En conjunto Chile continental y oceánico suman 756 096,4 km², mientras que las superficies de Chile continental, oceánico y antártico suman 2 006 354 km².

⁵⁸ El Censo del año 2002 (Instituto Nacional de estadísticas- CEPAL- CELADE, 1994) estableció que la población nacional alcanzaba a 15.116.435 habitantes, 7.668.740 eran mujeres (50.7%) y 7.447.695 eran hombres (49 %).

⁵⁹ Según datos del World Development Indicators 2009 del Banco Mundial.

encuentran Alemania (0,2), Finlandia (0,3), Austria, Bélgica y Dinamarca (0,4). Cercanos a la media son países como Corea y Suiza (0,7) y España (0,9).

La densidad de población alcanza a los 8,6 habitantes por kilómetro cuadrado. La región que concentra la mayor cantidad de población del territorio nacional es la Metropolitana, donde se ubica la capital: Santiago -considerada la quinta ciudad más grande de Latinoamérica- con 6.945.593 habitantes, lo que representa el 40,3% del total país. Esta misma región, presenta la menor superficie del territorio nacional, razón por la que exhibe la mayor densidad de Chile (450,9 habitantes por kilómetro cuadrado).

Respecto a la religión el Censo del año 2002 señaló que cerca del 70% de los chilenos se considera católico y alrededor del 15%, evangélico, mientras que el 8,3% no pertenece a ninguna religión. Alrededor de un 4% declara pertenecer a una etnia o población nativa: más del 80% de éstos son Mapuches, seguidos de Aymaras, Rapa Nui o Pascuenses, Atacameños, de comunidades Quechuas y Collas en el norte y Kawashkar o Alcalice y Yámana o Yagán en los canales australes.

5.1.3 Chile: economía y desarrollo en el contexto internacional.

Chile tiene una gran riqueza natural y una tradición de exportación. De acuerdo con el Banco Central de Chile (2005) las exportaciones representan un tercio del PIB, de los cuales el cobre representa un tercio de las exportaciones. En 2006, las exportaciones representaron 39,8% del PIB, excediendo cómodamente el 24,6% de las importaciones (OECD, 2007c). Los sectores exportadores más competitivos en los mercados internacionales, además del cobre consideran productos agrícolas en general, destacando el salmón, la fruta y el vino.

La economía chilena es reconocida como una de las economías más exitosas de Latinoamérica, desde la década de los años noventa Chile creció hasta tasas del 7% anual, duplicando su producción en poco más de una década entre 1987 y 1998. A finales de esa década y comienzo del nuevo siglo la economía se desaceleró debido a la crisis asiática, pero en los años posteriores el país recuperó las tasas de crecimiento de la década de 1990, alcanzando en 2005 un crecimiento del PIB en un 5,7% (Banco Central de Chile, 2005, Ministerio de Educación de Chile, 2007).

El Informe Económico de Chile de la OECD (2007b), indicó que en 2006 el PIB de Chile fue de USD 145,8 billones, su PIB per cápita, USD 8.875, su crecimiento promedio real anual en los últimos 5 años, 4,3% y su tasa de desempleo, 7,8%. El Informe Económico felicitó a Chile por su fuerte rendimiento económico, ejemplar gestión macroeconómica, finanzas públicas fuertes y baja inflación, aunque en alza.

El Producto interno bruto de Chile asciende en 2011 a USD 258,24 billones (miles de millones de dólares), y el ingreso per cápita a USD 15.106,73 (OECD; 2011). El Banco Mundial ha

catalogado a Chile como un país con un nivel de ingresos mediano alto⁶⁰. La economía chilena posee cualidades destacadas por instancias y/o organismos a nivel internacional por ejemplo Chile está en el lugar 28 de 134 países en el Índice Global de Competitividad del Foro Económico Mundial que en su informe de 2008 la señaló como una “de las más competitivas economías en el mundo” (Foro Económico Mundial, 2008: 21).

Esta posición de liderazgo se mantiene en la región, como lo confirma el último Informe de Competitividad Global 2011-2012 que señala a la economía chilena como una de las más competitivas de América Latina y del Caribe, ubicándole entre los primeros 50 países del Informe de Competitividad Global 2011-2012, el cual lo sitúa en el puesto 31 (Foro Económico Mundial, 2011: 32). A la información anterior se puede agregar que durante el 2010 Chile se convirtió en el primer país sudamericano miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD).

Por otra parte, los indicadores de desarrollo humano elaborados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo señalan para Chile una evolución positiva de este indicador desde la década de los ochenta hasta la fecha (Ver tabla 5.1), lo cual lo ubica en la actualidad en el grupo de países de Muy alto desarrollo humano, (Programa de las Naciones para el Desarrollo, 2011).

Tabla 5.1 Evolución IDH Chile (1980-2011)					
Años	1980	1990	2000	2010	2011
Índice de Desarrollo Humano	0,630	0,698	0,749	0,802	0,805*

Fuente: Elaboración propia a partir del Informe de Desarrollo Humano, (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo; 2011).

*Chile se ubica en el lugar 44 de un total de 192 países

5.1.4 La desigualdad social.

En contraposición a este alentador panorama respecto de la situación económica de Chile, los beneficios de la riqueza nacional y el éxito económico, no son distribuidos igualmente entre la población; ya que la sociedad chilena es muy desigual en cuanto a la distribución del ingreso.

Chile posee una de las distribuciones de ingreso menos igualitarias de América Latina y también del mundo (CEPAL, 2004, Contreras, 1999; Ministerio de Planificación y Cooperación, 2000). Esto quiere decir que existe una gran diferencia entre el porcentaje de la riqueza nacional que poseen los quintiles más pobres y más ricos de la población. Normalmente esta desigualdad se observa a través del índice de Gini⁶¹ que expresa como la distribución del ingreso entre

⁶⁰ Para mayor información dirigirse a la plataforma del Banco Mundial (2011) que proporciona los *Indicadores Mundiales de Desarrollo Mundial (WDI)*, en <http://datos.bancomundial.org/pais/chile>

⁶¹ El Banco Mundial (2011) define el índice de Gini como el indicador que mide hasta qué punto la distribución del ingreso (o, en algunos casos, el gasto de consumo) entre individuos u hogares dentro de una economía se aleja de una distribución perfectamente equitativa. Una curva de Lorenz muestra los porcentajes acumulados de ingreso recibido total contra la cantidad acumulada de receptores, empezando a partir de la persona o el hogar más pobre. El índice de Gini mide la superficie entre la

individuos u hogares dentro de una economía se aleja de una distribución perfectamente equitativa. Según datos del Banco Mundial (2011), Chile ha mantenido a lo largo de la última década un índice Gini que supera el 50 por ciento, como muestra el siguiente cuadro:

Tabla 5.2 Evolución Índice de Gini Chile (2000-2009)				
Años	2000	2003	2006	2009
Índice de Gini	55,26	54,64	51,84	52,06

Fuente: Elaboración propia a partir de Indicadores Mundiales del Desarrollo (Banco Mundial, 2011)

Ya en el año 2002, el Banco Mundial según los Indicadores Mundiales de Desarrollo (WDI) ubicó a Chile como el noveno país con mayor desigualdad en el mundo, aunque las estadísticas nacionales sugieren algún progreso desde entonces, ya que el porcentaje de la población en situación de pobreza ha caído del 38,6 % en 1990 al 15.1 % en 2009⁶². Pero la desigual distribución del ingreso se ha mantenido estable en general.

Marcel y Solimano (1994) analizaron el comportamiento de la distribución personal del ingreso desde los años 60 hasta el comienzo de los 90, dicho estudio arrojó como resultados que la distribución del ingreso empeoró durante la dictadura (periodo de persistente y alto desempleo, de caídas de salarios reales y de recesión). Y que durante el periodo democrático iniciado en 1990 se registra una rápida reducción de la pobreza, aunque con una clara persistencia de una alta desigualdad de la distribución del ingreso. La misma tendencia se constata en un estudio específico en torno a la evolución de la distribución de los ingresos de los hogares chilenos desde 1997 hasta el 2007 realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas (2008), detectando la estabilidad de las desigualdades en ese periodo. Dicha entidad señaló además que para ese año el quintil más alto concentraba un 51,03% del ingreso total del país, mientras que el más pobre llegaba a sólo un 5,38%. Las diferencias de ingreso entre el quintil más rico es 9,5 veces superior al quintil más pobre (Instituto Nacional de Estadísticas, 2008)⁶³. El Informe de Desarrollo

curva de Lorenz y una línea hipotética de equidad absoluta, expresada como porcentaje de la superficie máxima debajo de la línea. Así, un índice de Gini de 0 representa una equidad perfecta, mientras que un índice de 100 representa una inequidad perfecta. En <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>

⁶² La proporción de población pobre según zonas de residencia asciende a un 15,5% en zonas urbanas y a un 12,9 % en las zonas rurales. (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2009).

⁶³ La entidad informó que a nivel nacional, los hogares del quintil más rico del país concentran el 51,03% del ingreso total, con un ingreso promedio mensual por hogar de \$1.681.182 de pesos chilenos (aproximadamente 2.617,84 euros) respecto al quintil más pobre que representan el 5,38% del ingreso total y que percibe mensualmente \$177.041 pesos chilenos (aproximadamente 275.67 euros) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2008).

Humano 2011 señala para Chile un indicador de Gini de 52,1, cifra que sigue a la tendencia señalada en la serie de datos disponibles para la presente década.

5.1.5 Las políticas sociales.

A la citada desigualdad en la distribución del ingreso se suma el sistema de política social existente en Chile, el cual tiene sus raíces en el modelo de bienestar social heredado de la dictadura. A finales de los años ochenta se comenzó un proceso comprehensivo de reformas que consideró cambios en la regulación del trabajo, la descentralización regional y la educación.

Orientado por el criterio de eficiencia introducido por la ideología neoliberal que portaban los “chicago boys”⁶⁴ (Klein, 2007: 62), se realizó una reforma radical en la prestación de servicios en base a una búsqueda de mayor responsabilidad ante las necesidades locales mediante la introducción de mecanismos de mercado en distintas esferas. Esto implicó una reducción del gasto del estado y al mismo tiempo su retiro del sector social.

La reforma alcanzó a los sectores de la salud, la seguridad social y la educación, bajo la cual se privatizaron los servicios sociales y se crearon nuevas instituciones, guiadas por las leyes del mercado. Se transfirió al mercado y el sector privado la tarea de proporcionar bienes y servicios sociales ofrecida anteriormente por el Estado. En consecuencia, se redujo significativamente la capacidad del Estado para influir en las condiciones de vida de la población a través de medidas de política social tradicionales. La privatización de estos sectores sociales dio lugar a nuevas instituciones, las que fundamentalmente han reformado la prestación de asistencia social y con graves consecuencias en la equidad social del acceso a servicios sociales.

Estas instituciones son las Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP) en el ámbito de la seguridad social y las (ISAPRES) en la prestación de la salud que describimos

Respecto a las primeras, podemos señalar que el antiguo sistema público de seguridad social en Chile fue basado en contribuciones combinadas de los trabajadores, los empleadores y el Estado que fueron distribuidas por el Gobierno una vez que el trabajador se jubilaba. Las reformas iniciadas en 1981 reemplazaron al antiguo sistema por uno basado únicamente en las contribuciones individuales de los trabajadores, las cuales son administradas por entidades privadas de lucro conocidas AFP.

⁶⁴ Término aparecido en la década de 1970 para denominar a los economistas educados en la Universidad de Chicago, bajo la dirección de los estadounidenses Milton Friedman y de Arnold Harberger. Durante los años sesenta se implementó en Chile un sistema de intercambio universitario destinado a formar economistas en dicha universidad.

Los trabajadores que eligieron el nuevo sistema recibieron diversos incentivos para transferir sus contribuciones desde el antiguo sistema a las AFP. El Estado tuvo que pagar las contribuciones acumuladas de todos los trabajadores que se cambiaron al nuevo sistema lo cual se tradujo en una transferencia sistemática de recursos estatales al sector privado. El impacto sobre el viejo sistema de seguridad social fue devastador: esta pérdida importante de recursos genera un déficit de casi el 5% del PIB en el tradicional sistema de seguridad social, que durará al menos hasta finales de la década de los noventa (Vergara, 1996).

Desde la década de los años cincuenta, Chile había tenido un sistema público de salud relativamente desarrollado y financiado con los ingresos del gobierno. Bajo la dictadura de Pinochet, se impulsó a los chilenos a tener un seguro médico particular para patrocinar una creciente red de proveedores de salud privados. La medicina privada recibió un impulso cuando el Gobierno autorizó el establecimiento de Instituciones de la Salud Previsional (ISAPRES). Estas empresas de lucro, que se asemejan a las organizaciones de mantenimiento de salud (HMO) en los Estados Unidos (Dorsey, 1975), ofrecen servicios médicos a cambio de una contribución obligatoria del 7% de los salarios de los trabajadores afiliados.

El funcionamiento de las ISAPRES ha contribuido al deterioro del sistema público de salud ya que mientras el estado todavía asegura atención médica a los más pobres, enormes recursos son transferidos a las ISAPRES, a finales de la década de 1980, dichas instituciones recibían aproximadamente la mitad de las contribuciones de salud de los trabajadores, así como casi el 30% de los gastos del estado para el sector de la salud, a pesar de que proporcionaban servicios de salud a sólo el 12% de la población (Vergara, 1996). A partir de la implementación del nuevo sistema, las personas con pocos o ningún ingreso mantenían en teoría el derecho a un tratamiento gratuito en hospitales públicos, pero la financiación de estas instituciones se ejecuta hasta el punto en que este derecho a menudo dejó de tener sentido, y a la larga el sector privado se fue imponiendo como un sistema de mejor trato y calidad ahondando las desigualdades entre ricos y pobres. Con las ISAPRES, al ser estas empresas privadas orientadas al lucro, ejercen su facultad de excluir a las personas mayores, enfermas crónicas, a quienes sufren de enfermedades preexistentes o son individuos con familias numerosas. Estos grupos han sido empujados a un sector de la salud pública que es cada vez más insuficiente, en personal y subequipado, precisamente por las consecuencias de implementar este sistema privado y la reducción del gasto en salud por parte del Estado. La mayoría de los afiliados en ISAPRES no puede permitirse el lujo de planes de salud que incluyan cobertura para enfermedades costosas o problemas de salud crónicos. Como resultado, las personas sufren de enfermedades que

exigen costosos tratamientos tienen pocas alternativas en el sistema privado y deben optar por el sistema de salud pública (con presupuesto insuficiente y fuerte sobrecarga), aunque muchos de ellos hayan pagado en el sistema ISAPRES.

Esta modalidad en la prestación de la salud ha generado un grave deterioro del sistema público de salud y, consecuentemente, de la salud de los más pobres que dependen exclusivamente de ese sistema. En efecto, la privatización del sector social creó un sistema de bienestar dual, en el que un sistema privado con servicios de alta calidad para grupos de altos ingresos coexiste con un sistema estatal de estado precario que proporciona salud a aquellos que no pueden pagar servicios privados.

Desde otro ángulo se puede señalar, que este tipo de reforma del sector social ha tenido importantes consecuencias para el proceso de acumulación de capital. La privatización de servicios sociales-junto con las reformas económicas neoliberales, incluida la privatización de empresas públicas, reducciones de impuestos y estado general de menor gasto--ha dado lugar a una transferencia de la mayor parte del ahorro interno del país para el sector privado. Privatizar el sector social ha sido bueno para los negocios, pero ha socavado gravemente la eficacia y el alcance de la política social de estado como una herramienta de redistribución del ingreso (Vergara, 1996).

Las nuevas estructuras impuestas a los servicios de atención médica y seguridad social, tuvo un paralelo en la educación. Desde 1980 la dictadura militar inició una ambiciosa remodelación del sistema escolar cuya estrategia fue la descentralización administrativa, el financiamiento basado en la capitalización, la desregulación laboral y la libre competencia entre la administración de escuelas públicas y privadas, todo en la búsqueda de alcanzar una mayor eficiencia (Banco Mundial, 2000).

La responsabilidad de la administración de las escuelas públicas fue transferida a las autoridades locales (ayuntamientos). Se implementó un sistema de financiamiento mediante la entrega de subvenciones sobre la base de la matrícula. Basado en la perspectiva de la libre elección de escuela sostenida por el Premio Nobel de Economía Milton Friedman⁶⁵ se desarrolló la estrategia de vales (*vouchers* en inglés) que dió a los padres la libertad de elegir entre enviar a

⁶⁵ Premio Nobel de Economía Milton Friedman abogó por el concepto moderno de los vales en la década de 1950, declarando que la competencia mejoraría las escuelas y su eficiencia en base a la libertad de elección, este punto de vista más ganó popularidad con la emisión por televisión de la serie en 1980 de Friedman "*Free to Choose*" cuyo volumen 6 se dedicó por completo a la promoción de la libertad de enseñanza a través de programas como los vales escolares. Para mayor información ver: <http://freedomchannel.blogspot.com.es/2007/12/free-to-choose-1980-vol-6-whats-wrong.html>

sus hijos a escuelas públicas y privadas. Mayor detalle de esta estructurado se encuentra detallado en el siguiente punto dedicado al sistema educativo chileno actual.

Diversos informes destacan la falta de equidad y los grandes desafíos que afronta la sociedad chilena a ese respecto, ya que la desigualdad es más visible y más difícil de cambiar en el corto plazo (Brandt, 2010, Ministerio de Educación de Chile ,2007; OECD, 2004, 2007b, 2007c; OECD- Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo- Banco Mundial, 2009). Los ciudadanos chilenos tradicionalmente se han visto obligados a pagar los servicios relativos a salud y educación mientras que en otros países -como los pertenecientes a la OECD, por ejemplo- estos servicios son financiados con fondos públicos y están disponibles para todos según el principio de acceso universal. Debido a que los servicios universales tienen un efecto de nivelación social es necesario avanzar en ese ámbito, ya que para algunos servicios hay una opción gratis, pero dicha opción es generalmente considerada inferior en calidad y muchas familias prefieren acceder a servicios de mejor calidad aunque sean pagados. Esta es la situación, por ejemplo, en los tres niveles educativos más relevantes como son, la educación preescolar, primaria y secundaria. Acceder la educación pública o privada implica no solo diferencias en los resultados obtenidos sino también en las oportunidades futuras de quienes ingresan a uno u otro sistema.

La situación anterior combinada con la desigual distribución del ingresos, a la larga produce segmentación en el acceso y la calidad del ejercicio del derecho a la salud y la educación, aspectos fundamentales para el desarrollo de una sociedad (Brandt, 2010, OECD, 2004, 2007b, 2007c, OECD- Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo- Banco Mundial, 2009, Ministerio de Educación de Chile ,2007; Vergara, 1996).

Esta visión global respecto a la situación social y educativa de Chile, destaca la idea de que el país ha experimentado grandes avances en los indicadores económicos y de desarrollo en las últimas décadas, sin embargo la gran brecha de desigualdades sociales existente constituye una llamada de atención en términos de equidad y un problema en potencial con consecuencias para la convivencia social y la calidad de vida de las personas.

5.2 EL SISTEMA DE EDUCATIVO CHILENO

Chile posee uno de los sistemas educativos más prestigiados en América del Sur, sin embargo actualmente aspira a elevar su sistema de educación a los estándares de los países altamente desarrollados. Desde hace una década el Gobierno de Chile se ha comprometido a mejorar el desempeño de la educación nacional, aprendiendo de la experiencia internacional para lo cual el

país también se ha beneficiado del apoyo del Banco Mundial para realizar una importante variedad de proyectos en educación, capacitación e investigación. Tras su ingreso en la OECD en 2010, la realidad de los países pertenecientes a esta organización se transforma en un marco de referencia para describir su situación educativa. Por esta razón se incluye información respecto al país y su comparación con la media alcanzada por los países pertenecientes a la OECD a partir de la información que reúne dicha organización. También se agregan algunas estadísticas oficiales e internacionales al respecto.

Respecto al gasto en educación según la OECD (2011a, 2011b), el gasto por estudiante de primaria y secundaria es relativamente bajo en comparación con los otros países pertenecientes a la OECD. En 2009, el gasto total anual por estudiante de educación primaria y secundaria en Chile fue de USD 2,707 para la educación primaria y USD 2,564 para la educación secundaria. En términos absolutos, el país promedio de la OECD gasta USD 7,153 y USD 8,972 por estudiante al año en educación primaria y secundaria, respectivamente. Esto significa que Chile gasta el 37% y 28%, respectivamente, de la media de la OECD por estudiante. Comparativamente el gasto de Chile en educación primaria y secundaria es mayor que el de México entre los países de la OECD; sin embargo, es menor que el de Argentina, pero es mucho más bajo que los recursos destinados a la educación primaria en Dinamarca, Islandia, Luxemburgo y Noruega (más de USD 10,000, y el gasto de más de USD 15,000 destinado a la educación secundaria en Luxemburgo y Suiza. Sin embargo, el panorama se ve diferente cuando se toma en cuenta el ingreso nacional. En relación al PIB total, el gasto en las instituciones educativas de educación no superior suma el equivalente al 4.2% del PIB. Con relación al PIB, el gasto educativo es mayor sólo en Nueva Zelanda (4.5%) y Dinamarca (4.3%) y es similar al de Israel y Corea (4.2%). La inversión de Chile en instituciones educativas está por encima de la media de la OECD del 3.8%.

En lo que respecta a indicadores de logro educativo, Chile ha realizado importantes progresos en términos del nivel educativo alcanzado por su población. La escolaridad promedio de la población ha ido en aumento en los últimos veinte años (desde el año 1990 con 9 años, al 2009 con 10,4 años de escolaridad promedio) para la población mayor de 18 Años (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2009b). Según datos del Banco Mundial para el año 2008 la tasa de alfabetización de personas de 15 años o superior alcanza al 99% de la población. De acuerdo a datos del Ministerio de Educación (2010) para el año 2008, el nivel de estudios alcanzados por la

población de 25 años o más⁶⁶ señala que sólo el 1% no posee estudios, que menos de una cuarta parte no ha alcanzado la primaria (24%), mientras la otra cuarta parte ha terminado la primaria (25%). Quienes han alcanzado la secundaria ascienden al 32% y el 17% restante han concluido la educación superior.

Si bien el progreso es evidente, es necesario matizar los logros ya que aún persisten diferencias entre grupos de edad. Por ejemplo, el promedio de escolaridad varía en función de los deciles de ingresos y entre los distintos grupos etarios, según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)⁶⁷ en el año 2009 (Ver tabla 5.3) se constatan dos hechos: En primer lugar que la escolaridad alcanzada varía positivamente entre el primer decil y el último decil, es decir, los grupos con mayores ingresos poseen un mayor número de años de escolaridad que el resto, esto quiere decir que hay desigualdades entre los grupos extremos de ingreso. Y en segundo lugar, que las brechas en los años de escolaridad del grupo de 18 a 24 años y el de 67 a 74 años son mayores en el caso de los deciles más pobres, diferencia que se estrecha al aumentar los niveles de ingreso, en otras palabras, los deciles mas pobres ahondan las diferencias en años de escolaridad, entre los jóvenes y los mayores. El aumento de la brecha entre los dos grupos de edad en años de escolaridad reflejaría el progreso educativo del país, en el sentido de que ha ocurrido una mejora sustantiva en la situación de las generaciones más jóvenes y más pobres, en definitiva un indicador de avance hacia mayores niveles de equidad.

Tabla 5.3 Promedio de años de escolaridad de la población, por decil de ingreso per cápita del hogar, en dos grupos etarios										
Rango Etario	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
18 a 24 años	11	11,3	11,6	12	12,1	12,2	12,5	12,9	13,5	14,2
67 a 74 años	4,8	5,2	5,8	5,9	6,5	6,7	7,6	8,6	10	12,8
Diferencia	6,2	6,1	5,8	6,1	5,6	5,5	4,9	4,3	3,5	1,4

Fuente: Ministerio de Planificación y Cooperación (2009)

Datos del Ministerio de Educación del año 2010 señalan que la cobertura en enseñanza básica es casi universal y estable para el periodo 2004-2008, en secundaria la cobertura ha variado en ese periodo de 74, 8% a 80,5%, este aumento a partir del año 2005 se asocia a la instauración

⁶⁶ Nota: Cifras mostradas están aproximadas a valores enteros, por lo que no necesariamente pueden sumar 100%. (Ministerio de Educación, 2010)

⁶⁷ Es el instrumento desarrollado por el Ministerio de Desarrollo Social de Chile, ex Ministerio de Planificación y cooperación de Chile (2009), cuyo objetivo es caracterizar la situación de los hogares y de la población, especialmente de aquella en situación de pobreza y de los grupos definidos como prioritarios por la política social facilitando la focalización de esta. La encuesta se aplica con carácter trianual Para Mayor información dirigirse a <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/index.html>

de los doce años de escolaridad obligatoria ⁶⁸ que antes de 2003 solo alcanzaba a 8 años de estudio, correspondiente a la conclusión de la primaria (Ver tabla 5.4).

Tabla 5.4 Tasa neta de matrícula por nivel de enseñanza según período, 2004-2008.					
	2004	2005	2006	2007	2008
Primaria	94,9%	94,1%	94%	94,3%	94,6%
Secundaria	74,8%	79,7%	81,1%	80,8%	80,5%

Fuente: Ministerio de Educación. Departamento de Estudios y Desarrollo (2010).

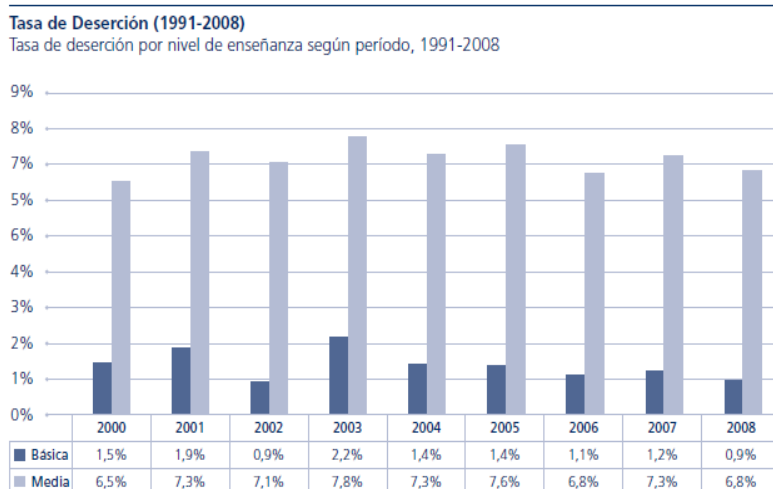
Otros reportes de la OECD señalan y destacan que la cobertura de la educación primaria en Chile es casi universal. Por su parte, la cobertura en secundaria y educación terciaria ha aumentado rápidamente en la última década, tendencia que se da para de todos los rangos de ingreso. Sin embargo las tasas de participación de los niños de bajos ingresos siguen siendo menores.

En promedio a lo largo de los países de la OECD, la asistencia escolar es por ley, obligatoria hasta que el menor tenga 16 años. En el caso de Chile las tasas de matrícula están por debajo en ese nivel. Ya que, si bien en el grupo entre 6 y 15 años de edad la cobertura es casi total, las tasas de matrícula son más bajas entre adolescentes de 16 a 18 años, a pesar de que su asistencia es obligatoria hasta esa edad (Brandt, 2010). En ese sentido, datos del Ministerio de Educación de Chile (2010) señalan que la tasa de deserción escolar ⁶⁹(denominación utilizada para el abandono escolar) es menor en enseñanza básica (primaria) que en enseñanza media (secundaria). Considerando el periodo 2000-2008, se observa que en primaria, desde el año 2002 no se ubicaba bajo la barrera del 1%, experimentando el año 2008 una caída de 0,3 puntos respecto al 2007 (0,9%). En Enseñanza Media desde el año 2000 se mantiene una tendencia fluctuante en torno al 7% por ciento, que aumenta en 0,5 puntos el 2007 respecto al 2006 y luego cae en la misma proporción el 2008 alcanzando un 6,8% de abandono (Ver gráfico 5.1).

⁶⁸ Desde 2003 se garantizan los doce años de escolaridad obligatoria, pudiendo permanecer en la enseñanza regular hasta los 21 años luego de lo cual debe optar por la oferta educativa de adultos. .

⁶⁹ Tasa de abandono escolar se define como: "el total estimado de alumnos que estando en condiciones de cursar un determinado grado en el sistema escolar, no lo cursan, en relación a la matrícula teórica del siguiente grado. Se contabiliza como deserción escolar la que ocurre durante el año escolar (abandono) y también la que se produce al pasar de un año a otro". (Ministerio de Educación, 2010:35)

Gráfico 5.1 Tasa de Abandono escolar (Deserción) periodo 1991-2008



Fuente: Ministerio de Educación. Departamento de Estudios y Desarrollo, 2010

Respecto a la incidencia de este problema en los sectores más vulnerables, datos de la encuesta CASEN 2009 (Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile, 2009) señalan que la mitad de aquellos menores de 24 años (52,6%) que no asisten a un centro educativo pertenecen a los dos quintiles más pobres. Considerando sólo al grupo entre 6 y 17 años (que correspondería aproximadamente al tramo de edad que debería cursar alguno de los doce años de escolaridad obligatoria y que asciende a 98.959 sujetos) se obtiene que más de la mitad de este grupo etario que no asiste a la escuela o liceo (67,1%)⁷⁰, pertenece a los dos primeros quintiles de ingreso, es decir, la mayor proporción de quienes no asisten en ese tramo se concentra en los segmentos de mayor vulnerabilidad social.

Respecto a la educación superior (terciaria) los indicadores ponen de relieve la expansión exitosa de Chile en la cobertura de la educación superior, debido principalmente a una mayor participación de las instituciones privadas. Las tasas de ingreso a la educación terciaria en Chile son también más altas que lo que podría esperarse dada la cantidad de graduados, según un informe dedicado específicamente a la educación superior en Chile (OECD- Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo-Banco Mundial, 2009) las tasas de ingreso de todos los que acceden, asciende a un 48% para cursos Tipo A y a un 37% para cursos Tipo B⁷¹. En

⁷⁰ Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Casen 2009 (Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2009a)

⁷¹ Los cursos terciarios tipo A son en su mayoría teóricos, diseñados para proporcionar calificaciones suficientes para la admisión a programas de investigación y profesiones con altos requisitos de destrezas y que involucran por lo menos tres años de estudio completos, equivalentes a un nivel terciario. Los programas terciarios tipo B, tienen un enfoque más práctico, técnico o

contraste, los promedios de los países de la OECD son 54% y 15% respectivamente. Sin embargo, las altas cifras de ingreso de Chile no son comparables con las tasas netas de ingreso dadas por la mayoría de los otros países, que se han limitado a los ingresos efectivamente nuevos para el grupo etario relevante. Las cifras de Chile pueden muy bien verse aumentadas por estudiantes que ingresan por segunda o aún por tercera vez, ya sea para obtener calificaciones de más alto nivel o por haber abandonado sus estudios y vuelto a probar nuevamente.

Respecto a la graduación en educación superior y de acuerdo con la información disponible, en el año 2004 se graduaban un 13 % de personas entre 25 y 64 años lo que constituye la mitad del promedio OECD. Pero la tasa de Chile está mejorando consistentemente y alcanzando a los otros países de la OECD. De hecho para el grupo entre 25-34 años, un 18% está formado por graduados de educación terciaria, comparado con un porcentaje promedio de la OECD de 32%. La cifra chilena es igual a la tasa de México y más alto que las tasas de Italia y la República Eslovaca (16%), la República Checa (14%), Turquía (12%) y Brasil (8%).

5.2.1 Marco legal, estructura, financiación y gestión del sistema educativo chileno.

5.2.1.1. El marco legal del sistema educativo chileno

Hasta el año 2003 la educación escolar obligatoria alcanzaba a los 8 años, constituyendo la educación primaria el horizonte mínimo obligatorio. Ese año, mediante una modificación a la constitución se extiende a la enseñanza media o secundaria, estableciendo como umbral los 12 años de escolaridad obligatoria⁷². Esto supone un desafío importante en el ámbito de la responsabilidad del estado, ya que además de asegurar el acceso de todos y todas a la educación, se establece como un imperativo. En términos del marco legal, Chile hoy se encuentra en un momento destacable ya que a partir del año 2009 entró en vigencia una nueva Ley de Educación General de Educación⁷³ surgida a partir de un controvertido proceso de discusión respecto a la situación de la educación en el país. Este proceso fue desencadenado por los movimientos secundarios surgidos el año 2006 denominada como o “revolución pingüina”

de destrezas ocupacionales para ingresar directamente al mercado laboral y, aunque son generalmente más cortos que los de tipo A, se espera que duren por lo menos dos años a tiempo completo, equivalentes a un nivel terciario.

⁷² Ley N° 19.876 modifica el inciso quinto del numeral 10° del artículo 19 de la Constitución Política de la República establece que: "La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad." (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile ,2003: 226)

⁷³ Ley General de Educación N° 20.370. Publicada en Septiembre de 2009. Para mayor información dirigirse a: www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idParte=&idVersion=2009-09-12.

Cornejo y otros, 2009)⁷⁴, el cual marcó un hito por las demandas de un sistema público de educación en crisis.

El nuevo marco legal consagra el derecho a la educación y se basa en los principios universalidad y educación permanente de calidad; equidad; autonomía, diversidad; responsabilidad; participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad. El texto establece que corresponde al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio del derecho a la educación. Se declara que la educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso de toda la población a ellas, así como generar las condiciones para la permanencia en el mismo de conformidad a la ley (Párrafo 2, Derechos y deberes, artículo 4°).

5.2.1.2. Estructura del sistema educativo

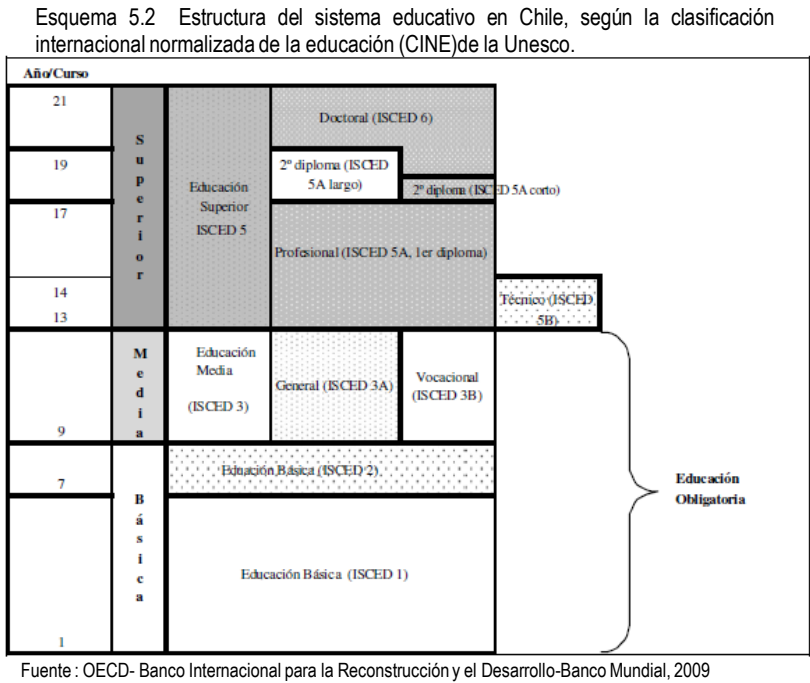
La educación obligatoria dura 12 años, generalmente comenzando a los 6 años de edad cubriendo ocho años de educación básica (primaria)⁷⁵. En términos de la Clasificación Estándar Internacional de Educación de la UNESCO (Unesco, 2011), los primeros seis años corresponden a ISCED 1, los dos años restantes, a ISCED 2 (secundaria inferior). Los cuatro años siguientes son de educación secundaria, que corresponde al ISCED 3 (secundaria superior). Después de los primeros dos años, los alumnos se separan en dos modalidades: educación científico humanista/educación general (ISCED 3A) o técnico profesional/vocacional (ISCED 3B). Una vez completada la educación secundaria y obtenida la Licencia de Educación Media para la educación general o de Técnico Medio para la educación vocacional, los egresados, generalmente de 18 años, pueden ingresar a la educación terciaria.

Las instituciones de educación terciaria pertenecen a tres categorías, las que se explican en mayor detalle más adelante: Centros de Formación Técnica (CFT), Institutos Profesionales (IP), y Universidades. La duración de los cursos depende del tipo de institución. La formación en un CFT generalmente dura 2 años; (por ley, los grados técnicos requieren 1600 horas de entrenamiento), los cursos para grados profesionales en un IP se prolonga durante 4 años y para un grado universitario, 5 años. Los estudiantes que escogen ciertas materias o que repiten años

⁷⁴ Refiere a la denominación aplicada a los estudiantes secundarios en referencia a su uniforme que asemejaría a un pingüino por el color de su indumentaria.

⁷⁵ La obligatoriedad del sistema educativo no alcanza a toda la población escolar. En efecto, la Educación de la Primera Infancia no es obligatoria, como lo es la educación básica y media. No obstante en los últimos años se ha realizado un gran esfuerzo para ampliar cobertura y oferta de la educación preescolar ya que a partir de una modificación constitucional realizada el año 2007 mediante la ley N° 20.162 se establece que: "Para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal al segundo nivel de transición (que corresponde al nivel que atiende a alumnos de de 5 años de edad), sin que éste constituya requisito para el ingreso a la educación básica." (Biblioteca del congreso Nacional de Chile , 2007: 117)

se demoran más. Las universidades también ofrecen programas de postgrado y diplomas de un año, estudios para optar a una Maestría, de dos años y de cuatro años para Doctorados. El siguiente cuadro resume la estructura del sistema educativo en Chile.



5.2.1.3 Sistema de financiamiento y dependencia administrativa (gestión) de los establecimientos educacionales.

La educación en Chile es provista a través de un sistema mixto, con participación de los sectores público y privado en el financiamiento y la gestión de la actividad. Existen tres tipos de establecimientos según el tipo de financiamiento que reciben, los públicos, aquellos con comparten financiamiento público y privado (concertados) , y aquellos totalmente financiados por el sector privado.

La educación financiada por el sector público tiene carácter descentralizado y es gestionada por los municipios o por agentes privados, denominados *sostenedores*, que tienen ante el Estado la responsabilidad de mantener en funcionamiento el establecimiento educativo. Así, el sistema está conformado por establecimientos subvencionados (municipales y particulares), corporaciones de administración delegada⁷⁶ y establecimientos particulares pagados. Todos estos atienden a alumnos de los niveles de Educación Parvularia (preescolar), Básica y Media (secundaria).

⁷⁶ Las Corporaciones de administración delegada corresponden a gremios empresariales o corporaciones privadas que administran liceos técnicos-profesionales, con financiamiento público a través de un convenio con el Ministerio de Educación

El financiamiento público a la educación primaria y secundaria en Chile se realiza a través de un esquema de subvención educacional o subsidio por estudiante (vouchers o cupón) que asiste a la escuela. Los recursos que reciben estas escuelas dependen del número de alumnos atendidos. Cada estudiante “porta” consigo el voucher o cupón que se transfiere a la escuela elegida, de manera que el estudiante se cambia de escuela, el cupón se mueve con él.

Dicho vale por asistencia debe cubrir los gastos de operación y de capital de los establecimientos. Este mecanismo instaurado desde 1979 por el régimen dictatorial de Pinochet, tenía como objetivo promover la competencia entre las escuelas con financiamiento fiscal - tanto públicas como privadas - para atraer y retener alumnos, al hacer depender el ingreso de los establecimientos de la elección que efectúen los alumnos y sus familias.⁷⁷ La reforma ha conducido a la entrada masiva de escuelas privadas en el mercado y, en consecuencia, ha disminuido sustancialmente la matriculación en las escuelas municipales (Brandt, 2010).

Según datos del Ministerio de Educación de Chile (2010a) los establecimientos gestionados por los municipios son gratuitos para la población y constituyen el 45,7% del total de establecimientos. Las corporaciones de administración delegada no alcanzan al 1% de la oferta educativa (0,5%). Aquellos establecimientos gestionados por sostenedores particulares subvencionados hasta el año 1993 eran gratuitos, momento en el cual se aprueba por ley la posibilidad de cobrar matrícula hasta un monto tope de dinero equivalente a 125 dólares (aproximadamente 94.88 euros). Esta modalidad asciende al 47,4% de los establecimientos. Por último, se encuentran los establecimientos totalmente financiados por fondos privados a partir del cobro de matrícula a las familias, los cuales ascienden al 6,4% del total de establecimientos (Ver Tabla 5.5).

Tabla 5.5 Establecimientos según tipo de financiamiento y dependencia administrativa			
Tipo de Financiamiento	Dependencia Administrativa (sostenedor)	N	%
Público	Municipal	10.065	45,7%
	Corporación Privada o de Administración Delegada	112	0,5%
Público- Privado	Particular Subvencionado	10.444	47,4%
Privado	Particular Pagado	1.400	6,4%
	Total Establecimientos	22.021	100%

Fuente : Ministerio de Educación de Chile. Departamento de Estudios y Desarrollo, 2010

⁷⁷ La competencia se logra a través de un sistema que utiliza subsidios a la demanda para potenciar la capacidad de elección de las familias en educación, lo cual es fundamental para asegurar el derecho de las familias para elegir tanto el tipo de educación que desean para sus hijos, como para elegir la escuela que mejor se ajusta a las necesidades educacionales de sus niños. La mediada apuntaba en su origen a promover una mayor eficiencia y calidad de los servicios educacionales entregados por dichos establecimientos, no obstante los resultados en la actualidad distan mucho de esta apuesta inicial (OECD; 2010)

La matrícula del sistema educacional chileno según datos del año 2010 se distribuye en su mayoría entre los establecimientos Particular Subvencionados (50,7%) y los establecimientos Municipales (40,7%) junto las Corporaciones de Administración Delegada (1,48%). La matrícula restante asiste al sector Particular Pagado (7%) (Ver tabla 5.6).

Tabla 5.6 Matrícula según tipo de financiamiento y dependencia administrativa			
Tipo de Financiamiento	Dependencia Administrativa (sostenedor)	N	%
Público	Municipal	1.506.927	40,71%
	Corporación Privada o de Administración Delegada	54.743	1,48%
Público- Privado	Particular Subvencionado	1.877.514	50,73%
Privado	Particular Pagado	262.108	7,08%
	Total Establecimientos	3.701.292	100%

Fuente : Ministerio de Educación de Chile. Departamento de Estudios y Desarrollo, 2010

Como muestran los datos anteriores, la matrícula para el año 2010 se distribuye mayoritariamente entre las escuelas Municipales y Particular Subvencionadas. Es necesario señalar en este punto que las escuelas municipales y privadas operan bajo condiciones muy diferentes. Mientras que todas las escuelas privadas tienen la libertad para seleccionar a sus estudiantes las escuelas municipales están obligadas a admitir a todos los niños.

Las escuelas Particular Subvencionadas al admitir el cobro de matrícula seleccionan también a sus estudiantes. No obstante Chile prohibió recientemente la selección de niños por parte de la capacidad o el origen socio-económico hasta sexto grado ⁷⁸ en aquellos establecimientos que reciben financiamiento estatal. Otro aspecto que diferencia las condiciones en que operan las escuelas municipales es que la subvención obtenida alcanza solo para cubrir los gastos de personal, por lo cual los sostenedores municipales suelen estar afectados por déficit de recursos para invertir en infraestructura o insumos, gastos que deben ser asumidos por el municipio u otro tipo de transferencias (Aedo y Sapelli, 2001), la mayoría de las veces escasas. Como las otras modalidades incorporan mayor cantidad de recursos, los Establecimientos Municipales se encuentran en desventaja, ya que existe menor cantidad de recursos por estudiante.

Por otra parte, la situación contractual de los maestros es diferente, ya que los maestros de Escuelas Municipales negocian los salarios de forma colectiva y hay restricciones sobre el despido. En contraste, los maestros de las Escuelas Privadas están sometidos al Código del

⁷⁸ Ley General de Educación N° 20.370. Publicada en Septiembre de 2009.
www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idParte=&idVersion=2009-09-12

Trabajo, como otros trabajadores del sector privado. Como resultado, las escuelas privadas tienen mucha más flexibilidad en materia de empleo de los docentes.

Debido a que la elección de escuela está supeditada a la opción de pago de las familias, el sistema termina segregando poblaciones por tipo de escuela, es un hecho reconocido que el sistema educacional chileno está altamente segmentado, “las (escuelas) particulares para la elite, la educación particular subvencionada para los sectores medios y la educación municipalizada para los pobres” (García-Huidobro, 2006: 208). Como se señaló antes, Chile tiene los niveles más bajos de inclusión social en escuelas entre los países de la OECD y entre todos los países participantes el 2009 lo que hace poco probable que estudiantes de diferentes entornos socioeconómicos asistan a la misma escuela. Esta situación tiene efectos no solo en la diversidad de composición de las escuelas al concentrar a los estudiantes pobres en un tipo de escuela o en la desigual distribución de recursos entre los estudiantes, sino que sus efectos se expresan también a nivel de los resultados ya que estos son distintos en virtud del tipo de escuela, las escuelas subvencionadas tienen mejores resultados que las municipales, y las particulares concentran los mejores resultados en comparación con las otras dos modalidades. Sin embargo la mayoría de los estudios recalcan que esto más que asociarse al factor tipo de escuela, se relaciona con que existen distintos tipos de estudiantes, en virtud de su origen socioeconómico (Anand y otros, 2009, Henríquez y otros, 2009, Mizala y Romaguera, 2002, Sapelli y Vial, 2002).

A este respecto, los datos del estudio Pisa 2006 señalan que, en el caso de Chile la varianza de resultados se explica fuertemente por el nivel socioeconómico de los estudiantes, hecho confirmado en los resultados del año 2009. Esta relación en el sistema educativo chileno es más fuerte que en ningún otro de los países de la OECD, con lo cual Chile es señalado como uno de los sistemas educativos mas inequitativos entre los países miembros de la organización (Brandt, 2010).

A lo largo del siguiente punto se profundiza en esta idea, el cual está dedicado a los indicadores de logro del sistema educativo en el marco de los resultados obtenidos en el estudio Pisa 2009. Dicha sección es introductoria a las dos secciones posteriores que incluyen la presentación de resultados de la muestra considerada tanto a nivel de la descripción de la situación del clima relacional como su vínculo con los resultados mediante el análisis multinivel de los datos.

5.3 EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO Y EL ESTUDIO PISA 2009: UNA MIRADA A LOS INDICADORES DE RESULTADO

5.3.1 Panorama General

La medición de los resultados educativos a nivel internacional permite contar con un panorama comparativo de los sistemas educativos y sus logros. Hace más de una década que Chile participa en el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (Pisa) proyecto desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD). El estudio consiste en la aplicación de pruebas estandarizadas para medir las competencias de los estudiantes de 15 años en tres áreas específicas: Lectura, Matemáticas y Ciencias Naturales.

El estudio Pisa evalúa cada tres años las competencias de los alumnos en las tres áreas señaladas pero enfatiza uno de ellos en cada ocasión y se le denomina el foco o dominio principal. En Pisa 2000 (2001) el foco o dominio principal fue Lectura. En Pisa 2006, Ciencias Naturales, mientras que en la última medición realizada en 2009, el foco fue nuevamente la Lectura, y en el próximo ciclo, que será aplicado en 2012, el dominio principal serán las Matemáticas. Tras su incorporación a la OECD en 2010, sus resultados se consideran dentro del grupo de referencia y la participación de Chile en el programa de evaluación Pisa se asume como un compromiso.

El país ha mejorado considerablemente entre 2000 y 2006. Sin embargo, las puntuaciones obtenidas por los jóvenes de 15 años en Ciencias, Lectura y Matemáticas están todavía muy por debajo de la media obtenida por el conjunto de países de la OECD (Brandt, 2010, Ministerio de Educación, 2007c).

Respecto a la medición de Pisa 2009⁷⁹, cuyo foco estuvo dedicado a Lectura, los resultados obtenidos ubican a Chile en Lectura de los 65 países participantes en la posición número 44 del ranking y en Matemáticas en el lugar 49. Chile obtuvo en Lectura un puntaje promedio de 449 lo que los sitúa por debajo de la media de la OECD (493 puntos). Shangai (China) obtuvo el puntaje promedio más alto (556 puntos), seguido por un conjunto de países de distintos continentes, entre los cuales se encuentran algunos que no pertenecen a la OECD, como Hong Kong y Singapur. En Matemáticas obtuvo un puntaje promedio de 421, también por debajo del promedio de la OECD que alcanzó los 496 puntos. Del total de países participantes, los mayores

⁷⁹ Los resultados de la prueba PISA son reportados mediante escalas de puntaje independientes, de acuerdo a cada área evaluada. Conjuntamente, se informa la distribución de estudiantes en niveles de desempeño asociados a las escalas de puntaje de cada área. Estos niveles de desempeño indican el tipo de tareas que consiguen desarrollar los estudiantes y el nivel de dificultad de las mismas, desde los más capaces a los menos competentes.

puntajes fueron obtenidos por algunos representantes del continente asiático, liderados por Shangai (China), con 600 puntos. Respecto de la región, entre todos los países latinoamericanos participantes los estudiantes chilenos obtuvieron los más altos puntajes en Lectura con 41 puntos sobre el puntaje promedio latinoamericano. Sin embargo, el resultado está distanciado en 44 puntos respecto del promedio de la OECD. En Matemáticas, el promedio de Chile fue similar al de Uruguay y México, y más alto que el de otros países latinoamericanos que participan en el estudio como Brasil, Colombia y Perú (Ministerio de Educación, 2011b; OECD, 2009).

5.3.2 Resultados en Lenguaje y Matemáticas Pisa 2009.

A lo largo del siguiente punto se detallan los principales aspectos asociados a los resultados de la prueba Pisa 2009 en Lectura y Matemáticas. Se considera la distribución de estudiantes según niveles de desempeño y el comportamiento en función de variables como tipo de centro y género.

La OECD define distintos niveles de desempeño considerando el tipo de tareas que son capaces de realizar los estudiantes. Si bien los niveles son distintos para Lectura y Matemáticas, ambos comparten estar ordenados en forma ascendente y cuya lógica supone que son inclusivos, es decir, los niveles superiores asumen o incorporan el manejo de los niveles inferiores. Los niveles superiores de desempeño son inclusivos respecto de los inferiores. Esto significa, por ejemplo, que un estudiante que se ubica en el nivel 6, tiene competencias que le permiten desarrollar las tareas descritas en todos los niveles previos; así como es posible afirmar que los estudiantes que se ubican en el nivel 3, desarrollan con éxito las tareas de los niveles 2, 1a y 1b. Estar clasificado en un nivel significa ser capaz de realizar las tareas que se asocian a ese nivel, las que tienen un nivel de dificultad y complejidad específico. Mientras más avanzado sea el nivel en el que se ubica un estudiante, mayor es su capacidad tanto de desarrollar tareas complejas, como de abordar materiales de lectura complejos.

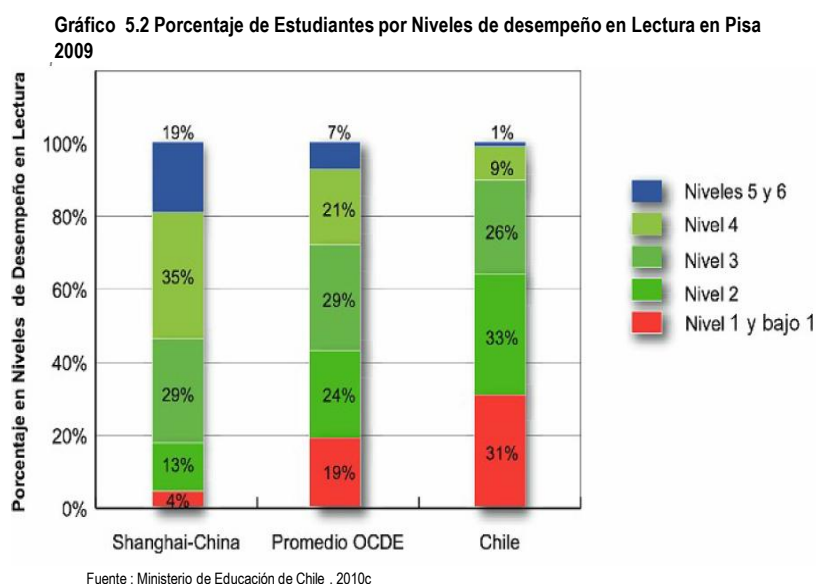
5.3.2.1. Resultados en Lectura.

PISA distingue siete niveles de desempeño en el área de Lectura, cada uno de los cuales aporta información respecto del tipo de tareas que son capaces de desarrollar los estudiantes que se ubican en ellos en función de la dificultad de las mismas, y de las características que poseen los materiales de lectura. El Nivel 2 se establece como la línea base de la competencia o el mínimo⁸⁰; en Chile, en torno a 30% de los estudiantes no alcanza dicho nivel, es decir, uno de

⁸⁰ El Nivel 2 de la escala de Lectura puede ser considerado un nivel básico de habilidad a partir del cual los estudiantes empiezan a demostrar competencias lectoras que les facultan para desenvolverse en el mundo y les permitirán participar eficaz y productivamente en la sociedad. (Ministerio de Educación, 2010/2011b). Para mayor información respecto a los niveles de

cada tres estudiantes de 15 años no cuenta con un nivel básico de Lectura. Por tanto, cerca del 70% de los estudiantes alcanza efectivamente el Nivel 2 o lo supera, lo que implica que dos de cada tres estudiantes tienen al menos las competencias mínimas en Lectura para desenvolverse en el mundo actual y futuro (Ver gráfico 5.2).

El porcentaje de estudiantes que se sitúa en el Nivel 2 o niveles superiores, es del 81% en el conjunto de países OECD. Entre los países latinoamericanos, Chile lidera el grupo, con casi 70%. Si se considera la proporción de alumnos que se encuentra en los niveles inferiores, es decir, que no alcanza el Nivel 2, se observa que en los países de la OECD, estos equivalen a cerca del 19% de los estudiantes: uno de cada cinco. Mientras que en Chile el 31% de los estudiantes se ubica por debajo del Nivel 2, es decir, uno de cada tres estudiantes.



Con respecto a los niveles superiores de capacitación en Lectura, un total de 7% de los estudiantes de países miembros de la OECD, se ubican en los Nivel 5 y 6 (626 puntos o más). En Chile –al igual que en el resto de los países latinoamericanos– no existen estudiantes que alcancen el nivel 6. En tanto, en el Nivel 5 es posible situar 1% de los estudiantes chilenos.

Si se consideran los resultados en Lectura según el grupo socioeconómico y cultural, el puntaje en Lectura se incrementa a medida que se asciende en el grupo socioeconómico y cultural al

que pertenecen las familias de los estudiantes⁸¹. Al observar la distribución de estudiantes en niveles de desempeño según el grupo socioeconómico y cultural, se advierte que en el grupo Bajo, uno de cada dos estudiantes no alcanza el nivel 2, lo que quiere decir, que si se tiene un curso con 40 estudiantes de este grupo, 20 de ellos no tendrían las competencias mínimas en Lectura para desenvolverse en el mundo e integrarse productivamente a la sociedad. En tanto, en el Grupo Alto, la proporción de estudiantes que está en esa situación es uno de cada diez.

Tomando como referencia los datos obtenidos en Pisa el año 2000, y en perspectiva se observa que la tendencia en Lectura de acuerdo al grupo socioeconómico de pertenencia muestra que en Chile los estudiantes de todos los grupos incrementaron sus puntajes entre los años 2000 y 2009, y que decreció levemente la brecha entre el grupo alto y el grupo bajo.

En esta misma línea y teniendo en cuenta la gran segmentación en la distribución de estudiantes por centros educativos en función del origen socioeconómico y cultural, se observa que los resultados de los estudiantes muestran gran diferencia de puntajes de acuerdo al tipo de centro al que pertenecen. En Lectura, los establecimientos municipales son los que obtienen un puntaje menor, ubicándose 37 puntos por debajo de los particulares subvencionados y 119 puntos por debajo de los particulares pagados. El puntaje promedio alcanzado por los establecimientos particulares pagados supera el promedio de la OECD.

Respecto al género, al igual que en todos los países participantes en Pisa 2009, las mujeres en Chile obtienen resultados en Lectura significativamente más altos que los de los hombres. Sin embargo, la diferencia entre hombres y mujeres en Lectura es una de las más bajas comparada con la que presentan los demás países participantes. La magnitud de esta diferencia en Chile no ha variado de manera importante desde el año 2000.

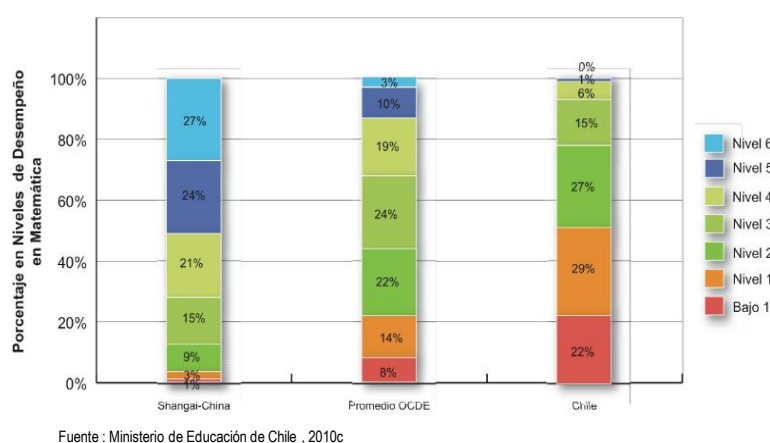
5.3.2.2. Resultados en Matemáticas.

También en el área o dominio de las Matemáticas Pisa distingue seis niveles de desempeño, cada uno de los cuales aporta información respecto del tipo de tareas que son capaces de desarrollar los estudiantes que se ubican en ellos, y respecto de la dificultad de las mismas. A

⁸¹ El nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes en PISA se representa a través de un índice construido con variables relacionadas con las condiciones de ocupación y educación de los padres y bienes económicos y culturales de la familia⁷. Posteriormente, este índice se divide en quintiles, dando lugar a cinco grupos, cada uno de los cuales representa 20% de la población de estudiantes (Ministerio de Educación, 2010c).

diferencia de lo que ocurre en Lectura, no se ha definido por parte de la OECD una línea base de mínima competencia para las habilidades descritas en los Niveles de Desempeño en Matemáticas. Por esta razón, no es posible analizar cuántos estudiantes, chilenos o procedentes de los restantes países que participan en el estudio, alcanzan las competencias mínimas. Sin embargo, los resultados arrojan que un 22% de los estudiantes en Chile se ubica bajo el primer nivel que puede ser descrito en Matemáticas, y por tanto, no domina siquiera las competencias más elementales. El porcentaje de estudiantes en esa situación para la OECD y Shangai (China), corresponde al 8% y 1%, respectivamente. Por el contrario, en los niveles más altos de desempeño descritos para Matemáticas, correspondientes a un desarrollo avanzado de las competencias (niveles 5 y 6), Chile ubica tan sólo al 1% de los estudiantes; mientras que para la OECD ese nivel de desarrollo lo alcanza un porcentaje de 13% de los estudiantes, y en Shangai (China), lo hace más de la mitad de la población evaluada (Ver gráfico 5.3).

Gráfico 5.3 Porcentaje de Estudiantes por Niveles de desempeño en Matemáticas en Pisa 2009



En perspectiva, sólo se pueden comparar los resultados en Matemáticas para Chile entre los años 2006 y 2009. El puntaje promedio de los estudiantes chilenos en Matemáticas no varía significativamente en este periodo, al igual que en la mayoría de los países que participaron en ambas instancias, tanto en los países que son miembros de la OECD como en los que no lo son.

Respecto al nivel socioeconómico al igual que sucede en Lectura, el puntaje en Matemáticas es mayor a medida que se asciende en el grupo socioeconómico y cultural al que pertenecen el estudiante y su familia. Entre los estudiantes del grupo Alto y aquellos del grupo Bajo hay 109 puntos de diferencia.

En cuanto al tipo de centro de los estudiantes, un total de 30 puntos separan el puntaje alcanzado por los estudiantes de establecimientos municipales del que obtienen los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados, y esta diferencia llega a 124 puntos respecto del puntaje que obtienen los estudiantes de establecimientos particulares pagados. La diferencia entre estos últimos y los establecimientos particulares subvencionados es de 94 puntos. Nuevamente, ocurre que el puntaje promedio de los establecimientos particulares pagados es superior al promedio de los países miembros de OECD.

En contraste con lo observado en Lectura, en la distribución de puntajes de Matemáticas la mayoría de los países participantes presentó diferencias significativas a favor de los hombres, y en 25 de los 65 países participantes, no se observaron diferencias en el rendimiento en función del género. En el caso de Chile, esa distribución se confirma, con una diferencia a favor de los hombres de 21 puntos por sobre las mujeres.

La OECD estima como varía el rendimiento estudiantil dentro de una misma escuela y las diferencias entre escuelas. Esto se expresa como un porcentaje de la variación promedio de rendimiento de los estudiantes lo cual quiere decir, por ejemplo: que si el promedio de la OECD de la varianza total en el rendimiento escolar es de 8 593, si la variación en el rendimiento para un determinado país se expresa como un porcentaje igual a 40; esto significa que 40% de la variación de los 8 593 responde a diferencias de rendimientos entre escuelas o a los rendimientos dentro de las escuelas, según corresponda.

En este esquema Chile presenta un porcentaje de variación del rendimiento entre escuelas que asciende al 56,5%, bastante superior al de la OECD con un porcentaje promedio de 41, 7%. Por su parte el porcentaje de variación del rendimiento dentro de las escuelas alcanza un 46, 2%, lo cual está por debajo de la media del OECD (64,5%). Esto quiere decir que la variabilidad de los resultados en Pisa 2009 se explica en mayor proporción por diferencias entre las escuelas y en menor medida por diferencias entre los estudiantes de una misma escuela.

Esto puede tener dos posibles explicaciones. En primer lugar que Chile tiene los niveles más bajos de inclusión social en escuelas entre los países de la OECD y entre todos los países participantes en PISA 2009. En Chile, menos del 50% de la varianza en el estatus socioeconómico radica en las escuelas, lo que significa que es poco probable que los estudiantes de diferentes entornos socioeconómicos asistan a la misma escuela, lo que limita los beneficios a corto y largo plazo de la diversidad social. Estos niveles de inclusión son mucho menores que aquéllos, en la media, entre los países de la OECD (74.8%) y que los de países

como Finlandia y Noruega, donde más del 89% de la variación en el entorno socioeconómico del estudiante radica dentro de las escuelas.

Desde el debate de la equidad, este nivel de concentración tan elevado en función del origen socioeconómico y cultural, estaría poniendo en cuestión el nivel de justicia o equidad en el acceso a la educación, puesto que los datos ponen de manifiesto que mientras los niños y niñas de niveles más altos pudiendo acceder a todo tipo de centros se concentran en los de pago y los de nivel bajo se concentran en el único tipo de centros disponibles, los municipales

En segundo lugar, porque en el caso de Chile pesa fuertemente la estructura social. Los resultados para Chile en PISA 2009 permiten concluir que una parte importante del logro individual de los estudiantes es predecible por su nivel socioeconómico de origen (Ministerio de Educación de Chile, 2011), ya que en el caso de Chile cerca de un veinte por ciento de la varianza (18,7%) de los resultados en lenguaje se explicaría según cálculos de la OECD por el impacto Índice de estatus socioeconómico y cultural (ESCS) calculado por la organización⁸², este indicador es superior al porcentaje promedio de la OECD en este aspecto que asciende al 14%.

Toda la información anterior quiere decir en definitiva, que las escuelas en Chile son bastante homogéneas en su composición interna, pero diferentes en la composición entre escuelas, esto quiere decir que es un sistema segregado en función del origen socioeconómica y cultural.

En su conjunto la información proporcionada a lo largo de esta a sección permite constatar que el desarrollo alcanzado y los avances experimentados en término educativos en las últimas décadas deben ser matizados en función de las desigualdades que afectan a los sectores más desaventajados de la sociedad, las cuales persisten y se profundizan. No es de menor importancia que Chile sea exitoso en lo económico, desde una perspectiva comparativa con su entorno más cercano, pero de acuerdo a los datos, nos encontramos ante uno de los países donde la inclusión social y la equidad en los resultados está fuertemente restringida por el origen socioeconómico. Esto sitúa al debate de la equidad en el centro de los desafíos que afronta el sistema educativo chileno en la actualidad. Para ampliar la información respecto a la situación educativa de Chile se presentan a continuación los resultados vinculados con el clima relacional según el estudio Pisa 2009.

5.4 LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA RELACIONAL EN LAS ESCUELAS CHILENAS

⁸² Índice de estatus socioeconómico y cultural (ESCS), se calcula valorando el nivel más alto de educación y prestigio de la profesión de los padres y nivel de recursos domésticos.

Este apartado presenta los resultados vinculados con el clima relacional, con el que se espera contrastar las cinco primeras hipótesis planteadas en el capítulo metodológico. Éstas cubren tres ámbitos, primero aquellas tres hipótesis referidas a la percepción del clima relacional según los estudiantes y los directores de los centros, y su distribución homogénea a lo largo de la muestra en cuanto a características individuales y de los centros (primera, segunda y cuarta hipótesis). Un segundo ámbito guiado por la hipótesis orientada a constatar la coherencia entre la percepción del clima relacional por parte de ambos actores (quinta hipótesis). Y por último, la hipótesis (tercera hipótesis) dirigida a verificar la relación positiva entre la percepción de los estudiantes acerca de las relaciones sostenidas con sus profesores y la valoración de su experiencia escolar (apego escolar).

El capítulo se ha organizado a partir de tres dimensiones de análisis: primero se presentan las características de la muestra chilena del estudio Pisa 2009. Segundo, se describe la situación de la variable clima relacional a nivel de los estudiantes y de los centros considerados por el estudio. Para esto se proporciona información a nivel general y se analiza el comportamiento del clima relacional en cuanto a variables individuales y de los centros. La tercera parte incluye una descripción general del comportamiento de los resultados en el estudio Pisa 2009 en Lectura y Matemáticas en función de la variable clima relacional. Lo anterior introduce la presentación de resultados del análisis multinivel orientado a analizar la relación entre clima relacional y resultados, cuyo desarrollo se incluye en la última sección del capítulo.

Para desarrollar las dimensiones anteriores a nivel descriptivo se ha utilizado el programa SPSS y la herramienta *“interactive data selection page”* disponible online en la página de la OECD (OECD; 2012c) para apoyar el procesamiento. Luego, a través del paquete estadístico SPSS y conforme a los niveles de medición de las variables consideradas se ha procedido a realizar medidas y pruebas de asociación con el fin de detectar diferencias relevantes para el análisis.

5.4.1 Características de la muestra chilena en el estudio Pisa 2009

El estudio Pisa en su versión 2009 ha sido aplicado a 5669 estudiantes y a un total de 200 escuelas, en Chile, la evaluación consideró una muestra representativa a nivel nacional de alumnos de 2º año de secundaria (ISCED 3), debido a que en ese nivel se encuentran los estudiantes de 15 años de edad⁸³. Sin embargo la muestra chilena utilizó como criterio de selección no la edad sino alumnos que cursaron el nivel antes señalado. Esta especial

⁸³ Pisa evalúa los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria, con el fin de establecer hasta qué punto han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades que son esenciales para una participación plena en la sociedad. Para mayor información dirigirse a: <http://www.oecd.org>.

circunstancia permite explicar que la distribución por edad incluye una mayoría a alumnos con 16 años cumplidos (66,8%) y un 33,2% de alumnos con 15 años.

La **muestra de estudiantes** es mayoritariamente masculina (51%) frente a un 49% de estudiantes mujeres (ver tabla 5.7a). Respecto a la presencia de alumnado de origen inmigrante, la proporción de alumnos nacidos en un país distinto a Chile apenas supera el 1%⁸⁴. Respecto a la trayectoria educativa de los estudiantes un dato relevante lo considera el hecho de que sólo un 15% no asistió a educación en la primera infancia. Si bien ese nivel no es obligatorio en la educación chilena, la evidencia indica que posee un alto impacto en la trayectoria escolar posterior del estudiante sobre todo en el caso de los más vulnerables. Principalmente porque las habilidades, cognitivas y no cognitivas fundamentales se construyen en los primeros años de la infancia (Campbell y otros, 2002, Brandt, 2010a, 2010b). Aquellos que asistieron a este nivel preescolar se pueden dividir entre quienes asistieron un año o menos (52,8%) y quienes asistieron un año o más (32,2%).

Continuando con la descripción de la muestra participante en el estudio y considerando la composición de las unidades familiares, los estudiantes viven en su mayoría con ambos padres (68,3%) y uno de cada cuatro vive en un hogar mono-parental, el restante 6,5% vive con otro familiar o adulto a cargo. La situación socioeconómica de la muestra se ha establecido a partir de la información contenida en el cuestionario de padres de Pisa 2009⁸⁵ que informa respecto a la distribución de los estudiantes por grupos de ingreso. Los resultados descriptivos muestran que, el porcentaje de padres que informan un ingreso mensual familiar ⁸⁶ en las categorías de ingresos más bajos (“280 euros o menos”) asciende a un 30% y para la categoría “entre 280 a 421 euros” un 22,7%, cifra mayor que la media OECD (16,7% versus 16,7%, respectivamente) en ambos grupos. Por el contrario, el porcentaje de padres chilenos que informa un ingreso “entre 421 y 545 euros” es menor a la media de países OECD (11.6% versus 14.6 % para la misma categoría). Lo mismo ocurre para la categoría “entre 545 a 685 euros” que obtiene un 8.6% versus 12.5% para la media OECD. El grupo que declara ingresos mensuales “entre 685 a 888 euros” asciende al 7.4% versus 10.8% de media OECD para ese tramo. Y por último la categoría superior de ingresos que van de 888 euros o mas esta cerca de la veintena (19.7%) versus 16.1 % como media de los países OECD (Ver tabla 5.7). El ingreso mensual familiar en la

⁸⁴ Según datos del Censo de 2002 la realidad de Chile no es la de un país de inmigración, ya que sólo el 1,22% de su población total es migrante, menos de la mitad de la tendencia mundial calculada en un 3% (Martínez, 2003; 38).

⁸⁵ Base de datos Cuestionario Padres Pisa 2009 (*Parents questionnaire data file*) Database-PISA 2009. OECD Programme for International Student Assessment.(Pisa) En: <http://Pisa2009.acer.edu.au/downloads.php>.

⁸⁶ La OECD define 6 categorías de ingreso, las cuales han sido calculadas la valor del euro al 30 de abril del 2012 (www.bancochile.cl). Las categorías son las siguientes: 1= Menos de 280 euros; 2=Entre280 euros y 421 euros, 3= Entre 421 y 545 euros; 4=Entre 545 y 685 euros; 5= Entre 685 euros y 888; 6 = 888 euros o más. (OECD, 2012c).

muestra es inferior a aquel alcanzado por padres y madres de estudiantes de países OECD en los rangos intermedios, tendencia opuesta el grupo de ingresos inferiores y superiores donde la proporción supera la media de la organización (OECD, 2009c).

Las categorías anteriores han sido recodificadas en tres grupos de ingreso ⁸⁷. A partir de esta agrupación se observa que la muestra pertenece en su mayoría al grupo de ingreso bajo (52,6%), seguido por el grupo de ingresos alto (27,1%), y por último por el grupo de estudiantes de ingresos medio que asciende a un (20,3%).

Como ya se ha señalado, el estudio Pisa calcula el índice de estatus socioeconómico y cultural (ESCS) que valora el nivel más alto de educación, el prestigio de la profesión de los padres, así como el nivel de recursos domésticos (OECD; 2009b, 2009c). Dicho índice obtiene en el caso de Chile⁸⁸ una puntuación va de un rango mínimo de -4,25 a 2,88 como máximo, con una media de -0,5 y una desviación estándar de 1,16. A modo de comparación la media obtenida por el conjunto de países pertenecientes a la OECD para este índice es igual a -0,11, con un rango mínimo que va de -6,04 a un máximo de 3,53 y una desviación estándar de 1,08. A partir de este índice se han calculado tres grupos mediante percentiles (Bajo, Medio y Alto ESCS)⁸⁹.

Tabla 5.7a Descripción de la muestra: Distribución según variables socio-demográficas, de ingreso y estatus económico y cultural

VARIABLE	CATEGORÍA	N*	%
SEXO	<i>Hombre</i>	2.890	51,0%
	<i>Mujer</i>	2.779	49,0%
EDAD	<i>15 años</i>	1.881	33.2%
	<i>16 años</i>	3.788	66.8%
ESCOLARIZACIÓN TEMPRANA	<i>Con Educación Infantil</i>	4.649	85.0%
	<i>Sin Educación Infantil</i>	818	15.0%
ESTRUCTURA DEL HOGAR	<i>Ambos padres</i>	3.757	68,7%
	<i>Padre ó Madre</i>	1.354	24.8%
	<i>Otro tutor</i>	354	6,5%
INGRESOS DEL HOGAR	<i>Alto (685 € ó más)</i>	1.378	27.1%
	<i>Medio (421 € – 685 E)</i>	1.030	20.3%
	<i>Bajo (421 e ó menos)</i>	2.677	52.6%
ESCS (ÍNDICE ECONÓMICO, SOCIAL Y CULTURAL)	<i>Alto ESCS</i>	1.858	33.3%
	<i>Medio ESCS</i>	1.853	33.2%
	<i>Bajo ESCS</i>	1.869	33.5%
TOTAL		5.669	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del Cuestionario Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009c, 2012c).

⁸⁷ Categoría 1 y 2 en grupo bajo, categorías 2y 3 como grupos medio, y categorías 5 y 6 como grupo alto.

⁸⁸ Se han agrupado los seis grupos de ingreso en tres grupos bajo, medio y alto.

⁸⁹ Para el procesamiento de los datos a partir de este índice se han calculado cuatro grupos de ingreso ascendentes mediante la generación de percentiles, cuyo fin es permitir la comparación entre distintos grupos de status económico, social y cultural. Rangos: ESCS bajo = -4,25 a -1,05, ESCS medio = -1 05 a 0,016 y el ESCS alto = 0,016 a 2,88

En cuanto al capital educativo de los estudiantes reflejado en el nivel educativo más alto alcanzado por la madre y el padre, un poco menos de la mitad de la muestra posee padres que han alcanzado la secundaria obligatoria completa.

El 42,4% de la muestra posee madres con enseñanza secundaria obligatoria. Una de cada cinco madres de la muestra ha concluido la primaria (21,8%) frente a un 5,6% de madres que no han concluido ese nivel. La proporción de madres que han alcanzado estudios terciarios se distribuye entre un 13,8% que han cursado estudios de grado universitario⁹⁰ y aquellas que han concluido estudios de grado técnico o profesional (11,1%).

En el caso de los padres la tendencia es similar: el 41,3% han cursado la secundaria completa, junto a un 21,1% que poseen el nivel de primaria completa. No han concluido ese nivel un 4,5% de padres. En términos globales más de una cuarta parte de la muestra declara que sus padres poseen estudios superiores (27,8%) los cuales se dividen entre un 18,2% que han cursado estudios de grado universitario y un 9,6% que ha concluido estudios de grado técnico o profesional (Ver tabla 5.7b).

Tabla 5.7b Descripción de la muestra: Comparación nivel educativo de los padres de los estudiantes y media OECD

VARIABLE	CATEGORÍA	N*	%	Media OECD
NIVEL EDUCATIVO MADRE	<i>Primaria Incompleta</i>	300	5.6%	2,29
	<i>Primaria Completa</i>	1.174	21.8%	5,56
	<i>Secundaria Obligatoria</i>	2.287	42.4%	14,79
	<i>Estudios Técnicos o Profesionales</i>	598	11.1%	25,02
	<i>Licenciatura, Máster, Doctorado</i>	746	13.8%	50,36
NIVEL EDUCATIVO PADRE	<i>Primaria Incompleta</i>	234	4.5%	1,88
	<i>Primaria Completa</i>	1.096	21.2%	5,52
	<i>Secundaria Obligatoria</i>	2.142	41.3%	15,2
	<i>Estudios Técnicos o Profesionales</i>	499	9.6%	28,7
	<i>Licenciatura, Máster, Doctorado</i>	943	18.2%	44,4
TOTAL		5.669	100%	

Fuente: Elaboración propia a partir del Cuestionario Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009c, 2012c).
N. Número de Casos Válidos.

A modo de comparación se ha considerado la media alcanzada por la OECD. Los datos señalan que la situación educativa de los padres de los estudiantes chilenos está por debajo de la media de la organización. La muestra chilena supera a la media de los países miembros sólo en la proporción de padres y madres que no ha completado primaria, así como entre quienes han alcanzado la primaria completa y la secundaria obligatoria. El resto de los resultados muestran que tanto el nivel educativo de las madres como el de los padres de los estudiantes de Chile, es

⁹⁰ La categoría utilizada por Pisa incluye licenciatura y estudios de máster o doctorado

inferior en proporción a aquel alcanzado por padres y madres de estudiantes de países pertenecientes a la organización y que participan del estudio Pisa 2009. En síntesis, la muestra de estudiantes está conformada por 5669 sujetos de entre 15 y 16 años.

La **muestra de escuelas/centros** por su parte, consideró a 200 escuelas. Respecto al tipo de localización en el que se ubican las escuelas, un 9,1% se ubica en un pueblo y solo un 5,9 % se ubican en un caserío o asentamiento rural (ambas categorías responden a la categoría de ubicación rural). Las escuelas restantes son urbanas y se dividen entre escuelas ubicadas en *ciudades medianas* (38,2%)⁹¹, aquellas situadas en una *ciudad pequeña* (25,3%)⁹² y un 21,5% en una *ciudad grande*⁹³. En definitiva, la muestra de escuelas es mayoritariamente urbana (93,9%) con una baja representación del mundo rural (14,1%). Respecto al tipo de centros, la muestra se divide entre centros públicos (51,3%), aquellos centros con financiamiento público-privado (44,9%) y centros privados (3,8%). Respecto a la distribución de la muestra por tipo de centros casi la mitad de los estudiantes asiste centros con financiamiento público-privado (49,2%) y a centros públicos el 47,3%, el restante 3,6% asiste a centros privados.

Debido a que el número de centros privados es reducido en comparación con las otras dos categorías, esto puede incidir en las inferencias obtenidas a partir del análisis de los datos. Por eso es necesario ser cuidadoso con generalizar estos resultados, sin embargo estas categorías se incluyen en el análisis con el fin de identificar categorías relevantes. A ese respecto podemos agregar que los datos proporcionados por la OECD poseen la garantía de un diseño muestral validado. Ya que el objetivo principal del estudio Pisa es presentar un panorama general de la situación de un sistema educativo nacional, proporcionando información útil para el diseño de políticas públicas en la materia. Al respecto cabe señalar dos cosas: primero que la muestra seleccionada es significativa y representativa de la población nacional⁹⁴ Y segundo, que la utilización del estudio Pisa 2009 posee la ventaja de considerar una muestra considerable en tamaño (OECD, 2006, Valenzuela y otros, 2006).

Respecto al tamaño de los centros participantes en el estudio, éstos son en su mayoría de tamaño *Muy grande* (matrícula de 1000 o más alumnos), seguidos por centros de tamaño *Pequeño* (25,5%) con una matrícula de hasta 500 alumnos. Los centros restantes se dividen entre centros de tamaño *Mediano* (14,5%) y centros catalogados de tamaño *Grande* que ascienden al 14% (cuya matrícula se ubica entre 750 y 1000 alumnos).

⁹¹ Ciudades de 15.000 a 100.000 habitantes aproximadamente.

⁹² Pueblo de 3.000 a 15.000 habitantes aproximadamente

⁹³ Ciudad de 100.000 a un millón de habitantes aproximadamente

⁹⁴ Los centros escolares se escogieron al azar y de forma proporcional a las características de los distintos sistemas educativos (por ejemplo considerando titularidad del centro o distribución por zonas rurales y urbanas).

La distribución de las escuelas rurales y urbanas según tipo de centro (financiamiento) arroja que las escuelas en las zonas rurales corresponden en su mayoría a centros públicos (71,4%) y los restantes son centros concertados (28,6%). La oferta privada tiene, en general en el sistema educacional chileno una baja presencia en el entorno rural, específicamente en los lugares aislados donde la oferta es exclusivamente pública. Los pueblos pueden llegar a tener presencia de centros concertados pero la oferta pública posee exclusividad sobre todo en el nivel primario. Entre los establecimientos urbanos predominan los concertados (49,2%) seguidos por los públicos (46%) y los privados (4,8%)⁹⁵.

Respecto a la composición socioeconómica de los centros, los centros públicos concentran a un 70% de estudiantes del grupo de ingresos bajo, seguidos por los de grupo de ingresos medio (17,4%) y finalmente el grupo de ingreso alto (12,6%). Los centros concertados poseen más de la mitad de alumnos provenientes del grupo bajo (52,2%), uno de cada cuatro estudiantes de estos centros pertenece al grupo de ingreso medio (26,2%), y uno de cada cinco proviene de hogares de ingreso alto (21, 6%). La tendencia de los centros privados es opuesta a la demostrada por los centros públicos, cuya proporción de estudiantes de mayores ingresos asciende al 74,5% y con menos del 10% de estudiantes de ingreso bajo (Ver tabla 5.8). Los datos ilustran la concentración de alumnos de similares ingresos por tipo de centros (la asociación entre las variables tipo de centro y grupos de ingreso resultó ser significativa al nivel 0.05).

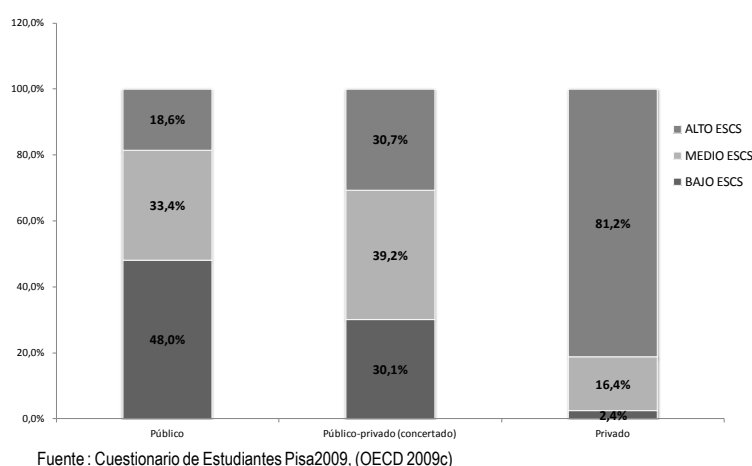
Tabla 5.8 Descripción de la muestra: Distribución por grupos de ingreso de los estudiantes según tipo de escuela a la asisten.					
Tipo de centro según Financiamiento	Grupos de Ingreso			Total	N
	Bajo	Medio	Alto		
Público	70,0%	17,4%	12,6%	100%	1868
Público-Privado (concertado)	52,2%	26,2%	21,6%	100%	1993
Privado	9,6%	15,9%	74,5%	100%	157
Porcentaje del Total	58,8%	21,7%	19,5%	100%	4018
Fuente : Elaboración propia a partir del Fuente Cuestionario Padres y Estudiantes Pisa 2009. Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,000)					

Si se considera el capital sociocultural y económico de las familias de los estudiantes conforme al Índice de Estatus Económico, Social y Cultural (ESCS) que calcula la OECD, la tendencia es

⁹⁵ El tipo de centro y la ubicación de los centros (rural/urbana) demostraron asociación estadísticamente significativa al nivel 0,05 (p= 0,041): Ambas variables se correlacionan positivamente con R =0,230 al nivel 0,05.

similar. La distribución de estudiantes en los centros muestra que los centros públicos concentran casi en su mayoría a estudiantes con ESCS bajo (48%). Seguido por un 33,4% con un ESCS medio y un 18% con ESCS alto. En los centros concertados se observa una proporción similar de los grupos con alto y bajo ESCS pero predomina casi en un 40% el grupo con ESCS medio. Y por último, en los centros privados se observa que predominan estudiantes con un capital familiar y cultural alto (ver gráfico 5.4).

Gráfico 5.4 Distribución por grupos *Índice de status, económico y social y cultural* (ESCS) según tipo de escuela a la asisten los estudiantes



5.4.2. Descripción general de las percepciones de estudiantes y directores respecto del clima relacional en sus escuelas.

El análisis descriptivo de las variables del clima relacional se presentan en forma separada por en función del actor educativo, primero a nivel de la muestra de estudiantes y luego respecto a la muestra de escuelas a partir de la opinión de los directores.

Como se ha comentado en la parte metodológica el clima relacional desde la **perspectiva de los estudiantes** se recoge a partir de la pregunta n°34 del cuestionario de estudiantes que considera cinco ítems orientados a valorar la relación sostenida con sus profesores en distintos aspectos como es llevarse bien con su profesores, sentir que se preocupan por su bienestar, que los escuchan, que están disponibles a ayudarlos si lo necesitan y que reciben un trato justo⁹⁶ (ver tabla 5.10).

Los estudiantes encuestados indican estar de acuerdo en llevarse bien con la mayoría de ellos en un 85,6%, frente a un 15% que está en desacuerdo. La relación positiva entre estudiantes y

⁹⁶ Pregunta n° 34 del Cuestionario de Estudiantes se formula de la siguiente manera ¿Cuán de acuerdo o en desacuerdo estás con cada una de las siguientes afirmaciones acerca de los profesores en tu colegio? Las categorías de respuestas están en una escala de 4 puntos: 1=Muy en desacuerdo, 2 =En desacuerdo; 3= De acuerdo, 4= Muy de acuerdo.

docentes en Chile obtiene similares puntajes que los obtenidos en los países de la OECD (2012c)⁹⁷.

La percepción por parte de los estudiantes respecto a la preocupación de los profesores por su bienestar es positiva, ya que un 74,2% señala estar de acuerdo y el 25,8% está en desacuerdo. Los puntajes de Chile respecto a la preocupación percibida por parte de los profesores sobre el bienestar de los estudiantes son mayores en Chile que en el conjunto de los países de la OECD. Este resultado es coherente con la percepción de una buena relación percibida desde los estudiantes con la mayoría de sus profesores (Ver tabla 5.9).

Al ser consultados los estudiantes sobre si la mayoría de los profesores realmente escuchan lo que tienen que decir, el 72,6% responde estar de acuerdo y un 27,4% se muestra en desacuerdo con la afirmación. Los puntajes de valoración positiva en Chile son levemente superiores al de la OECD en esta respuesta con un promedio de 66,3% de acuerdos.

El 77,2% de los estudiantes está de acuerdo en que si necesita ayuda extra, la recibirá por parte de sus profesores y el 22,8% de los estudiantes está en desacuerdo. Los puntajes de Chile asociados al acuerdo con esta afirmación se encuentran por debajo de la OECD, no así el desacuerdo.

Por último, respecto a la percepción un de trato justo de parte de la mayoría de los profesores, el 71,6% indica estar de acuerdo y el 28,4% está en desacuerdo con la afirmación (Ver tabla 5.10). Los puntajes promedio de Chile son más bajos que los del conjunto de los países de la OECD (77,7% de acuerdo y 20,9% en desacuerdo). Este es uno de los ítems que más bajo acuerdo arroja entre los estudiantes.

En conclusión la tabla 5.10 pone de manifiesto que la percepción de los estudiantes respecto de sus profesores es positiva porque afirman llevarse bien con la mayoría de los profesores (85%), quienes en su mayoría se preocupan por su bienestar (74,2%) les escuchan (72,6%) y los tratan con justicia (71,6%).

⁹⁷ Se consideran los Porcentajes totales de la OECD, considerando a la OECD como una sola entidad donde cada país contribuye en proporción a la cantidad de 15 años de edad matriculados en sus escuelas (OECD;2012c)

Tabla 5.9 PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO A LA RELACIÓN CON SUS PROFESORES

PREGUNTA N° 34	VALOR	N	%	Media OECD
34.1. <i>Me llevo bien con la mayoría de mis profesores</i>	<i>Acuerdo</i>	4.702	85%	83.9%
	<i>Desacuerdo</i>	832	15%	15.2%
	<i>Total Validos</i>	5.534	100%	
34.2. <i>La mayoría de mis profesores está interesado en mi bienestar</i>	<i>Acuerdo</i>	4.115	74.2%	65.6%
	<i>Desacuerdo</i>	1.429	25.8%	33.1%
	<i>Total Validos</i>	5.544	100%	
34.3. <i>La mayoría de mis profesores realmente escucha a lo que tengo que decir</i>	<i>Acuerdo</i>	4.021	72.6%	66.3%
	<i>Desacuerdo</i>	1.521	27.4%	32.5%
	<i>Total Validos</i>	5.542	100%	
34.4. <i>Si necesito ayuda extra, la recibiré de mis profesores</i>	<i>Acuerdo</i>	4.285	72.2%	77.9%
	<i>Desacuerdo</i>	1.065	22.8%	20.8%
	<i>Total Validos</i>	5.550	100%	
34.5. <i>La mayoría de mis profesores me trata con justicia</i>	<i>Acuerdo</i>	4.021	71.6%	77.7%
	<i>Desacuerdo</i>	1.521	28.4%	20.9%
	<i>Total Validos</i>	5.542	100%	
TOTAL		5.669	100%	100%

Fuente: Elaboración propia a partir del Cuestionario Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009c, 2012c).

N. Número de Casos Válidos.

Los estudiantes también respondieron a una pregunta en cuanto a la valoración de su experiencia escolar y los beneficios a largo plazo de estudiar. La pregunta n°33 está conformada por cuatro ítems el primero de ellos consulta a los estudiantes en cuanto a si *El colegio ha hecho poco para prepararme para la vida adulta cuando termine la escuela*, el 23,9% manifestó acuerdo con esa afirmación, en tanto que un 76,1% señaló estar en desacuerdo (Ver tabla 5.11). No hay diferencias significativas con los puntajes de los demás países de la OECD al respecto, evidenciando por la mayor parte de los estudiantes una valoración positiva de la formación de la escuela para su vida futura.

Casi la totalidad de los estudiantes (95,7%) señaló estar en desacuerdo con que *El colegio ha sido una pérdida de tiempo*. En tanto que un 4,3% está de acuerdo con ello (Ver tabla 5.10). La percepción de que no se pierde tiempo en la escuela es levemente mayor en Chile que en el conjunto de los países de la OECD, sin hallar diferencias importantes.

Ante la pregunta sobre si *El colegio les ha dado confianza para tomar decisiones*, el 81,6% de los estudiantes está de acuerdo y un 18,4 % está en desacuerdo con la afirmación. Los puntajes promedio respecto de la confianza que los estudiantes perciben que da la escuela para tomar decisiones en Chile son superiores que en los países de la OECD (72,9%).

Respecto a la pregunta de si *El colegio les ha enseñado cosas que podrían ser útiles en el trabajo*, un 90,8% de los estudiantes responde estar de acuerdo y un 9,2% en desacuerdo. Los puntajes de alta valoración son levemente mayores en Chile que en los países de la OECD (86,7%).

Tabla 5.10 VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO A SU EXPERIENCIA ESCOLAR Y LOS BENEFICIOS A LARGO PLAZO DE ESTUDIAR

PREGUNTA Nº 33	VALOR	N	%	Media OECD
33.1. <i>El colegio ha hecho poco para prepararme para la vida adulta cuando termine la escuela</i>	<i>Acuerdo</i>	1.320	23.9%	23.8%
	<i>Desacuerdo</i>	4.214	76.1%	75.0%
	<i>Total Validos</i>	5.564	100%	
33.2. <i>El colegio ha sido una pérdida de tiempo</i>	<i>Acuerdo</i>	239	4.3%	8.5%
	<i>Desacuerdo</i>	5.296	95.7%	90.3%
	<i>Total Validos</i>	5.535	100%	
33.3. <i>El colegio me ha dado confianza para tomar decisiones</i>	<i>Acuerdo</i>	4.513	81.6%	72.9%
	<i>Desacuerdo</i>	1.021	18.4%	25.9%
	<i>Total Validos</i>	5.534	100%	
33.4. <i>El colegio me ha enseñando cosas que podrían ser útiles en un trabajo</i>	<i>Acuerdo</i>	5.044	90.9%	86.7%
	<i>Desacuerdo</i>	502	9.1%	12.2%
	<i>Total Validos</i>	5.546	100%	
TOTAL		5.669	100%	

Fuente: Elaboración propia a partir del Cuestionario Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009c, 2012c).

N. Número de Casos Válidos.

Por lo tanto, los estudiantes chilenos de entre 15 y 16 años consideran que las escuela los prepara para la vida (76,1%), no constituye una pérdida de tiempo (95,7%): La experiencia escolar lea ha otorgado confianza en sí mismo(81,6%), y les ha enseñado aspectos útiles para su vida futura (90.9%). Esta evaluación en conjunto permite señalar que los jóvenes chilenos valoran positivamente su experiencia escolar.

5.4.2.1 La actitud hacia la escuela de los estudiantes y su vínculo con el clima relacional.

Cómo se señaló anteriormente, la muestra posee una alta valoración de su experiencia escolar, la cual es casi unánime al preguntar por el sentido de asistir a la escuela. Los niveles de aprobación también son altos cuando se analiza el papel de la escuela para el futuro desempeño laboral (expresando alto desacuerdo respecto al escaso aporte de la escuela para la vida futura e inutilidad de su paso por ella). Pero expresan gran nivel de acuerdo para valorar la experiencia en cuanto a la confianza obtenida para tomar decisiones y al aporte para la vida adulta.

Respecto a las cuatro preguntas analizadas anteriormente, la OECD (2009c) elabora un índice que resume la actitud de los estudiantes hacia la escuela mediante el Índice de Actitud hacia la Escuela (ATSCHL). En nuestro caso este índice permite una aproximación -de acuerdo a los datos proporcionados por el estudio- respecto al apego escolar de los estudiantes con su escuela mediante la valoración de su experiencia escolar y de los beneficios futuros. Este índice alcanzó para la muestra valores con un máximo de 2,01 y un mínimo de -2,99, con una media igual a 0,292 y una desviación estándar de 1,023.

Por su parte, las preguntas asociadas a las relaciones entre estudiantes y profesores son resumidas por la OECD en el Índice de calidez de la relación estudiante-Profesor (STUDREL), cuyos valores positivos indican una mayor o menor calidez de las relaciones sostenidas con sus

profesores en la escuela. Este índice alcanzó para la muestra valores con un máximo de 2,45 y un mínimo de -2,90, con una media igual a 0,0994 y una desviación estándar de 1,016 (OECD, 2009c).

La noción de apego escolar - como la conexión existente entre los estudiantes y la escuela- y el vínculo que este mantiene en términos de una experiencia relacional satisfactoria se obtiene al poner en relación los dos índices anteriores. Se observa que ambos índices presentan una correlación positiva de 0,415 (a un nivel de significación de 0.01), esto recalca el estrecho vínculo entre una experiencia relacional positiva en la escuela y una valoración afirmativa de la experiencia escolar, lo cual redundará en una conexión alta con la escuela (apego).

Para profundizar en la idea anterior y realizar un análisis más detallado en torno a la relación entre variables de clima relacional y la evaluación de la experiencia escolar (apego), se ha verificado la coherencia interna mediante correlaciones entre las preguntas orientadas a valorar la formación que aporta el colegio y la percepción de los estudiantes respecto a las relaciones sostenidas con su profesores. Se ha constatado también la coherencia interna entre cada una de ellas.

Las correlaciones resultantes ponen de manifiesto una gran coherencia interna entre los ítems, correlacionando significativamente entre sí todos los ítems de cada pregunta (Ver tabla 5.11) lo cual se expresa en dos aspectos: primero, respecto a la valoración de la experiencia escolar en perspectiva del sentido futuro otorgado, destaca la fuerte correlación significativa entre *me ha dado confianza para tomar decisiones* y *me ha enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo* ($r = .50, p < .001$). En cambio las preguntas que señalan insatisfacción con la instrucción: *ha sido una pérdida de tiempo* y *ha hecho poco para prepararme para la vida adulta cuando termine la escuela*, han arrojado una menor correlación entre ellas ($r = .32, p < .001$). Segundo, al indagar en la opinión de los estudiantes respecto a las relaciones con sus profesores, los cinco ítems presentan fuertes correlaciones entre ellos. Las temáticas que indagan son el llevarse bien con los profesores, el interés de éstos en el bienestar de los estudiantes, el escuchar lo que los estudiantes tienen que decir, el apoyo extra que podrían requerir por parte de los estudiantes y el recibir un trato justo de parte de los profesores.

Destacan las correlaciones del ítem *La mayoría de mis profesores realmente escucha a lo que tengo que decir* con todos los demás ítems, las cuales van de $r = .46$ a $.52$ ($p < .001$). Asimismo, la pregunta respecto a la preocupación de los docentes por el bienestar de los estudiantes está altamente relacionado con comportamientos como el escuchar lo que los estudiantes tienen que decir $r = .52$ ($p < .001$) y el recibir apoyo extra ($r = .46, p < .001$), esto

sugiere que una evaluación positiva de las relaciones sostenidas se traduce en comportamientos específicos y concretos de los docentes.

Lo mismo puede argumentarse con respecto a recibir un trato justo por parte de la mayoría de los profesores, situación que presenta correlaciones positivas y significativas con todas las preguntas de la relación docente con valores de correlación que van desde $r = .39$ a $r = .45$ ($p < .001$). Excepto la pregunta *llevarse bien con la mayoría de los profesores* que es el ítem que posee valores menores de correlación con la pregunta asociada a trato justo.

Por su parte, las correlaciones entre las preguntas que evalúan la experiencia escolar y las relaciones sostenidas en el escuela con sus profesores, señalan que: *confianza para tomar decisiones* presentan correlaciones bajas con todos los temas indagados por el rol docente, con valores de $r = .20$ a $.28$ ($p < .001$). Así también, en menor medida el *enseñar cosas útiles para el trabajo* a futuro también muestra correlaciones bajas con todas las preguntas del rol docente, con valores de $r = .24$ a $.18$ ($p < .001$).

Si bien ambos ítems presentan menores correlaciones internas que las preguntas referidas a la relación profesor- estudiante, destaca la importante asociación entre una valoración positiva de la experiencia escolar para el futuro y que la escuela proporcione seguridad y sentido. El que la escuela otorgue confianza para tomar decisiones, problematiza el rol que las relaciones pueden jugar para potenciar en los estudiantes la sensación de seguridad en la propias capacidades.

Por tanto, la alta correlación entre una experiencia relacional positiva en la escuela y una valoración también positiva de la experiencia escolar destaca el vínculo existente entre variables de clima relacional y una experiencia escolar satisfactoria.

Tabla 5.11 Correlación preguntas Valoración de la experiencia escolar y percepciones de los estudiantes en torno a la relación entre profesores y estudiantes (Coherencia interna por ítems y entre preguntas)										
Preguntas		P.33.1 El colegio ha hecho poco para prepararme para la vida adulta cuando termine la escuela	P.33.2 El colegio ha sido una pérdida de tiempo	P.33.3 El colegio me ha dado confianza para tomar decisiones	P. 33.4 El colegio me ha enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo	P.34.1 Me llevo bien con la mayoría de mis profesores	P.34.2 La mayoría de mis profesores está interesado en mi bienestar	P.34.3 La mayoría de mis profesores realmente escucha a lo que tengo que decir	P.34.4 Si necesito ayuda extra, la recibiré de mis profesores	P.34.5 La mayoría de mis profesores me trata con justicia
P.33.1 El colegio ha hecho poco para prepararme para la vida adulta cuando termine la escuela	Correlación de Pearson	1	,324	-,267	-,263	-,132	-,209	-,196	-,203	-,166
P.33.2 El colegio ha sido una pérdida de tiempo	Correlación de Pearson	,324	1	-,273	-,327	-,210	-,223	-,191	-,168	-,172
P.33.3 El colegio me ha dado confianza para tomar decisiones	Correlación de Pearson	-,267	-,273	1	,500**	,235	,282	,274	,262	,200
P. 33.4 El colegio me ha enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo	Correlación de Pearson	-,263	-,327	,500	1	,225	,242	,221	,239	,182
P.34.1 Me llevo bien con la mayoría de mis profesores	Correlación de Pearson	-,132	-,210	,235	,225	1	,486**	,463**	,366**	,376**
P.34.2 La mayoría de mis profesores está interesado en mi bienestar	Correlación de Pearson	-,209	-,223	,282	,242	,486**	1	,521**	,462**	,404**
P.34.3 La mayoría de mis profesores realmente escucha a lo que tengo que decir	Correlación de Pearson	-,196	-,191	,274	,221	,463**	,521**	1	,507	,458**
P.34.4 Si necesito ayuda extra, la recibiré de mis profesores	Correlación de Pearson	-,203	-,168	,262	,239	,366	,462**	,507**	1	,390
P.34.5 La mayoría de mis profesores me trata con justicia Cuestionario Estudiantes	Correlación de Pearson	-,166	-,172	,200	,182	,376	,404**	,458**	,390**	1

Fuente: Cuestionario de estudiantes Pisa 2009 ** Correlación significativa al nivel 0.01.

El clima relacional desde la **perspectiva de los directores** se recoge a partir de la pregunta n° 17 del cuestionario del establecimiento conformada por trece ítems orientados a establecer qué problemas constituyen obstáculos para el aprendizaje en la escuela. Es decir, el señalar determinadas situaciones como más o menos relevantes permite una aproximación al clima relacional en el centro⁹⁸. Se presentan primero aquellas situaciones a nivel de los estudiantes, segundo aquellas que hablan de las relaciones entre los alumnos. Luego se comentan aquellas referidas a los docentes y por último, aquellas asociadas a la relación entre alumnos y profesores.

Acerca de los obstáculos para el aprendizaje que los directores identifican en sus establecimientos, la inasistencia de los estudiantes es percibida como una de las causas más limitante del aprendizaje (57,4 %) de los directores encuestados frente a un 42,6 % que lo señala como poco limitante. Esto indica que es un problema relevante en los centros de la muestra (Ver tabla 5.12). El ausentismo de los estudiantes a la escuela⁹⁹ es considerado como limitante importante del aprendizaje, el promedio de Chile en este ítem es superior al de la OECD (47,8%).

Que los estudiantes falten a sus clases es percibido por el 50,5% de los directores como poco obstáculo para el aprendizaje. En tanto, un 49,5% lo considera como un importante obstáculo. En este punto se encuentran diferencias importantes con los puntajes OECD, donde Chile promedia más alto el obstáculo de la inasistencia estudiantil que el conjunto de los países (33,4%) lo cual destaca al ausentismo escolar como un problema relevante en la muestra de escuelas analizadas.

Las conductas de los alumnos como interrumpir clases no parece constituir un obstáculo importante en opinión de los directores, ya que el 67,2% lo señala como poco limitante frente al 32,8 % que si lo considera un obstáculo. Para el conjunto de los países de la OECD esta situación limita mucho el aprendizaje en una proporción levemente mayor que en la muestra chilena (39,6%).

Acerca del uso de alcohol y de drogas ilegales por parte de los estudiantes, el 87,2% de los directores lo señala como un obstáculo menor para el aprendizaje en su centro y el 12,8% lo considera como un obstáculo importante. Esta situación como limitante importante supera a los resultados para el conjunto de países de la OECD (9,8). Es probable que estas respuestas sean

⁹⁸ Pregunta N° 17 del Cuestionario del Director se formula de la siguiente forma ¿En qué medida el aprendizaje de los estudiantes se ve limitado por los siguientes fenómenos?: La categorías de respuesta con 1= Nada, 2= Poco, 3= Hasta cierto punto, 4= Mucho.

⁹⁹ El estudio Pisa 2009 , diferencia entre inasistencia a la escuela e inasistencias de los estudiantes a clases (OECD, 2009c)

debidas a la baja incidencia de este problema. Los datos sugieren que aproximadamente uno de cada diez centros se ve afectado por el problema como limitante, lo que supondría un total de veinte escuelas de la muestra, como posiblemente afectadas por dicha situación. Como esta información es por unidad de centro, no permite estimar qué cantidad de la población estaría afectada por el problema, pero sí se localiza en centros de tamaño grande.

Tabla 5.12 PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTORES RESPECTO A SITUACIONES QUE LIMITAN EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA (Comportamientos referentes a los estudiantes)

PREGUNTA N° 17	VALOR	N	%	Media OECD
17.2. <i>Inasistencia de los estudiantes a la escuela</i>	<i>Limitan Poco</i>	80	42,6%	51,9%
	<i>Limiten Mucho</i>	108	57,4%	47,8%
	<i>Total Validos</i>	200	100%	100%
17.7. <i>Estudiantes que no asisten a clases</i>	<i>Limitan Poco</i>	95	50,5%	66,3%
	<i>Limitan Mucho</i>	93	49,5%	33,4%
	<i>Total Validos</i>	188	100	100%
17.4. <i>Interrupción de clases por los estudiantes</i>	<i>Limitan Poco</i>	125	67,2%	59,9%
	<i>Limitan Mucho</i>	61	32,8%	39,6%
	<i>Total Validos</i>	186	100%	100%
17.10 <i>Uso de alcohol o drogas ilegales por parte de los estudiantes</i>	<i>Limitan Poco</i>	164	87,2%	90,5%
	<i>Limitan Mucho</i>	24	12,8%	9,8%
	<i>Total Validos</i>	188	100%	100%
TOTAL		200		

Fuente: Elaboración propia a partir del Cuestionario Establecimientos Pisa 2009 (OECD, 2009c, 2012c).
N. Número de Casos Válidos.

La intimidación o las amenazas de unos estudiantes hacia otros, son señaladas también como un obstáculo menor para el aprendizaje según el 85,6% de los directores y es considerado como obstáculo por un 14,4% (Ver tabla 5.13). Los puntajes de Chile indican que la intimidación entre estudiantes constituye en menor medida una limitación poco importante en proporción similar para el aprendizaje que en los países de la OECD.

Tabla 5.13 PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTORES RESPECTO A SITUACIONES QUE LIMITAN EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA (Comportamientos entre los estudiantes)

PR EGUNTA N° 17	VALOR	N	%	Media OECD
17.12. <i>Estudiantes que intimidan o amenazan a otros estudiantes</i>	<i>Limitan Poco</i>	161	85,6	86,0
	<i>Limiten Mucho</i>	27	14,4	14,3
	<i>Total Validos</i>	188	100%	

TOTAL

Fuente: Elaboración propia , Cuestionario Establecimientos Pisa 2009
N. Número de Casos Válidos.

En cuanto a las expectativas docentes, la percepción de los directores consultados está repartida. El 54,3% de los directores consideran que las bajas expectativas docentes limitan poco el aprendizaje en tanto que el 45,7% lo indica como una limitación importante para el aprendizaje en su establecimiento (Ver tabla 5.14). Se observan diferencias importantes con los puntajes promedio de la OECD, que indican este obstáculo como una limitante importante para

el aprendizaje en un 23,2%. Si bien la mayoría de los centros señala que las bajas expectativas no son un problema en sus escuelas, llama la atención que un poco menos de la mitad de la muestra si lo haga, ya que constituye un factor reconocidamente relevante en el proceso enseñanza aprendizaje (Ver tabla 5.14).

Respecto a los comportamientos de los docentes, las inasistencias de los profesores son consideradas muy limitantes para el aprendizaje por el 27,1% de los directores y el 72,9% lo considera como poco limitante (Ver tabla 5.14). Los países de la OECD en conjunto señalan que es muy limitante en un 18%.

La resistencia al cambio por parte del personal es señalada como muy limitante para el aprendizaje por el 38,8% de los directores y como poco limitante para el 61,2% (Ver tabla 5.14). Comparando con el promedio de los países de la OECD, los resultados son levemente superiores respecto a la importancia de la resistencia al cambio como obstáculo (28,3%).

Que los profesores sean demasiado estrictos con los estudiantes no es percibido como un obstáculo relevante por los directores ya que sólo un 14,4% considera que limita mucho los aprendizajes en su centro. Los promedios son cercanos al promedio de los países de la OECD en este ítem (Ver tabla 5.14).

El tercer grupo de percepciones recogida por el estudio OECD considera la interacción entre profesores y estudiantes. Las malas relaciones entre estudiantes y profesores son percibidas como muy limitantes del aprendizaje en un 9,1% de los directores, y poco limitantes por el 90,9%. Los puntajes de Chile para las malas relaciones profesor-alumno -como muy limitantes para el aprendizaje- son más bajos que los promedios OECD (13,6%). Lo cual denotaría por una parte, que existe una situación relacional positiva mayoritaria entre profesores y estudiantes. Por otra parte, que la situación relacional entre profesores y alumnos de Chile es levemente mejor comparado con el promedio de los países de la OECD (87,2%).

El hecho que los profesores no atiendan las necesidades individuales de los estudiantes, es percibido como un obstáculo para el aprendizaje para el 37,1% de los directores. En tanto la mayoría, considera que aquello es poco obstáculo para el aprendizaje (62,9%). Aquí se observa una diferencia importante, en que Chile puntúa más alto que los países de la OECD respecto a la poca atención de las necesidades individuales de los alumnos promedio como una gran limitación para el aprendizaje con un 28,7% (Ver tabla 5.14).

La pregunta por la falta de respeto de los estudiantes hacia los profesores fue considerada en un 16% como un obstáculo importante para el aprendizaje. El 84% de los directores lo señaló como

un obstáculo poco importante. Las relaciones irrespetuosas son consideradas como limitantes importantes (limitan mucho) en un 23,9% de los países de la OECD.

Si se considera la relación entre docentes y estudiantes en cuanto a la generación de un entorno educativo orientado al aprendizaje, el hecho que los estudiantes no sean incentivados a desarrollar su potencial completo es percibido como poco obstáculo por el 58,8% de los directores. Cerca de dos de cada cinco centros (41,2%) lo considera como un gran obstáculo (Ver tabla 5.14). Los promedios muestran diferencias importantes, pudiendo indicar que Chile desafía menos a sus estudiantes a desarrollar todo su potencial (entre los países OECD: un 23,6% considera que limita mucho el aprendizaje), ya que esta situación se considera como limitante en la escuela en mayor proporción.

Tabla 5.14 PERCEPCIÓN DE LOS DIRECTORES RESPECTO A SITUACIONES QUE LIMITAN EL APRENDIZAJE EN LA ESCUELA (Comportamientos de los profesores respecto a estudiantes)

PREGUNTA N° 17		VALOR	N	%	Media OECD
17.1	Bajas expectativas de los profesores respecto de sus estudiantes	Limitan Poco	101	54,3%	77,0%
		Limitan Mucho	85	45,7%	23,2%
		Total Validos	186	100%	
17.6	Inasistencia por parte de los profesores	Limitan Poco	137	72,9%	83,0%
		Limitan Mucho	151	27,1%	18,0%
		Total Validos	188	100%	
17.9	Personal que se resiste a los cambios	Limitan Poco	115	61,2%	71,6%
		Limitan Mucho	63	38,8%	28,3%
		Total Validos	188	100%	
17.11	Profesores que son demasiados estrictos con los alumnos	Limitan Poco	161	85,6%	89,2%
		Limitan Mucho	27	14,4%	12,2%
		Total Validos	188	100%	
17.3	Malas relaciones entre estudiantes y profesores	Limitan Poco	170	90,9%	87,2%
		Limitan Mucho	17	9,1%	13,6%
		Total Validos	187	100%	
17.5	Profesores que no satisfacen las necesidades individuales de los estudiantes	Limitan Poco	117	62,9%	71,3%
		Limitan Mucho	69	37,1%	28,7%
		Total Validos	186	100%	
17.8	Estudiantes que faltan al respeto a sus profesores	Limitan Poco	158	84%	75,8%
		Limitan Mucho	30	16%	23,9%
		Total Validos	188	100%	
17.13	Estudiantes que no son incentivados a desarrollar su potencial completo	Limitan Poco	110	58,8%	76,1%
		Limitan Mucho	77	41,2%	23,6%
		Total Validos	187	100%	
TOTAL			200	100%	

Fuente: Elaboración propia , Cuestionario Establecimientos Pisa 2009 (OECD, 2009c, 2012c).

N. Número de Casos Válidos.

En conclusión, según los directores, los comportamientos de los profesores que más limitan el aprendizaje en la escuela en orden de importancia son: las bajas expectativas sobre sus propios estudiantes (45,7%), la resistencia al cambio (38,8%), la inasistencia por parte de los profesores (27,1%), y por último profesores con un estilo demasiado estricto (14,4%). Es importante hacer

énfasis en que ninguno de estos comportamientos llega al 50% por lo que ninguno de ellos parece constituir un problema real de gran relevancia.

Tras esta descripción general cabe preguntarse respecto a aquellos estudiantes que declaran sostener relaciones poco agradables en la escuela o aquellas escuelas donde hay problemas asociados a la esfera relacional que si bien en términos de la muestra aportan porcentajes menores estos no deben ser desestimados. Por tanto para complementar la descripción general anterior, en el siguiente punto se indaga en torno a la distribución de la percepción de los estudiantes según características individuales y de los centros. La lógica del siguiente punto apunta a identificar variables que influyen en las percepciones anteriormente comentadas, se espera poder constatar si estas se concentran en torno a rasgos determinados.

5.4.3. El clima relacional y su distribución según características individuales y de los centros: una mirada a las percepciones de los insatisfechos con las relaciones sostenidas en la escuela.

En este punto se presentan los resultados obtenidos a partir del cruce de variables, la aplicación de medidas de asociación estadística como el Chi cuadrado y la comparación de medias - aplicada en el caso de las medidas intervalares incluyó el análisis de ANOVA con el fin de constatar la existencia de diferencias entre grupos.

Respecto al género de los estudiantes, la tendencia general en cuanto a las relaciones sostenidas con sus profesores, arroja que tanto entre el grupo de mujeres, como entre el grupo de hombres existe un amplio acuerdo. Este acuerdo supera en todos los ítems el setenta por ciento exceptuando la pregunta dirigida a llevarse bien con la mayoría de los profesores supera el ochenta por ciento. El desacuerdo en ese ítem alcanza un 13,1% y el resto se mueve entre un 21,8% a un 28,1% en el caso de las mujeres.

La tendencia de quienes están **disconformes** con las relaciones sostenidas en casi todos los ítems es que los hombres superan levemente a la proporción de mujeres, situación que se revierte entre quienes están de acuerdo donde hay más mujeres satisfechas con la relaciones con sus profesores. La excepción la constituye el ser tratados con justicia por sus profesores, donde tanto hombres como mujeres se encuentran casi en igual proporción de desacuerdo (28,7% y 28,1% respectivamente), ítem con el nivel más alto de desacuerdo, al igual que el sentirse escuchados por los docentes donde la insatisfacción alcanza el 26,8% en las mujeres y 28,1% en los hombres. Las preguntas respecto a llevarse bien con la mayoría de los estudiantes

y la preocupación por el bienestar de sus estudiantes arrojaron estar relacionadas a un nivel de significación igual 0,05 de acuerdo al género de los encuestados. (Ver tabla 5.15).

Tabla 5.15 Percepciones de los estudiantes respecto a la relación profesor estudiante según sexo				
Preguntas		Sexo		Total
		Mujeres	Hombres	
P.34.1 Me llevo bien con la mayoría de mis profesores. Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,009)	Desacuerdo	13,1%	17,0%	100%
	Acuerdo	86,9%	83,0%	
	Total	100	100	
	Porcentaje del total	49,5%	50,5%	
	N	2739	2795	
P.34.2 La mayoría de mis profesores está interesado en mi bienestar Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,000)	Desacuerdo	24,4%	27,2%	100
	Acuerdo	75,6%	72,8%	
	Total	100	100	
	Porcentaje del total	49,5%	50,5%	
	N	2743	2801	
P.34.3 La mayoría de mis profesores realmente escucha a lo que tengo que decir	Desacuerdo	26,8%	28,1%	100%
	Acuerdo	73,2%	71,9%	
	Total	100	100	
	Porcentaje del total	49,5%	50,5%	
	N	2746	2796	
P.34.4 Si necesito ayuda extra, la recibiré de mis profesores	Desacuerdo	21,8%	23,8%	100%
	Acuerdo	78,2%	76,2%	
	Total	100	100	
	Porcentaje del total	49,5%	50,5%	
	N	2746	2804	
P.34.5 La mayoría de mis profesores me trata con justicia Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,017)	Desacuerdo	28,1%	28,7%	100%
	Acuerdo	71,9%	71,3%	
	Total	100	100	
	Porcentaje del total	49,4%	50,6%	
	N	2731	2801	

Fuente : Elaboración propia a partir del Fuente Cuestionario Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009c, 2012c).

N= casos válidos.

Analizando los datos en función al tipo de hogar de los estudiantes (vivir con ambos padres, vivir sólo con el padre o la madre, o vivir con otro tutor), la tendencia general arroja un nivel de acuerdo que alcanza en promedio para todos los ítems (Ver tabla 5.16). Al menos a tres de cada cuatro estudiantes (más del 70%). La excepción la constituyen dos ítems: el que recoge la opinión respecto a llevarse bien con la mayoría de sus profesores, donde el acuerdo alcanza el 86,1% entre quienes viven con ambos padres, 83,7% sólo con el padre o la madre y desciende al 80,1% entre aquellos que viven con otro adulto a cargo. Y el otro ítem donde se observan diferencias es el que hace referencia a ser tratados con justicia, el cual presenta el nivel de

acuerdo más bajo con un 73,3%, 69,9% y 62% respectivamente. Ambas preguntas arrojaron relaciones significativas al nivel de significación 0,05 con la el tipo de hogar del estudiante (Ver tabla 5.16).

Si nos centramos en la distribución de los desacuerdos, aunque estos sean pocos se observan tendencias dignas de ser tenidas en cuenta. Al observar la composición del desacuerdo en la muestra, es decir la de aquellos poco satisfechos con las relaciones con sus profesores, los datos señalan una tendencia que sitúa a los estudiantes que viven con otro adulto a cargo con mayor proporción de disconformidad que los otros dos grupos, seguido por quienes viven con uno de sus progenitores y luego los que viven con ambos padres. Según la tendencia anterior, se pueden destacar algunos aspectos: Entre quienes viven con otro adulto a cargo, casi dos de cada cinco estudiantes (38%) no sienten que los tratan de forma justa ni se sienten escuchados (30%).

Tabla 5.16 Percepciones de los estudiantes respecto a la relación entre profesores y estudiantes según con quien vive el estudiante					
Preguntas		Estructura Familiar			Total
		Ambos padres	Padre o Madre	Otro	
P.34.1 Me llevo bien con la mayoría de mis profesores. Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,003)	Desacuerdo	13,9%	16,3%	19,9%	
	Acuerdo	86,1%	83,7%	80,1%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	68,80%	24,70%	6,50%	100%
	N	3723	1339	352	5414
P.34.2 La mayoría de mis profesores está interesado en mi bienestar	Desacuerdo	25,4%	26,8%	27,4%	
	Acuerdo	74,6%	73,2%	72,6%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	68,9%	24,7%	6,5%	100
	N	3736	1339	351	5426
P.34.3 La mayoría de mis profesores realmente escucha a lo que tengo que decir	Desacuerdo	26,6%	29,6%	30,0%	
	Acuerdo	73,4%	70,4%	70,0%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	68,9%	24,6%	6,5%	100%
	N	3738	1336	350	5424
P.34.4 Si necesito ayuda extra, la recibiré de mis profesores	Desacuerdo	22,5%	23,7%	23,1%	
	Acuerdo	77,5%	76,3%	76,9%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	68,8%	24,7%	6,5%	100%
	N	3736	1344	351	5431
P.34.5 La mayoría de mis profesores me trata con justicia Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,003)	Desacuerdo	26,7%	30,1%	38,0%	
	Acuerdo	73,3%	69,9%	62,0%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	68,8%	24,8%	6,4%	100%
	N	3725	1341	347	5413

Fuente : Elaboración propia a partir del Fuente Cuestionario Padres y Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009c, 2012c).

N= casos válidos

Aquellos que viven en hogares mono-parentales por su parte están en desacuerdo en un 30,1% y 29,6% respectivamente en esa misma pregunta. La incidencia del desacuerdo en estas dos categorías puede sugerir una situación a la que es necesario prestar atención, debido a que esos grupos experimentan mayor probabilidad de fracaso y abandono escolar. En ese sentido para esos grupos una experiencia escolar insatisfactoria en el trato con sus profesores puede constituir un factor de riesgo (McLanahan y Sandefur, 1994, Raczynski, 2002, 2003).

Para verificar si existían diferencias de acuerdo al índice de status económico, social y cultural (ESCS) se calcularon percentiles agrupando a la muestra de estudiantes en tres grupos (ESCS bajo, ESCS Medio y ESCS alto)¹⁰⁰.

Como ya se señaló, la muestra es homogénea al evaluar los distintos aspectos de la relación con sus profesores, los estudiantes en su mayoría están conformes en este aspecto superando niveles del setenta por ciento de los casos en casi todos los ítems. Esta tendencia se mantiene uniforme entre los distintos grupos de status económico, social y cultural ESCS pero con ligeras variaciones en función de la mayor o menor proporción de desacuerdo y acuerdos (Ver tabla 5.17).

Dos de los ítems arrojaron relaciones estadísticamente significativas con la variable grupos de status económico, social y cultural (ESCS) al nivel 0.05: primero respecto a sentirse tratados con justicia, el cual presenta el nivel de desacuerdo más alto de todos los ítems. Segundo en cuanto a llevarse bien con la mayoría de sus profesores que presenta el nivel de desacuerdo más bajo de todos los ítems.

A nivel general no se evidencian grandes diferencias entre grupos. Pero se puede señalar como tendencia general que la proporción de desacuerdos en cada grupo ubica al grupo de ESCS bajo liderando los disconformes en tres de los ítems. Las excepciones las constituyen el recibir apoyo extra y ser escuchados por sus profesores. Seguidos por los estudiantes de grupo de ESCS medio y ESCS alto. Los tres grupos están separados entre sí por uno a tres puntos de diferencia de los otros dos grupos de status sociocultural.

Las dos situaciones a destacar la constituyen los ítems 34.1 (llevarse bien con la mayoría de los profesores), y el 34.5 (trato con justicia). En ambos casos, los estudiantes de ESCS más bajo en comparación con los de ESCS medio y alto, son los que más perciben un trato justo (30,1%) y no llevarse bien con la mayoría de sus profesores (16,2%).

¹⁰⁰ El cálculo de los tres grupos consideró los siguientes rangos: *ESCS bajo*= -4,25 a -2,576; *ESCS medio* = -2,576 a 0,016 y *ESCS alto*= de 0,016 al rango superior

Distinto ocurre respecto a recibir ayuda extra que muestra la tendencia opuesta (liderado por el grupo alto con un 24,4%). Y el sentir preocupación por su bienestar donde el grupo bajo (24,9%) es seguido por el grupo alto y luego por el grupo medio. Respecto a ser escuchados por sus profesores, los tres grupos se ubican en torno al 27%.

Tabla 5.17 Percepciones de los estudiantes respecto a la relación profesor estudiante según grupos del Índice de status económico, social y cultural (ESCS)					
Preguntas		Grupos Índice económico, social y cultural (ESCS)			Total
		ESCS BAJO	ESCS MEDIO	ESCS ALTO	
P.34.1 Me llevo bien con la mayoría de mis profesores. Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,025)	Desacuerdo	16,2%	15,7%	13,2%	100% 5528
	Acuerdo	83,8%	84,3%	86,8%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	33,3%	33,3%	33,4%	
	N	1843	1839	1846	
P.34.2 La mayoría de mis profesores está interesado en mi bienestar	Desacuerdo	24,9%	25,5%	26,8%	100% 5538
	Acuerdo	75,1%	74,5%	73,2%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	33,4%	33,3%	33,3%	
	N	1848	1844	1846	
P.34.3 La mayoría de mis profesores realmente escucha a lo que tengo que decir	Desacuerdo	27,1%	27,1%	28,2%	100% 5536
	Acuerdo	72,9%	72,9%	71,8%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	33,4%	33,3%	33,4%	
	N	1842	1844	1850	
P.34.4 Si necesito ayuda extra, la recibiré de mis profesores	Desacuerdo	21,2%	22,7%	24,4%	100% 5431
	Acuerdo	78,8%	77,3%	75,6%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	33,4%	33,3%	33,4%	
	N	1849	1845	1850	
P.34.5 La mayoría de mis profesores me trata con justicia Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,001)	Desacuerdo	30,9%	28,7%	25,6%	100% 5526
	Acuerdo	69,1%	71,3%	74,4%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	33,4%	33,3%	33,4%	
	N	1841	1838	1847	

Fuente: Elaboración propia a partir del Fuente Cuestionario Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009c, 2012c).

N= casos válidos

Para profundizar en cómo se comporta la percepción del clima relacional en torno a la composición socioeconómica se han realizado comparaciones también por grupos de ingreso, conforme a lo declarado por los padres de los estudiantes. Se observa que no existen grandes diferencias en la distribución general del acuerdo o desacuerdo a las observadas en las tablas anteriores. Incluso al centrar el análisis en los desacuerdos- como una aproximación a los grupos en que se concentran percepciones negativas en torno al clima relacional en la escuela- en líneas generales los datos aparecen como uniformes en los distintos ítems (Ver tabla 5.18).

Tabla 5.18 Percepciones de los estudiantes respecto a la relación entre profesores y estudiantes según grupos de ingreso						
Preguntas		Grupos de Ingreso			Total	
		Bajo	Medio	Alto		
P.34.1 Me llevo bien con la mayoría de mis profesores	Desacuerdo	15,3%	14,4%	12,5%		
	Acuerdo	84,7%	85,6%	87,5%		
	Total	100	100	100		
	Porcentaje del total	44,3%	17,4%	24,0%		100%
	N	2607	1010	1367		4984
P.34.2 La mayoría de mis profesores está interesado en mi bienestar	Desacuerdo	23,9%	25,8%	26,6%		
	Acuerdo	76,1%	74,2%	73,4%		
	Total	100	100	100		
	Porcentaje del total	52,4%	20,2%	27,4%		100
	N	2614	1010	1369		4993
P.34.3 La mayoría de mis profesores realmente escucha a lo que tengo que decir	Desacuerdo	26,2%	26,9%	27,8%		
	Acuerdo	73,8%	73,1%	72,2%		
	Total Columna	100	100	100		
	Porcentaje del total	52,2%	20,3%	27,5%		100
	N	2609	1014	1371		4994
P.34.4 Si necesito ayuda extra, la recibiré de mis profesores <i>Relación Significativa al nivel 0.05 (p=0,018)</i>	Desacuerdo	20,6%	23,1%	24,4%		
	Acuerdo	79,4%	76,9%	75,6%		
	Total	100	100	100		
	Porcentaje del total	52,4%	20,3%	27,4%		100
	N	2617	1013	1368		4998
P.34.5 La mayoría de mis profesores me trata con justicia <i>Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,026)</i>	Desacuerdo	29,2%	27,1%	25,2%		
	Acuerdo	70,8%	72,9%	74,8%		
	Total	100	100	100		
	Porcentaje del total	52,3%	20,2%	27,5%		100
	N	2609	1008	1370		4987

Fuente : Elaboración propia a partir del Fuente Cuestionario Padres y Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009c, 2012c).

N= casos válidos

Sin embargo existen matices a considerar, en este punto es necesario hacer una distinción importante respecto a la composición socioeconómica y el nivel de acuerdo o desacuerdo. Ya que, debido a que la muestra posee una proporción alta de estudiantes ubicados en el nivel de bajos ingresos se podría desestimar la alta presencia de estudiantes pobres en esta esa categoría de respuesta. Por esa razón es necesario, mirar los datos desde otro ángulo.

Subirats (2004a) en un estudio dedicado a la exclusión social en España propone como estrategia para analizar los datos observar si la distribución de determinados atributos en grupos vulnerables se mantiene o no tal y como se distribuye en la muestra general. El estudio de la OECD se basa en un diseño muestral que considera la distribución de sujetos del sistema educativo en cuestión, por ende “La validez y confiabilidad del proceso de evaluación garantiza que las pruebas sean balanceadas y tomen en cuenta la variedad cultural y lingüística de todos los países participantes. Por esto los resultados de PISA tienen un alto grado de reconocimiento a nivel internacional y contribuyen significativamente al diseño de mejoras en los sistemas

educativos de las naciones participantes (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, 2010:7, OECD, 2010a)

Por esa razón los datos han sido analizados desde la óptica de resaltar situaciones en las que se evidencian situaciones de riesgo en base a las desigualdades entre grupos o categorías. Como se comento en el capítulo conceptual la equidad además de ser un criterio apunta a identificar brechas relevantes. En esa lógica cabe destacar lo que ocurre con uno de los ítems que a lo largo de la muestra expresa el menor nivel de acuerdo entre los estudiantes y que corresponde a la percepción de los estudiantes de ser tratados con justicia por sus profesores.

En la tabla 5.18, los datos están dispuestos considerando el total por columnas, es decir se ve la distribución de las respuestas dentro de cada grupo de ingreso y respecto al total. Ahora, al considerar cada una de las categorías de ingresos por separado los datos permiten señalar que: al menos uno de cada cuatro estudiantes dentro de su misma categoría de ingreso está disconforme con la afirmación. Quienes más aportan dentro de su propia categoría al desacuerdo es el grupo de ingresos bajo (29,2%), seguido por el grupo medio (27,1%) y el grupo alto (25,2%).

Ahora, si se presta atención a la tabla 5.19 y se analiza la composición de los desacuerdos (total de filas) en ese mismo ítem, se observa que entre quienes están en desacuerdo la mayoría pertenecen al grupo de ingreso bajo, seguidos por los de ingreso alto y medio. Nuestra mirada sobre los datos debe considerar no solo la idea de la distribución general de la muestra en el sentido de que el grupo bajo es mayoritario en términos totales, ya que esa distribución debería replicarse en los datos de acuerdo y desacuerdo. Es decir, la muestra total cuenta con un 52,3 de sujetos pertenecientes al grupo de ingreso bajo, el 20,2% al grupo de ingreso medio y el 27,5% al grupo de ingreso alto. Si las tendencias en este ítem no tuvieran que ver con la variable ingreso, los acuerdos y desacuerdos, se debieran distribuir en proporciones semejantes, cosa que no ocurre. Encontramos una presencia mayor del grupo de ingreso bajo y una menor presencia de los de ingreso alto. Mirando así los datos, del grupo de los disconformes, esto es aquellos estudiantes que opinan que sus profesores no los tratan de manera justa, más del 70% pertenecen a los dos grupos de menores ingresos.

Pregunta			Grupos de Ingresos			Total	
			Bajo	Medio	Alto		
P.34.5 La mayoría de mis profesores me trata con justicia	Desacuerdo	N	761	273	345	1379	
		Porcentaje de Fila	55,2%	19,8%	25,0%	100,0%	
		Porcentaje del Total	15,3%	5,5%	6,9%	27,7%	
	Acuerdo	N	1848	735	1025	3608	
		Porcentaje de Fila	51,2%	20,4%	28,4%	100,0%	
		Porcentaje del Total	37,1%	14,7%	20,6%	72,3%	
		Total			2609	1008	1370
			Porcentaje del Total	52,3%	20,2%	27,5%	100,0%

Fuente : Elaboración propia a partir del Fuente Cuestionario Padres y Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009c, 2012c). N= casos válidos *Relación Significativa al nivel 0.05 (p=0,026)*

El fin de mirar los datos desde distintos ángulos es sugerir que en síntesis, la muestra analizada no es tan uniforme como aparece a primera vista. Y que cada una de las categorías de ingreso aporta al desacuerdo o acuerdo en mayor o menor medida dentro de su grupo. Pero a partir de los datos se puede sugerir que entre los estudiantes disconformes con las relaciones sostenidas con su profesores el grupo bajo predomina no solo en términos absoluto a nivel de la muestra total, sino que relativamente aporta más sujetos disconformes respecto a ser tratados de manera justa por sus profesores.

Con el fin de profundizar en esta idea intentaremos explicar si esta situación está mediada por la variable tipo de centro a la que asiste el estudiante, la cual sí estaría determinada por un efecto de composición socioeconómica en la realidad chilena. El tipo de centro– como veremos más adelante- constituye una de las variables que presenta diferencias estadísticamente significativas en los distintos análisis. Tanto en lo referido al grado de relaciones sostenidas en la escuela según los estudiantes, como respecto a la incidencia de mejores o peores ambientes de aprendizaje según los directores.

El **tipo de centro** al que asisten los estudiantes¹⁰¹ constituye una variable relevante a considerar en el análisis (ver tabla 5.20). Esto puede ser debido a que el origen socioeconómico está fuertemente ligado al tipo de centro al que se asiste y define la composición de cada uno. Y también porque las condiciones de gestión en que operan los centros son muy diversas. De acuerdo a los datos se observa que todos los ítems arrojaron relaciones estadísticamente significativas en cuanto a esta variable (Ver tabla 5.20). Los desacuerdos se distribuyen con una mayor incidencia en estudiantes pertenecientes a centros públicos, seguidos por los que asisten a centros público-privados (concertados) y luego los pertenecientes a centros privados.

¹⁰¹ La categoría considera la fuente de financiamiento que recibe el centro y el gestor que administra.

Respecto a los centros públicos la mayor incidencia de desacuerdos se ubica en sentirse poco escuchados (29,2%) y no tratados justamente (32,4%). La menor incidencia de desacuerdo se expresa como ha sido la tendencia respecto a otras variables, respecto a llevarse bien con la mayoría de los profesores situación que se repite para las otras categorías de centro. Los centros concertados expresan en general un nivel de desacuerdo que supera el veinte por ciento para el resto de los ítems, destacando el 26,7% respecto a no sentirse escuchados.

Los centros privados reflejan una tendencia que los ubica en casi todos los ítems con niveles de desacuerdo por debajo de los experimentados por los centros públicos (casi diez puntos promedio por debajo en todos los ítems), la única excepción es la preocupación por parte de sus profesores donde coinciden en proporción con los públicos (27,9% y 27,6% respectivamente). La mayor disconformidad respecto a las relaciones sostenidas con sus profesores en los centros privados corresponde a sentir que se preocupan por su bienestar (27,6%) y sentirse escuchados (20,9%). Este grupo es el que más proporción de acuerdo expresa en torno a llevarse bien con la mayoría de sus profesores (93,9%).

Tabla 5.20 Percepciones de los estudiantes respecto a la relación profesor-estudiante según tipo de centro					
Preguntas		Tipo de centro			N
		Público	Público-Privado (concertado)	Privado	
P.34.1 Me llevo bien con la mayoría de mis profesores Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,000)	Desacuerdo	17,4%	14,3%	6,1%	100% 4357
	Acuerdo	82,6%	85,7%	93,9%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	47,7%	48,5%	3,7%	
	N	2079	2115	163	
P.34.2 La mayoría de mis profesores está interesado en mi bienestar Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,028)	Desacuerdo	27,9%	24,2%	27,6%	100 4993
	Acuerdo	72,1%	75,8%	72,4%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	47,6%	48,7%	3,7%	
	N	2076	2125	163	
P.34.3 La mayoría de mis profesores realmente escucha a lo que tengo que decir. Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,028)	Desacuerdo	29,2%	26,7%	20,9%	100 4361
	Acuerdo	70,8%	73,3%	79,1%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	47,7%	48,6%	3,7%	
	N	2079	2119	163	
P.34.4 Si necesito ayuda extra, la recibiré de mis profesores Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,000)	Desacuerdo	26,1%	20,4%	14,1%	100 4368
	Acuerdo	73,9%	79,6%	85,9%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	47,60%	48,70%	3,70%	
	N	2078	2127	163	
P.34.5 La mayoría de mis profesores me trata con justicia. Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,000)	Desacuerdo	32,4%	26,7%	15,4%	100 4354
	Acuerdo	67,6%	73,3%	84,6%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	47,5%	48,7%	3,7%	
	N	2070	2122	162	

Fuente : Elaboración propia a partir del Fuente Cuestionario Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009c, 2012c).
N= casos válidos

Si observamos cada uno de los ítems se observa que los centros públicos y los concertados evalúan de peor manera las relaciones sostenidas en sus centros en comparación con los privados. Existen dos aspectos donde coinciden como es el interés en el bienestar de sus alumnos y el ser escuchados que constituyen aspectos que producen disconformidad en al menos tres de cada cuatro estudiantes en todos los tipos de centros.

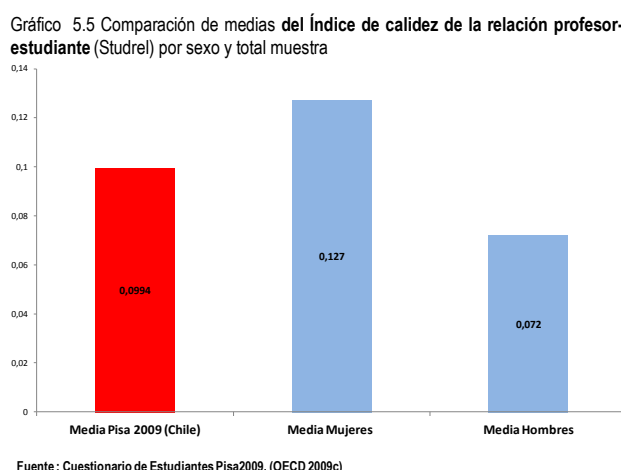
Si bien la tendencia entre ítems es similar al asociarse con las variables de caracterización, cabe destacar que el ítem que menor desacuerdo posee en general es: el llevarse bien con la mayoría de los profesores, lo cual denota que existe una mayoritaria valoración positiva en ese aspecto. Como contrapartida, la percepción de ser tratado con justicia es la que obtiene una mayor proporción de desacuerdo. Esto implica que -de acuerdo a la tendencia- si bien se valora positivamente la relación con los profesores el trato es un aspecto de disconformidad que supera a uno de cada tres estudiantes.

En líneas generales el comportamiento de la muestra es homogéneo en tendencia para todos los ítems con una mayoría de acuerdo. Pero también conforme a los datos se pueden identificar tendencias entre quienes están disconformes con las relaciones sostenidas con sus profesores. Primero, los hombres superan en proporción a las mujeres. Luego, respecto a la composición socioeconómica en la mayoría de los ítems no existen diferencias sustantivas. Sin embargo, en el ítem referido al trato justo el grupo de capital sociocultural bajo concentra una mayor proporción entre los disconformes y aporta dentro de su categoría más estudiantes disconformes que las otras dos categorías. Asimismo la disconformidad es mayor en los centros públicos y concertados que en los privados. No obstante no se puede afirmar que las diferencias entre los atributos sean tajantes estadísticamente para señalar que el grupo de los disconformes responde a un perfil determinado, pero sí se observa una tendencia. Por esta razón en el siguiente punto exploraremos a nivel de los estudiantes cómo se comporta la variable **calidez de las relaciones sostenidas entre profesores y estudiantes** (índice que resume los ítems de pregunta señalados anteriormente) en cuanto a características individuales y de centro.

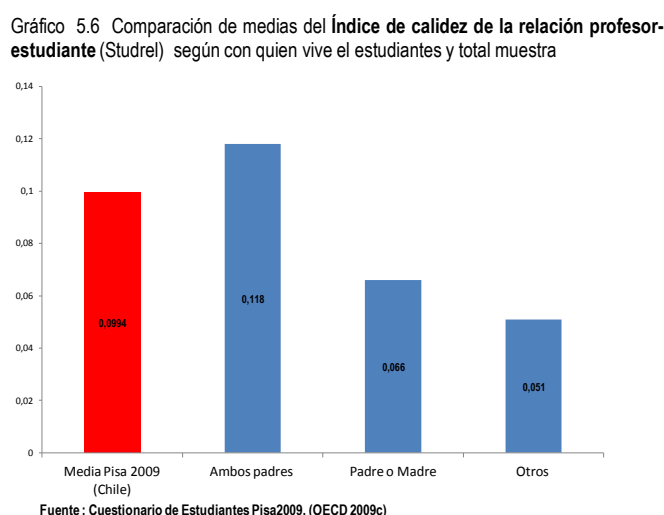
5.4.3.1. La calidez de las relaciones entre profesores y estudiantes: el Índice STUDREL.

Como se ha comentado en un apartado anterior las relaciones sostenidas en la escuela y su distribución a partir de variables individuales se observan desde otro ángulo a partir del Índice de relación estudiante-profesor (STUDREL) que da cuenta del grado de calidez de las relaciones entre ambos actores en la escuela, es decir se refiere a la intensidad de las relaciones sostenidas entre estudiantes y profesores. En esta ocasión se ofrecen los resultados en función de variables a nivel individual y de centros.

En cuanto a la variable sexo, las mujeres en general mantienen en promedio relaciones más cálidas con sus profesores, superando el promedio alcanzado en el índice por la muestra (media=0,0994). Esta situación se confirma al comparar con los hombres quienes además de ubicarse por debajo de la media total, mantienen un menor grado de calidez en sus relaciones que las mujeres (Ver gráfico 5.5). La prueba estadística de comparación de medias arrojó diferencias significativas entre ambos grupos a un nivel 0,05 ($p= 0,042$)¹⁰².



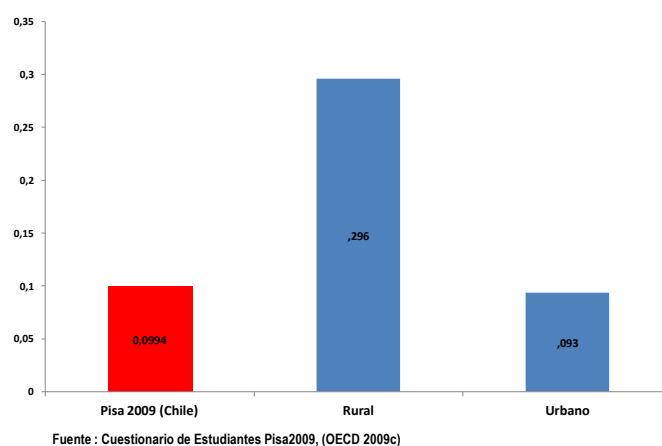
Los estudiantes que viven con ambos padres obtienen mayor puntuación promedio que la muestra, a diferencia de quienes viven sólo con la madre o el padre y/o quienes viven con otra persona en su hogar que se encuentran por debajo de la media (Ver gráfico 5.6).



¹⁰² Incluso controlando por el estatus sociocultural de los estudiantes a través de prueba de análisis de covarianza (ANCOVA) la comparación de medias resultó ser significativa entre hombres y mujeres.

Considerando otro aspecto como es la **ubicación de los centros**, la prueba estadística de comparación de medias (ANOVA) arrojó diferencias significativas a un nivel 0,05 ($p=0,012$). Se constata que los establecimientos rurales tienen en promedio, relaciones que puntúan por encima de la media de la muestra y son también más cálidas que los centros urbanos (ver gráfico 5.14). Esto puede deberse a que los centros rurales pertenecen en su mayoría a centros pequeños o medianos, con lo cual el tamaño puede incidir en el tipo de relaciones sostenidas en el centro.

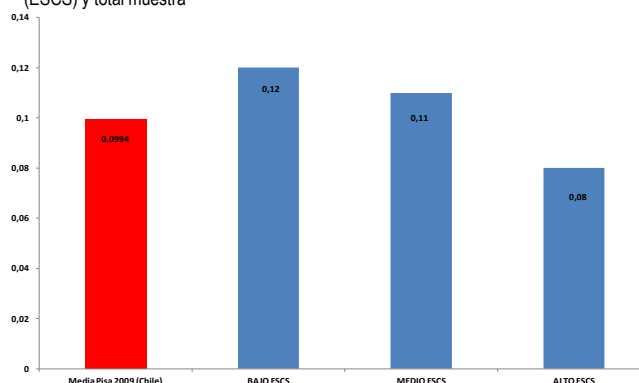
Gráfico 5. 13 Comparación de medias del **Índice de calidez de la relación profesor-estudiante** (Studrel) según ubicación del centro



La **comparación entre grupos socioeconómicos** se realiza mediante dos vías: primero comparando el comportamiento de la media entre tres grupos del *Índice de Status Económico, Social y Cultural* (ESCS) respecto a la media total. Y luego mediante la comparación entre grupos de ingreso a partir de la información proporcionada por los padres de los estudiantes.

La comparación entre grupos según el Índice ESCS arroja que los grupos bajo y medio están por encima de la media total a diferencia del grupo de ESCS alto. La distancia entre los tres grupos es estrecha y sólo permite afirmar que los estudiantes de los dos primeros grupos poseen levemente relaciones más cálidas con sus profesores que el grupo de capital social y cultural superior. En definitiva, respecto a esta variable se observa una distribución homogénea en cuanto a las relaciones sostenidas entre estudiantes y profesores (Ver gráfico 5.7).

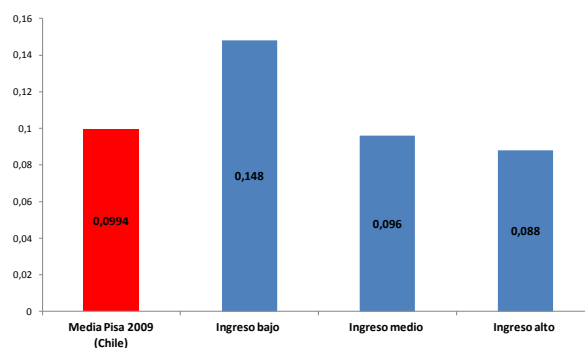
Gráfico 5.7 comparación de medias del **índice de calidez de la relación profesor-estudiante** (Studrel) según grupos del Índice de *Status Económico, Social y Cultural* (ESCS) y total muestra



Fuente : Cuestionario de Estudiantes Pisa2009, (OECD 2009c)

Por otra parte, si se considera el ingreso monetario mensual promedio declarado por los padres de los estudiantes, se constata una tendencia similar. Donde los estudiantes del grupo de ingresos bajo alcanza en promedio un índice de calidez superior que los otros dos grupos (Ver gráfico 5.8).

Gráfico 5.8 Comparación de medias del **Índice de calidez de la relación profesor-estudiante** (Studrel) según grupos de ingreso declarado por los padres de los estudiantes

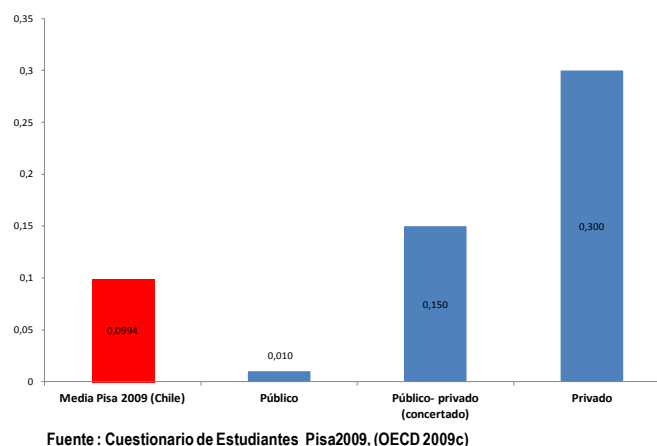


Fuente : Cuestionario de Estudiantes y Establecimiento Pisa2009, (OECD 2009c)

Estos datos pueden contradecir de cierta manera la idea de que la concentración de alumnos vulnerables o desfavorecidos aumenta la probabilidad de experimentar climas relacionales deteriorados en las escuelas (Brandt, 2009).

Desde otro ángulo al comparar la distribución del índice de calidez según **tipo de centro**, los datos arrojan que los centros públicos poseen relaciones menos cálidas entre profesores y alumnos que los centros público-privados y los privados (Ver gráfico 5.9).

Gráfico 5.9 Comparación de medias del Índice de calidez de la relación profesor-estudiante (Studrel) según tipo de centro.



Este criterio arrojó mediante la prueba estadística de diferencias entre medias (ANOVA) diferencias significativas según tipo de centro. Los centros públicos se alejan más pronunciadamente de los centros privados que de los concertados (Ver tabla 5.21) pero frente a ambos, los centros públicos presentan relaciones significativamente menos cálidas entre sus estudiantes y profesores en promedio¹⁰³. Esto podría sugerir que las diferencias en lo relacional pueden asociarse más con características de los centros que de los estudiantes. Este aspecto se incorpora posteriormente a la discusión.

Tabla 5.21 Comparación de medias (ANOVA de un factor) Índice de calidez de la relación profesor estudiante (Studrel) por tipo de centro				
(I) TIPO DE CENTRO	(J) TIPO DE CENTRO	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Significación
(1)Público	(2)Público-Privado (concertado)	-,14292*	0,03114	0,000
	(3) Privado	-,28992*	0,0823	0,001
(2)Público-Privado (concertado)	(1) Público	,14292*	0,03114	0,000
	(3) Privado	-0,14699	0,08224	0,174
(3) Privado	(1) Público	,28992*	0,0823	0,001
	(2)Público-Privado (concertado)	0,14699	0,08224	0,174

Fuente: Cuestionario de Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009c, 2012c).

*. La diferencia entre medias es significativa al nivel 0.05

Comúnmente la gente tiende a sobre o sub declarar sus ingresos cuando se le pregunta respecto a este tema, esta situación genera una polémica metodológica en torno a la variable ingresos (Babbie,1996, 2000, 2013). En ese sentido, en esta investigación parece que la variable

¹⁰³ Incluso controlando por el estatus sociocultural de los estudiantes a través de prueba de análisis de covarianza (ANCOVA) la comparación de medias resultó ser significativa entre los centros privados y sus pares. Esto quiere decir que la relación entre tipo de centro y calidez de las relaciones no se altera, es decir no está intervenida por el estatus sociocultural.

estructural tipo de centro es más sólida que la variable ingreso, lo cual se sustenta además en la prueba estadística realizada.

No obstante, no hay que perder de vista que la variable socioeconómica en el caso de Chile juega un rol definitorio en el tipo de escuela a la que se asiste, debido a que constituye un sistema segregado donde hay centros públicos para las personas desfavorecidas, concertados para los grupos medios y privados para los estudiantes de ingreso más altos (García-Huidobro, 2006). A esto se suma además, que el sistema público esta negativamente estigmatizado en la sociedad (Raczynski y Salinas, 2008) como de baja calidad y problemático por concentrar a los grupos vulnerables¹⁰⁴.

Tanto la asociación entre grupos de ingreso y la variable tipo de centro, como la asociación entre esta última variable y el capital sociocultural arrojaron relaciones estadísticamente significativas al nivel de 0,05 ($p=0,000$). Asimismo los datos del estudio señalan una correlación positiva de 0.297 (significativa al 0.01 nivel de confianza) entre el índice de capital económico, social y cultural ESCS y el tipo de escuela a la que se asiste. Similar correlación arrojó el tipo de centros al que se asiste con los ingresos declarados por los padres (0,027, significativa al 0.01 nivel de confianza). Por consiguiente, parece que existe una relación significativa- entre el capital sociocultural de las familias y el tipo de centro al que asisten los estudiantes.

De acuerdo a la descripción de percepciones de los estudiantes, no se puede sostener que exista una relación directa entre capital sociocultural, ingresos y clima, solo se pueden afirmar tendencias en cuanto a grupos que concentrarían mayor disconformidad, pero cuyas diferencias no aparecen como significativas.

En cambio, sí se puede sugerir que ambos aspectos se relacionan mediados por el tipo de centro al que asiste el estudiante en función de la relación entre el capital de las familias (y sus expectativas) y el tipo de escuela a la que se asiste. Los datos del estudio confirmarían que en promedio los centros públicos de la muestra presentan relaciones menos cálidas que sus pares concertados o privados. Sin embargo, cabe preguntarse si esa diferencia en el trato se refiere a la composición socioeconómica de los centros o a otros factores. Para revisar esta situación analizaremos los datos mediante una tipología que combina el estatus sociocultural de los estudiantes y el tipo de escuela a la que asisten y ver si las relaciones más cálidas entre quienes

¹⁰⁴ Según datos de la Subsecretaría de Desarrollo Regional de Chile, el 69 por ciento de la población es atendida por el sector público pertenece a los dos primeros quintiles de ingreso (Subsecretaría de Desarrollo Regional de Chile, 2006). El sistema municipal (público) atiende a la mitad de los niños chilenos y en 78 ayuntamientos del país los centros públicos representan la única oferta educativa (Subsecretaría de Desarrollo Regional de Chile, 2006)

tienen un status ESCS bajo se ubicarían en un tipo de centro particular ¹⁰⁵. El ajuste entre ambos (capital cultural y escuela) podría derivar en climas relacionales singulares. En el siguiente punto se indaga en la relación entre tipo de centro, el clima relacional de la escuela y cómo está mediado por el capital sociocultural de la familia de los estudiantes.

En resumen, y teniendo en cuenta todas las variables anteriormente analizadas, se observa que destacan una mayor calidez de las relaciones, para las mujeres, para los que conviven con ambos padres, para quienes asisten a centros pequeños ubicados en entornos rurales así como los que asisten a centros privados y concertados. Ahora bien, es importante preguntarse si las diferencias en el trato se deben a la composición socioeconómica de los centros o a otros factores que pueden estar mediando esta relación.

5.4.3.2. Expectativas escolares de la familia e índice de calidez (STUDREL) y variables mediadoras: aproximación a una tipología.

La perspectiva que sirve de base para abordar el siguiente análisis supone que los climas escolares derivan de la relación que se produce entre los *públicos escolares* que asisten a las distintas escuelas y estas (Grisay, 1997; Thrupp y otros, 2002). Esto se debe al mayor o menor ajuste entre las familias (su capital sociocultural, expectativas y valoraciones) y los objetivos de la escuela.

Dicho ajuste derivaría *“en valores compartidos que solidifican en diferentes grados a las comunidades en torno a la escuela y que por ende sostienen el trabajo escolar”*. (Roco, 2010:2) lo cual derivaría en un determinado clima escolar. El cual se caracterizaría por un componente normativo y por un conjunto de interacciones entre los actores destinados a promover y mantener dichas normas. En ese sentido, la interacción entre familias y escuela (López, 2008,2005, 2004) da lugar a formas de *relacionarse y actuar* entre los actores en los centros, en la medida que las exigencias de estos últimos son mejor atendidas en un marco de comunidades que comparten valores y objetivos. En ese sentido el mayor o menor ajuste con las exigencias de la escuela derivaría en determinados entornos para el aprendizaje y/o en climas relacionales particulares. Si se considera el ajuste anterior pero ahora desde el punto de vista de la escuela y su funcionamiento, también se puede considerar que el clima es la forma cómo la escuela maneja la condición de los estudiantes y sus familias. Por eso cuando existe una diferencia

¹⁰⁵ De acuerdo a los datos, el vínculo entre la calidez de la relación profesor-estudiante y el tipo de centro al que se asiste, presentan una correlación positiva de 0,080 significativa al 0.01 nivel de confianza. Al controlar mediante una correlación parcial por el Índice ESCS la correlación anterior aumenta a 0,090 (correlación significativas al 0.05 nivel de confianza), esto señalaría que lo socioeconómico modula la primera relación. Pero como estas correlaciones son bajas en magnitud no es posible sostener esto taxativamente.

importante con la cultura escolar (Bourdieu y Passeron, 1970) se produce una tensión que la escuela resuelve de manera más o menos favorable. Esa situación derivaría en círculos virtuosos que potencian -o no - factores como la motivación y las expectativas, lo que Marks (2002) llama una *cultura de pares pro- aprendizaje junto a una* presencia de un sentido unificado de la misión institucional. En este sentido, Roco (2010) señala que la relación entre condición socioeconómica y aspiraciones declaradas por alumnos y padres aparece fuertemente modulada por el tipo de centro al que se asiste. Además la existencia de climas escolares particulares tiene relación con la composición de los públicos escolares que acogen los centros (Mizala y otros, 2009).

Como los sujetos valoran de distinta manera los distintos tipos de centros y como dichas valoraciones son expresiones del capital cultural (Sullivan, 2001), el ajuste que se produce o no entre el público escolar (y sus familias) que asiste a la escuela, daría lugar a climas particulares.

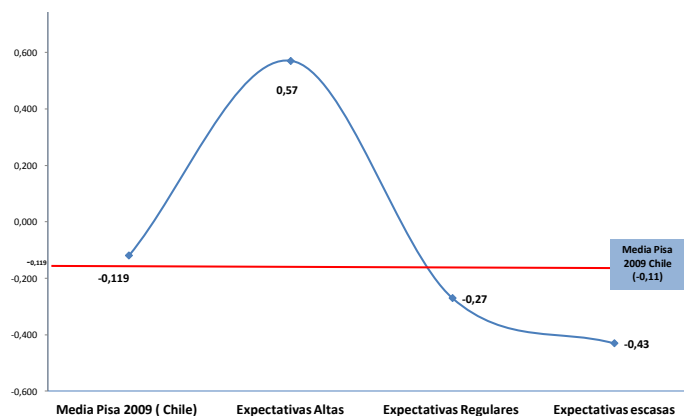
En ese sentido se puede agregar que las expectativas de las familias respecto a la educación de los estudiantes son distintas según cada tipo de centro. Esto se observa en los datos del estudio -según la percepción de los directores de sus centros- conforme a los cuales existirían altas expectativas en torno a los resultados en la mayoría de los padres de los centros privados. El ejercer presión sobre el centro respecto a los resultados es una situación que ocurre en el 83,3% casos. Por su parte, en el caso de los centros concertados y públicos la proporción de padres que ejercen presión es minoritaria, y constituye una situación que ocurre bordeando la veintena en los centros concertados y en los públicos ocurre en el 10% de los centros (ver tabla 5.21).

Tabla 5.21 Percepción de los directores respecto a las expectativas de los padres sobre el establecimiento según tipo de centro					
Preguntas		Tipo de centro			Total
		Público	Público-Privado (concertado)	Privado	
P.18 ¿Cuál de las siguientes afirmaciones caracteriza mejor las expectativas de los padres sobre el establecimiento? <i>Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,000)</i>	Hay presión constante de muchos padres, que esperan que el establecimiento establezca estándares de educación muy altos y que los alumnos los alcancen	10,1%	19,1%	83,3%	
	La presión sobre el establecimiento para que alcance estándares de educación más altos entre los alumnos viene sólo de una minoría de los padres	58,2%	54,4%	16,7%	
	La presión de parte de los padres sobre la escuela para alcanzar estándares académicos más altos entre los estudiantes es muy escasa	16,3%	11,8%	0,0%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	51,6%	44,4%	3,9%	100%
	N	79	68	6	153

Fuente : Elaboración propia a partir del Fuente Cuestionario Establecimiento Pisa 2009 (OECD, 2009c, 2012c). N= casos válidos

Si ponemos en relación esta información con datos respecto al clima relacional en la escuela, se observa que entre aquellos centros donde la mayoría de los padres exige un elevado entorno de aprendizaje, se experimentan mayores índices de clima positivos en cuanto a comportamientos de los estudiantes (ver gráfico 5.10), a los de los centros donde una minoría de padres lo hace o ninguno¹⁰⁶.

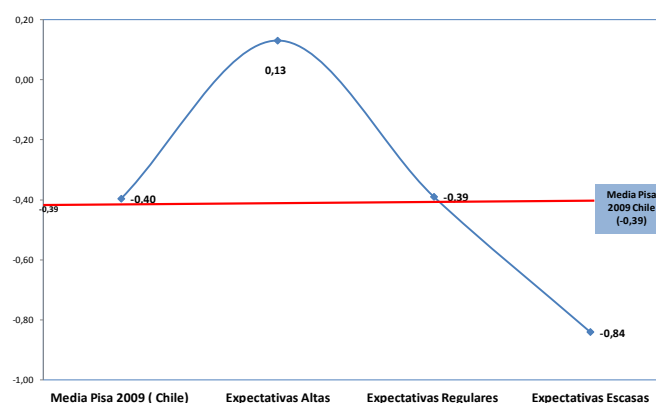
Gráfico 5.10 Comparación de medias para el Índice de **comportamientos de los estudiantes** que afectan el clima según expectativas de los padres en torno a los resultados del centro (Percepción del Director)



Fuente : Cuestionario del Establecimiento Pisa2009, (OECD 2009c)

Similar situación ocurre respecto al clima asociado a comportamientos de los profesores en los centros (ver gráfico 5.11) que también arrojó diferencias significativas entre los tres grupos de centros¹⁰⁷.

Tabla 5.11 Comparación de medias para el Índice de **comportamientos de los profesores** que afectan el clima según expectativas de los padres en torno a los resultados del centro (Percepción del Director)



Fuente : Cuestionario del Establecimiento Pisa2009, (OECD 2009c)

¹⁰⁶ Las diferencias de medias entre los tres grupos son significativas a un nivel 0,05 $p=0,000$.

¹⁰⁷ Las diferencias entre medias son significativas al nivel 0,05 entre grupos de centros donde la mayoría de padres están preocupados de los resultados y aquellos donde lo hace una minoría ($p=0,018$). Entre los centros con mayoría de padres preocupados y aquellos donde ningún padre lo hace ($p=0,000$). Y entre los centros con minoría y donde ningún padre lo hace ($p=0,028$)

De acuerdo a la idea anterior respecto a las expectativas de las familias de los estudiantes y su distribución en función del tipo de centro, se puede suponer que los estudiantes en términos de su capital sociocultural portarían expectativas diversas. Con esa idea se ha configurado una tipología orientada a identificar perfiles de estudiantes, la cual combina el capital sociocultural y el tipo de centro al que se asiste. El fin de esta tipología es indagar si las relaciones más cálidas entre quienes tienen un status ESCS bajo se ubicarían en un tipo de centro particular.

Se parte del supuesto que el capital sociocultural expresado en el Índice de estatus económico, social y cultural ESCS (que incluye ingresos, capital educativo y status laboral de los padres) tiene asociado además un aspecto subjetivo que implica expectativas educativas particulares que pueden llevar dentro de las opciones posibles, a que alguien de ingreso bajo asista a un centro concertado debido a que las expectativas de esa familia son más altas y ella apuesta por darle una educación de mayor calidad a sus hijos.

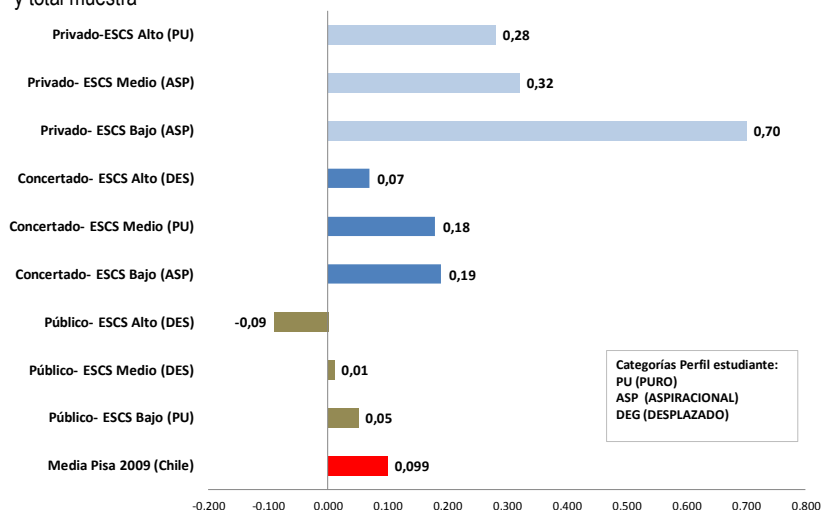
Situaciones como las anteriores son recogidas mediante una tipología de perfiles de estudiantes, para eso se han generado tres perfiles. El primero es el grupo que se ha denominado como los **Aspiracionales**, que corresponde a aquellos que acuden a un centro “superior” al esperado por su nivel socioeconómico y cultural (los cuales ascienden al 15,3% de la muestra). Un segundo perfil corresponde a los denominados como **Desplazados** definidos por aquellos estudiantes que teniendo cierto nivel socioeconómico asisten a un centro catalogado como de “inferior categoría”, por ejemplo un estudiante de grupo medio que asiste a un centro público o un estudiante del grupo alto que asiste a un centro concertado o público (39,7%). Aquellos estudiantes que están en el tipo de centro asociado al origen social que le “corresponde”, se les ha denominado estudiantes de perfil **Puro** (44,9%).

Según esta categorización los *Aspiracionales* “aspirarían” hacia una mejora en su situación y contemplarían acceder a una mejor enseñanza (un tipo de centro “mejor”) como una posibilidad de movilidad y progreso social. Los *Puros* se mantendrían en el tipo de centro según la expectativa, mientras que los *Desplazados* empeorarían sus propias expectativas socioeconómicas y culturales.

Como ya se señaló, la creación de esta tipología de acuerdo a las categorías anteriores, ha generado tres grupos de estudiantes dentro de cada tipo de centro (Aspiracionales, Desplazados y Puros), para los cuales se ha calculado la media en el índice STUDREL para la calidez de las relaciones entre estudiantes y profesores (ver gráfico 5.12).

Respecto a la **calidez de las relaciones sostenidas con sus profesores** los estudiantes de perfil *Aspiracional* son aquellos que experimentan relaciones más cálidas en promedio (0,20)¹⁰⁸, seguidos por los del perfil *Puro* (0,12). El perfil que experimenta relaciones menos cálidas es el de los *Desplazados* (0,01) que es el único grupo que está por debajo de la media obtenida por la muestra chilena.

Gráfico 5.12 comparación de medias del índice de calidez de la relación profesor-estudiante (Studrel) según perfil ESCS estudiante y centro al que asiste. y total muestra



Fuente : Cuestionario de Estudiantes Pisa 2009, (OECD 2009c)

Los datos en términos generales permiten confirmar la idea de que los centros privados poseen en líneas generales relaciones más cálidas que los otros centros y que los públicos se ubican incluso por debajo de la media. Pero lo más interesante de este análisis es sugerir que aquellos estudiantes con perfil *Desplazado* tanto en los centros públicos como en los concertados arrojan puntajes por debajo de la media, es decir, relaciones menos cálidas con sus profesores. Aquellos alumnos que siendo de origen sociocultural alto pero que acuden a un centro público, adquieren incluso puntuaciones negativas. Por su parte aquellos estudiantes que perteneciendo al grupo bajo, asisten a un centro privado experimentan las relaciones más cálidas del grupo (0,70).

Tras de someter los distintos perfiles a la prueba estadística de comparación de medias (ANOVA) para la puntuación de calidez se obtuvo que existen diferencias significativas en las puntuaciones promedio entre los distintos perfiles de estudiantes propuestos (ver tabla 5.41). Se encontraron diferencias significativas entre quienes asisten a centros públicos de ESCS medio y ESCS alto (ambos *Desplazados*) y el resto de perfiles; exceptuando el perfil privado con ESCS

¹⁰⁸ La media del Índice de calidez de relación profesor estudiante (STUDREL) para la muestra chilena es igual a 0,0994.

bajo (Aspiracionales), privado con ESCS medio (*Aspiracionales*), y el concertado con ESCS alto (*Desplazados*).

De manera que, aquellos estudiantes calificados como *Desplazados* y participando de un tipo de centro de “categoría supuestamente inferior” a la esperada por su ESCS (nivel socioeconómico y cultural), perciben en todos los casos una calidez significativamente menor que el resto. En sentido inverso, aquellos estudiantes calificados como perfil *Puro* o como *Aspiracionales* y que participan de un tipo de centro que “correspondería” con su categoría de nivel ESCS o superior, perciben en todos los casos una calidez significativamente mayor/superior en comparación con el resto de categorías (los *Desplazados*).

Estas diferencias son significativas incluso cuando se compara entre quienes son de un mismo grupo de ESCS pero asisten a distinto tipo de centro (marcados con negrilla en la tabla 5.22). Por ejemplo el grupo que asiste a un centro privado y posee un ESCS alto (perfil *Puro*) posee relaciones más cálidas (por encima de 0,37 puntos) respecto a quienes asisten a un centro público pero pertenecen al mismo grupo ESCS. En el caso de quienes poseen ESCS medio y que asisten a un centro concertado (perfil *Puro*) perciben relaciones más cálidas que sus iguales que asisten a un centro público (perfil *Desplazado*) obteniendo 0,174 puntos por sobre los segundos. Quizás esto se debe a que los que los distintos tipos de centros gestionan de manera diversa las relaciones.

Tabla 5.22 Comparación de medias (ANOVA de un factor) Índice de calidez de la relación profesor estudiante (Studrel) por Perfil ESCS-tipo de centro				
(I) Perfil ESCS/Tipo de centro	(J) TIPO DE CENTRO	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Significación
Público- ESCS Medio (Desplazados)	Concertado- ESCS Bajo (Aspiracional)	-,18566*	0,05531	0,023
	Concertado- ESCS Medio (Puro)	-,17436*	0,05185	0,022
Público- ESCS Alto (Desplazados)	Concertado- ESCS Bajo (Aspiracional)	-,28389*	0,06496	0
	Concertado- ESCS Medio (Puro)	-,27258*	0,06204	0
	Privado-ESCS Alto (Puro)	-,37067*	0,10185	0,008
Concertado- ESCS Bajo (Aspiracional)	Público- ESCS Medio (Desplazados)	,18566*	0,05531	0,023
	Público- ESCS Alto (Desplazados)	,28389*	0,06496	0
Concertado- ESCS Medio (Puro)	Público- ESCS Medio (Desplazados)	,17436*	0,05185	0,022
	Público- ESCS Alto (Desplazados)	,27258*	0,06204	0
Privado-ESCS Alto (Puro)	Público- ESCS Alto (Desplazados)	,37067*	0,10185	0,008

Fuente. Cuestionario Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009c, 2012c).

*. La diferencia entre medias es significativa al nivel 0.05

** Por razones de espacio se han incluido solo los casos que han arrojados diferencias significativas

Estos datos permiten sugerir dos cosas: Primero, que la percepción de la calidad de las relaciones tiene que ver con características del centro. Los cuales al afrontar condiciones

institucionales singulares desarrollan las relaciones de manera particular. Segundo, que la forma de gestionar las relaciones podría estar a la base de la interacción entre lo institucional y el contexto social en el que operan las escuelas. Si bien de acuerdo a los datos se podría pensar que el capital sociocultural no tiene relación ya que, ante alumnos de igual ESCS las escuelas concertadas sostienen relaciones más cálidas que las públicas en promedio, y porque esta forma de operar en las públicas permanece incluso ante alumnos de ESCS alto, es decir, es independiente del perfil de origen del estudiante, pero desde otro ángulo se puede señalar que persiste o predomina una forma singular y propia entre los distintos tipos de centros.

La idea anterior se sostiene en base al argumento de que, además de condiciones institucionales y operativas particulares que caracterizan a cada tipo de centro, las diferencias para gestionar las relaciones dentro del sistema educativo podrían estar a la base de una interacción entre expectativas diversas de los públicos escolares que asisten a un tipo de centro u otro. Desde la literatura que asocia climas escolares particulares según los distintos públicos que acogen las escuelas, esto se explicaría posiblemente en la brecha entre las expectativas de los estudiantes (y sus familias) y los objetivos de la escuela. Esto implicaría que los centros resuelven de mejor o peor manera lo relacional porque existe un consenso tácito de expectativas compartidas entre los actores que derivaría en mejores climas, como se señaló anteriormente.

En ese esquema otra reflexión posible es que debido a que el sistema educativo chileno está altamente segregado cabría imaginar que los distintos tipos de clima relacional se generan conforme al grupo social que predomina en cada tipo de centro. Los centros privados poseen mayoría de estudiantes con status sociocultural alto y además con familias con altas expectativas. Los concertados poseen contextos heterogéneos y los públicos casi en su mayoría reciben a estudiantes con bajo capital sociocultural y de ingresos. El capital sociocultural que predomina podría estar a la base de cómo se gestionan las relaciones en función de la mayor o menor brecha entre el perfil del estudiante y la cultura escolar implícita. Por ejemplo, donde existe un capital sociocultural más alto como ocurre en los privados, incluso si hay estudiantes con bajo ESCS se experimentan relaciones más cálidas, porque el centro gestiona las relaciones apoyado en un acuerdo tácito que permite y sostiene el trabajo escolar (Roco, 2010) debido a que la composición mayoritaria de esos centros es de perfil alto.

La idea anterior permitiría explicar por qué en intervenciones socioeducativas orientadas a la reinserción escolar en poblaciones que han abandonado la escuela, la estrategia del vínculo es relevante. Ya que, un trato basado en la cercanía genera condiciones distintas a las experimentadas en la escuela regular para esos grupos.

La alta concentración de poblaciones vulnerables entre quienes abandonan la escuela, y a su vez entre los que asisten a un centro público puede ser interpretada como una tensión dada por una mayor probabilidad de disonancia de expectativas entre capital familiar y escuela. Por tanto un aspecto que dificultaría compartir en manera armónica. Los climas menos cálidos en este tipo de centros, reflejarían una tensión no resuelta por la escuela, la cual se puede deber a no contar con recursos (humanos y materiales), herramientas y/o estrategias adecuadas para actuar y manejar la composición social de su alumnado. Debido a la distancia de éste con la cultura escolar. Esta tarea es más fácil– al parecer– en las escuelas donde la brecha es menor respecto a la cultura escolar ya que lo que los estudiantes traen consigo concuerda o se adapta de mejor manera con los requerimientos de la escuela (Janosz y otros, 1998, López, 2008; Opazo y Sepúlveda, 2009). En ese plano la perspectiva que explica los climas escolares a partir de la idea de los públicos escolares que acogen las diversas escuelas, nos permitiría entender la problemática de los colectivos vulnerables y su mayor o menor ajuste a la experiencia escolar.

De acuerdo a los datos se obtiene no sólo que, los diversos centros poseen climas distintos en grado de cercanía, sino que esas diferencias significativas de la puntuación promedio de calidez entre los distintos grupos o perfiles se mantienen incluso controlando la variable ESCS¹⁰⁹. Esto quiere decir que las diferencias relacionales entre centros se mantienen incluso si consideramos que todos los estudiantes de la muestra poseen igual capital sociocultural. En ese caso la percepción respecto a la calidez para los distintos perfiles permanece intacta entre los grupos, es decir, existirían patrones relacionales diversos entre los distintos tipos de centros.

La perspectiva de distintos perfiles de estudiantes (públicos escolares) constituye un buen punto de partido para indagar el por qué de esas diferencias entre uno u otro tipo de centros.

Si volvemos la mirada al marco conceptual y la referencia a estrategias de reinserción educativa donde lo relacional serviría de bases para la reincorporación a una trayectoria educativa y vías posibles para mejorar los resultados académicos en colectivos vulnerables. Se puede sugerir que las estrategias de vínculo constituyen una forma de resolver la tensión entre lo que los

¹⁰⁹ Se realizó un análisis de covarianza (ANCOVA) entre los grupos de perfiles de estudiantes (tipología) en un solo sentido para comparar las medias obtenidas en el índice de calidez de la relación (STUDREL) que fue la variable independiente, la dependiente el perfil del estudiante (tipología). Las puntuaciones de los estudiantes en el índice ESCS fueron planteadas como covariable en el análisis. Controles preliminares se llevaron a cabo para asegurar que no había violación de los supuestos de normalidad, la linealidad, la homogeneidad de varianzas, la homogeneidad de pendientes de las regresiones, y la medición fiable de la covariable. Después de ajustar por la variable estatus económico, social y cultural ESCS, se confirmó la existencia de diferencias significativas entre los distintos perfiles en la puntuación del Índice para la calidez de relación con sus profesores (STUDREL) de Estadísticas de la prueba $F(8,4372) = 4,84$, $p = .000$, η^2 parcial = 0,009].

alumnos “traen” y lo que la escuela “espera”. Ahí la emocionalidad y la cercanía juegan un rol primordial (Cassasus, 2000, 2008; Martínez Reguera, 2010). Por eso se puede sugerir que el establecer relaciones más cálidas y experimentar mejores o peores climas puede deberse más a condiciones propias de los centros que a condiciones individuales. Es necesario sin embargo, explorar cuánto se debe a diferencias de condiciones asociadas a factores estructurales y/o de gestión (como las que distinguen la operación del sector público del privado). O si esto responde a una combinación con factores del contexto, es decir, establecer cómo ocurre (si es que ocurre) el ajuste entre el capital sociocultural de las familias (expectativas) y los objetivos de la escuela. Dando lugar a relaciones más o menos cálidas entre estudiantes y profesores, esto podría explicar por qué ciertos centros concentran relaciones más o menos cálidas entre estudiantes y profesores.

Los centros generan climas positivos o negativos en función de la mayor o menor incidencia de comportamientos de sus estudiantes y profesores. En el siguiente punto se incluye información respecto a los ambientes generados en los centros de la muestra analizada. Primero se consideran los índices calculados para establecer el tipo de ambiente (positivo o negativo) según variables a nivel de la escuela (ubicación, tamaño, y tipo de centro) cuyo fin es constatar diferencias entre grupos o categorías. Segundo, se analiza la incidencia de los factores limitantes del aprendizaje escolar según la percepción de los directores y su distribución por tipo de centro debido a la relevancia estadística adquirida por esta variable, la cual abre una veta explicativa para el tema que nos ocupa.

5.4.3.3. Los comportamientos de los profesores que afectan el clima escolar: el Índice TEACBEHA.

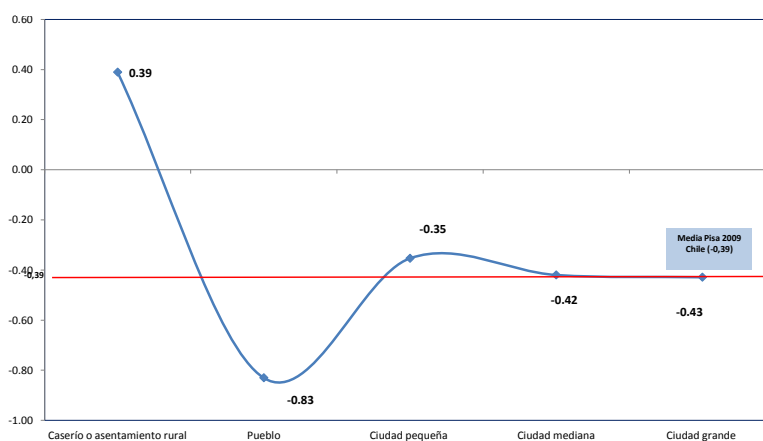
El estudio Pisa consulta a los directores sobre diversas situaciones o comportamientos en la escuela que limitan en mayor o menor medida el aprendizaje en su escuela. A partir de esas preguntas el estudio calcula dos índices, uno asociado a los comportamientos de los profesores o *Índice de factores de los profesores que afectan el clima escolar* (TEACBEHA) y otro referido a los comportamientos de los estudiantes *Índice de factores de los estudiantes que afectan el clima escolar* (STUDBEHA). Ambos índices dan cuenta de la mayor o menor incidencia de los comportamientos que afectan al clima. Por ende, aquellos centros que obtienen mayores índices tanto en TEACBEHA como en STUDBEHA, son escuelas donde existe un mejor clima. Esto quiere decir que en la medida que el puntaje sea mayor que cero, más positivo será el ambiente de aprendizaje del centro (OECD; 2009b, 2009c, U.S. Department of Education- Institute of Education Sciences-National Center for Education Statistics, 2011)

En cuanto a los **comportamientos de los profesores** el índice TEACBEHA obtuvo una puntuación en la muestra que oscila de un rango mínimo de -0,3 a 2,12 como máximo, con una media de -0,39 y una desviación estándar de 1,049. Esto ubica a Chile con un clima similar respecto a la media OECD en este índice (-0,4).

En términos generales, si se considera la ubicación de los centros se observa que aquellos ubicados en asentamientos o caseríos rurales se ven afectados en menor medida por comportamientos que afectan el clima, es decir, poseen ambientes más positivos para el aprendizaje que aquellos urbanos. Sin embargo, entre los centros ubicados en pueblos (rurales) existe un ambiente más deteriorado que los ubicados en caseríos, incluso con un puntaje inferior a la media de la muestra (ver tabla 5.14). Esta situación puede deberse a que las escuelas más aisladas generalmente son más pequeñas en tamaño, con un fuerte arraigo comunitario, un perfil docente particular y altamente comprometido (Williamson, 2002).

Entre los centros ubicados en zonas urbanas el índice ronda el promedio alcanzado por la muestra (-0,39). Pero, a su vez los centros en ciudades pequeñas están levemente mejor que los de ciudades medianas y grandes (ver gráfico 5.14). Estos últimos se ubican por debajo de la media, exceptuando aquellos centros ubicados en ciudades medianas (-0,35). Las diferencias significativas se encuentran entre los centros ubicados en pueblos y ciudades pequeñas (a un nivel 0,05, $p=0,023$).

Tabla 5.14 Comparación de medias para el **Índice de comportamientos de los profesores** (TEACBEHA) que afectan el clima (Percepción de los directores) según ubicación del centro

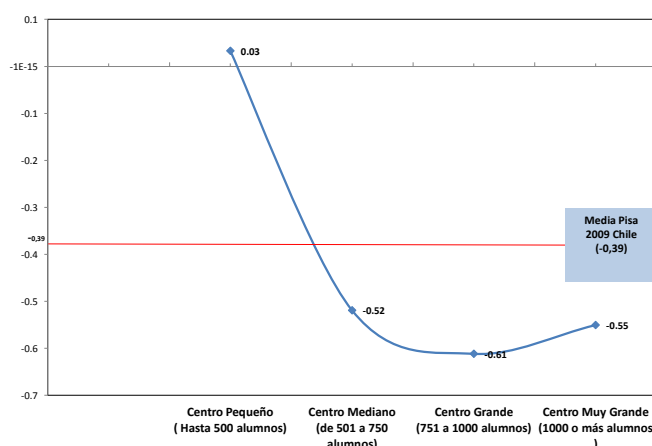


Fuente : Cuestionario de Establecimiento Pisa 2009, (OECD 2009c)

En cuanto al tamaño, los centros pequeños poseen ambientes más positivos para el aprendizaje que los grandes, y los primeros incluso alcanzan valores sobre el promedio de la muestra (0,03). Situación que se invierte en promedio para aquellos centros de mayor tamaño que experimentan

valores por debajo del promedio (ver gráfico 5.15). Las diferencias significativas se encuentran entre los centros pequeños y los centros de tamaño grande (a un nivel de 0,05 y con una significación $p=0,04$). Y entre los centros pequeños y los de tamaño muy grande (a un nivel de 0,05 y con una significación $p=0,009$).

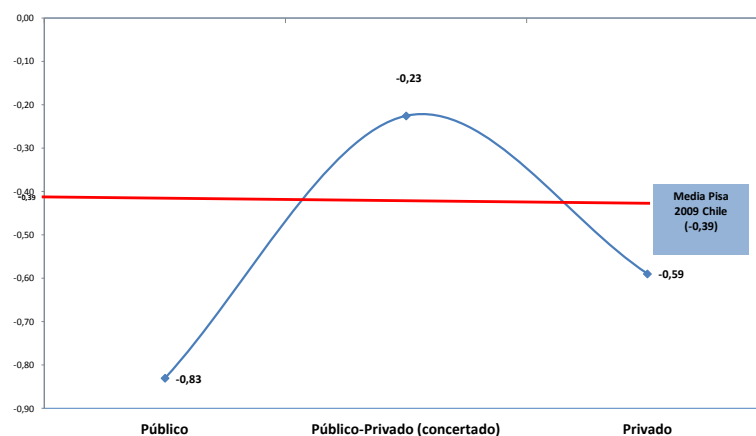
Gráfico 5.15 Comparación de medias para el **Índice de comportamientos de los profesores** (TEACBEHA) que afectan el clima (Percepción de los directores) según tamaño del centro



Fuente : Cuestionario de Establecimiento Pisa 2009, (OECD 2009c)

Según el tipo de centro se observa que los centros concertados son los que obtienen la puntuación promedio más alta y los únicos que se ubican por encima de la media de la muestra. El segundo lugar lo ocupan los centros privados, que si bien está por debajo del promedio, tienen mejor clima que los centros públicos. Estos últimos son los que peor puntuación obtienen y se ubican por debajo del promedio (-0,83). Por lo tanto, constituyen el tipo de centro que posee peor clima considerando la incidencia de comportamientos negativos de los profesores (ver gráfico 5.16).

Gráfico 5.16 Comparación de medias para el **Índice de comportamientos de los profesores** (TEACBEHA) que afectan el clima (Percepción de los directores) según tipo de centro



Fuente : Cuestionario de Establecimiento Pisa 2009, (OECD 2009c)

La variable centro también arrojó diferencias significativas al comparar estadísticamente las medias alcanzadas en este índice (ver tabla 5.23), lo que confirma una vez más que esta variable a nivel de las escuelas es un criterio relevante. De acuerdo al análisis desarrollado, las principales diferencias se observan entre los centros públicos y aquellos público-privados (concertados), esto se puede deber a las condiciones en que operan unos y otros (en el apartado dedicado al sistema educativo chileno se detalla las condiciones en que lo hacen).

Tabla 5.23 Comparación de medias (ANOVA de un factor) Índice de factores de los profesores (TEACBEHA) por tipo de centro				
(I) TIPO DE CENTRO	(J) TIPO DE CENTRO	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Significación
(1) Público	(2) Público-Privado (concertado)	-,60476*	0,16393	0,001
	(3) Privado	-0,24047	0,42397	0,826
(2) Público-Privado (concertado)	(1) Público	,60476*	0,16393	0,001
	(2) Privado	0,36429	0,42607	0,649
(3) Privado	(1) Público	0,24047	0,42397	0,826
	(2) Público-Privado (concertado)	-0,36429	0,42607	0,649

Fuente. Cuestionario Establecimiento Pisa 2009 (OECD, 2009c).

* La diferencia entre medias es significativa al nivel 0.05

El análisis ha demostrado que el tipo de centro es en definitiva una de las variables más robustas para observar diferencias, ante las cuales se pueden sugerir algunas explicaciones. Los centros públicos manejan menos recursos para inversión y administrativamente no poseen libertad para contratar recursos humanos. Por otra parte, se ven afectados por la composición de su alumnado ya que reciben una mayor proporción de población de ingresos bajos al no poder seleccionar a su alumnado asegurando educación gratuita a toda la población. Ambas situaciones en conjunto conforman condiciones singulares, y pueden asociarse a la calidad de las condiciones laborales, del recurso humano y de las prácticas docentes en las que operan los centros públicos en contraposición al sector concertado y privado (Elacqua y otros, 2008). Puesto que dichas condiciones institucionales y organizacionales podrían no proporcionar circunstancias adecuadas para lidiar en contextos complejos socialmente. Estrechamente ligado a las condiciones institucionales de los centros y que puede incidir en los climas relacionales, encontramos el perfil docente de las escuelas públicas respecto a sus pares, donde temas como la capacitación, la satisfacción laboral y salarial adquieren relevancia. Esta investigación abre flancos que pueden ser explorados en estudios futuros al respecto.

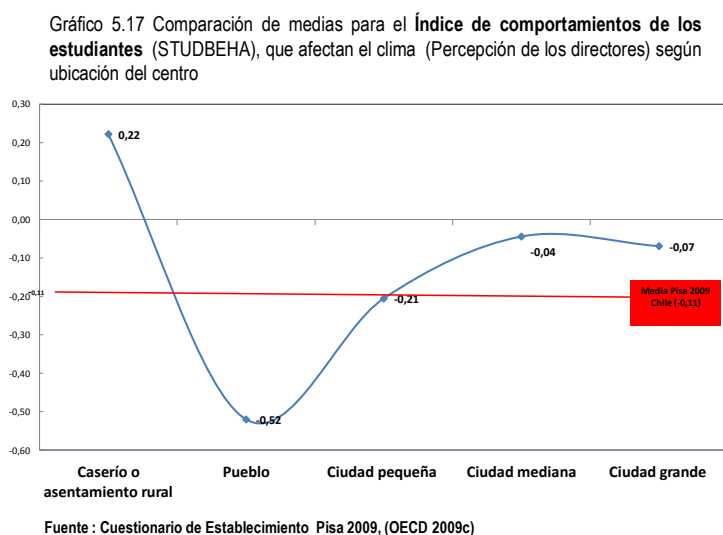
A continuación se complementa esta descripción con la información reportada por los directores de aquellos comportamientos de los estudiantes que inciden en el ambiente relacional de la escuela a juicio de los directores.

5.4.3.4. Los comportamientos de los estudiantes que afectan el clima escolar: el Índice STUDEBEHA.

Como se señaló anteriormente, la incidencia de los **comportamientos de los estudiantes** que afectan el clima en la escuela son resumidos por la OECD mediante el *Índice de factores del estudiante que afectan al clima escolar* (STUDEBEHA), al igual que el primer índice asociado a los profesores, altas puntuaciones derivan en mejores ambientes para el aprendizaje (OECD; 2009c).

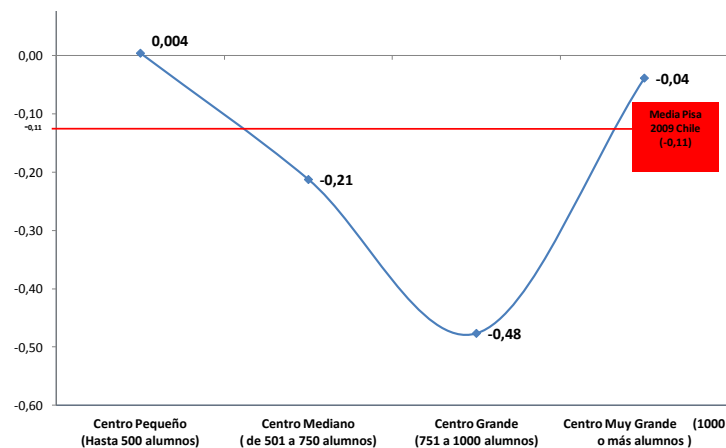
En el caso de la muestra analizada este índice (STUDEBEHA), obtuvo una puntuación que oscila de un rango mínimo de -3,42 a uno de 2,36 como máximo, con una media de -0,11 y una desviación estándar de 1,137. Esto ubica a Chile con un ambiente similar respecto a la media OECD en este índice (-0,12).

La tendencia respecto a los comportamientos de los estudiantes es similar a lo que ocurre con los docentes, respecto a la ubicación del centro aquellos ubicados en ciudades de tamaño pequeño se ubican por debajo de la media y poseen peor ambiente que los centros pertenecientes a zonas aisladas y rurales. Estos últimos son los que mejor ambiente poseen debido a la menor incidencia de factores limitantes, duplicando a la media de la muestra (-0,22). Las escuelas restantes pertenecientes a centros urbanos (en ciudades medianas y grandes) rondan por encima de la media con un puntaje de -0,04 y -0,07 respectivamente (ver gráfico 5.17).



A nivel global se puede afirmar que los centros pequeños poseen ambientes más positivos para el aprendizaje que los grandes. En detalle los centros medianos y grandes presentan valores por debajo del promedio. Los de tamaño muy grande si bien superan la media, aún están por debajo de la calidez alcanzada por los centros pequeños (ver gráfico 5.18).

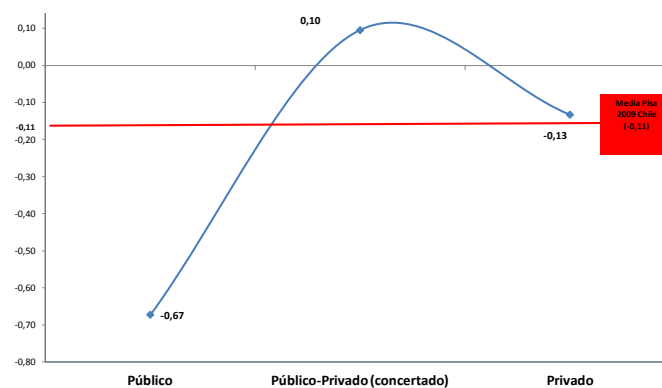
Gráfico 5.18 Comparación de medias para el **Índice de comportamientos de los estudiantes** (STUDBEHA), que afectan el clima (Percepción de los directores) según tamaño del centro



Fuente: Cuestionario de Establecimiento Pisa 2009, (OECD 2009c)

Según tipo de centro, las escuelas concertadas son las que obtienen la puntuación promedio más alta y el único puntaje sobre la media. Ambos tienen mejor clima que los centros públicos, los que obtienen la peor puntuación y se ubican por debajo del promedio (-0,67). En definitiva, considerando la incidencia de comportamientos negativos de los estudiantes los centros públicos constituyen el tipo de centro que posee peor clima (ver gráfico 5.19). Esta información es coherente con lo señalado en la sección anterior según lo cual los centros públicos son los que presentan relaciones menos cálidas en promedio.

Gráfico 5.19 Comparación de medias para el **Índice de comportamientos de los estudiantes** (STUDBEHA) que afectan el clima (Percepción de los directores) según tipo del centro



Fuente: Cuestionario de Establecimiento Pisa 2009, (OECD 2009c)

La comparación estadística de medias arrojó que existían diferencias significativas entre los centros públicos y los público-privado (concertado) al igual que en el caso de los comportamientos docentes esta fue la única variable que señaló diferencias relevantes en cuanto al índice (ver tabla 5.24).

Tabla 5.24 Comparación de medias (ANOVA de un factor) Índice de factores de los estudiantes (STUDBEHA) por tipo de centro				
(I) TIPO DE CENTRO	(J) TIPO DE CENTRO	Diferencia de medias (I- J)	Error estándar	Significación
(1) Público	(2) Público-Privado (concertado)	-,76775*	0,16393	0,000
	(3) Privado	-0,53958	0,42397	0,413
(2) Público-Privado (concertado)	(1) Público	,76775*	0,16393	0,000
	(3) Privado	0,22817	0,42607	0,854
(3) Privado	(1) Público	0,53958	0,42397	0,413
	(2) Público-Privado (concertado)	-0,22817	0,42607	0,854

Fuente. Cuestionario Establecimiento Pisa 2009 (OECD, 2009c).

* La diferencia entre medias es significativa al nivel 0.05

La dinámica entre los comportamientos de los estudiantes y los profesores se expresa en que los dos índices considerados para dar cuenta de estos aspectos (TEACBEHA y STUDBEHA) arrojaron estar altamente correlacionados entre sí, presentando una correlación de 0,670 (a un nivel de significación de 0.01). Esto quiere decir que la mayor presencia de determinadas situaciones o comportamientos de los estudiantes se asocia también a una mayor incidencia de situaciones por parte de los profesores, lo cual da lugar a ambientes más o menos positivos.

5.4.3.5. Las dimensiones asociadas a las percepciones del clima relacional según la opinión de los directores en base a un análisis factorial de componentes.

En este apartado se expone la información referida a la percepción de los directores respecto a aquellos comportamientos de estudiantes y profesores que afectan al clima escolar. Los índices comentados en el punto anterior (TEACBEHA Y STUDBEHA) se calculan a partir de una pregunta conformada por trece ítems que abordan aquellos **factores que afectan el clima en la escuela desde la perspectiva del director**. Estas preguntas fueron sometidas a un análisis factorial¹¹⁰ para ver si se agrupaban en torno a componentes que permitieran distinguir

¹¹⁰ Con los trece ítems hemos realizado un análisis factorial de componentes principales. Se ha realizado una rotación de los ejes de los factores o dimensiones de la variable, para lo que se ha utilizado el método Varimax con Kaiser, que ha arrojado un índice de factorización suficiente (KMO = 0,888 / medio-elevado) y significativo ($\chi^2 = 1291,52 / gl. = 78 / p. = 0,000$), que indica capacidad para ser sometido a una factorización.

El análisis de la varianza total explicada es del 59,2% y dibuja una estructura de dos factores: En el primero se agrupan aquellos ítems que miden **los comportamientos de los estudiantes que afectan el clima** (P. 17.2 Inasistencia de los estudiantes; P.17.3 Malas relaciones entre estudiantes y profesores; P. 17.4 Interrupción de clases por los estudiantes; P. 17.7 Estudiantes que no asisten a clases; P.17.8 Estudiantes que faltan el respeto a sus profesores; P. 17.10 Uso de alcohol o drogas ilegales por

dimensiones relevantes. Dicho análisis produjo una agrupación en torno a dos grupos, los que claramente identifican aspectos asociados a los estudiantes y a los profesores, es decir responde a los dos índices elaborados en el estudio Pisa, con lo cual no parece efectivo calcular nuevos índices para dar cuenta de estos aspectos. Pero, en esta sección se presenta la información agrupada según ítems asociados a cada uno de los actores (factores), cuyo fin es profundizar en la distribución de estos datos según tipo de centro. Ya que como se ha comentado a lo largo de este capítulo la variable tipo de centro constituye un aspecto clave para ver diferencias a lo largo de la muestra. Por este motivo se decidió analizar la relación entre esta variable y los ítems incluidos en las dimensiones relevadas por el análisis factorial. A continuación se presenta el detalle de los comportamientos de ambos actores con el fin de ilustrar la incidencia de aquellos que limitan mucho el aprendizaje y como se comportan bajo este criterio.

a. Percepción de los comportamientos de los profesores (factor 2)

El ambiente de aprendizaje en las escuelas se ve afectado por situaciones y comportamientos por parte de los profesores y sus estudiantes. De acuerdo a lo comentado en la primera parte de este apartado de resultados, los directores en su mayoría expresan que en sus escuelas las situaciones que inciden negativamente en el clima limitan poco el aprendizaje, alcanzando sobre el cincuenta por ciento en todos los ítems.

No obstante lo anterior, existen fluctuaciones en esta percepción y en algunos ítems esta asciende por sobre el ochenta por ciento de los centros para cada categoría y en otros desciende a menos del sesenta por ciento. A modo de ejemplo un dato interesante y que refleja las concepciones de los directores respecto a la disciplina y el trato en la escuela, lo constituye el alto porcentaje que señala a la conducta de ser estricto con los alumnos como poco limitante para el aprendizaje (85,6%). Por su parte, la inasistencia de los profesores es señalada mayoritariamente como poco limitante superando el setenta por ciento de los centros. El único ítem donde la tendencia se revierte es aquel referido a las bajas expectativas de los docentes respecto a sus alumnos, hecho señalado como una limitante importante para la mitad de los directores.

parte de los estudiantes; P. 17.12 Estudiantes que intimidan o amenazan a otros estudiantes), que explican casi el 31.4% de la varianza.

El segundo factor, que explica casi el 27,8 % de la varianza, acoge a los ítems relacionados con **los comportamientos de los profesores que afectan el clima** (17.1 Bajas expectativas de los profesores respecto de sus estudiantes; P. 17.5 Profesores que no satisfacen las necesidades individuales de los estudiantes; P. 17.6 Inasistencias por parte de los profesores; P. 17.9 Personal que se resiste a los cambios; P.17.11 Profesores que son demasiados estrictos con los alumnos, P. 17.13 Estudiantes que no son incentivados a desarrollar su potencial completo)

En definitiva, si bien existe una percepción de escuelas escasamente limitadas por situaciones que afectan el clima -en la mayoría de los centros- la percepción no es totalmente uniforme y varía en incidencia. Debido a que existe una proporción de casos que sí señala aspectos que afectan el clima de manera importante, corresponde analizar cómo se comportan estos factores limitantes en distintos tipo de centros.

Por esa razón a lo largo del siguiente punto se analiza la composición de las respuestas otorgadas por los directores de acuerdo al tipo de centro.

A nivel general los aspectos que **limitan mucho el aprendizaje** según los directores en promedio, alcanza sobre la mitad de las escuelas públicas, seguido por tres de cada diez centros concertados, y seguidos de cerca por una similar proporción de centros privados. Sin embargo en algunos temas la tendencia entre los distintos tipos de centro se invierte o se amplía como veremos a continuación respecto al detalle de cada uno de los ítems (ver tabla 5.25).

Las **altas expectativas de los profesores** respecto a sus estudiantes son consideradas una limitante importante por más de la mitad de los centros públicos (63,3%), la diferencia respecto a los otros dos grupos de centros es de al menos 24 puntos, es decir este problema afecta a tres de cada cinco centros públicos, en comparación afecta a dos de cada cinco concertados o a uno de cada tres privados.

Que **los profesores no respondan a las necesidades individuales** de sus estudiantes es señalado por la mitad de los centros públicos como un obstáculo importante (53,2%). Entre los centros concertados este problema es de menor envergadura pero asciende al 31,9%. En contraste, los en los centros públicos no se considera un problema que afecte los aprendizajes en gran medida.

Una tendencia distinta ocurre en cuanto a las **inasistencias por parte de los profesores**, si bien para los centros públicos uno de cada diez lo ve como obstáculo importante, los centros privados los siguen de cerca con un 33,3% que sí lo considera importante. Por su parte para los concertados la incidencia es mucho menor (14,3%). La **resistencia al cambio** es una limitante para la mitad de los centros públicos en comparación con los otros dos tipos de centro, donde este problema afecta al menos a tres de cada diez centros (ver tabla 5.25).

Tabla 5.25 Percepción de los directores respecto a comportamientos de los profesores que limitan el aprendizaje en la escuela según tipo de centro

Preguntas		Tipo de centro			Total
		Público	Público-Privado (concertado)	Privado	
17.1 Bajas expectativas de los profesores respecto de sus estudiantes Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,009)	Limita poco el aprendizaje	36,7%	60,9%	66,7%	100% 154
	Limita mucho el aprendizaje	63,3%	39,1%	33,3%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	51,3%	44,8%	3,9%	
	N	79	69	6	
P. 17.5 Profesores que no satisfacen las necesidades individuales de los estudiantes Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,004)	Limita poco el aprendizaje	46,8%	68,1%	100,0%	100 154
	Limita mucho el aprendizaje	53,2%	31,9%	0,0%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	51,3%	44,8%	3,9%	
	N	79	69	6	
P. 17.6 Inasistencias por parte de los profesores. Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,000)	Limita poco el aprendizaje	53,8%	85,7%	66,7%	156
	Limita mucho el aprendizaje	46,3%	14,3%	33,3%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	51,3%	44,9%	3,8%	
	N	80	70	6	
P. 17.9 Personal que se resiste a los cambios	Limita poco el aprendizaje	48,8%	67,1%	66,7%	100% 156
	Limita mucho el aprendizaje	51,3%	32,9%	33,3%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	51,3%	44,9%	3,8%	
	N	80	70	6	
P.17.11 Profesores que son demasiados estrictos con los alumnos	Limita poco el aprendizaje	82,5%	88,6%	83,3%	100% 156
	Limita mucho el aprendizaje	9,0%	5,1%	0,6%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	51,3%	44,9%	3,8%	
	N	80	70	6	
P. 17.13 Estudiantes que no son incentivados a desarrollar su potencial completo	Limita poco el aprendizaje	51,3%	56,5%	66,7%	100% 155
	Limita mucho el aprendizaje	48,8%	43,5%	33,3%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	51,6%	44,5%	3,9%	
	N	80	69	6	

Fuente Cuestionario del Establecimiento Pisa 2009 (OECD, 2009c) N= casos válidos

El hecho de que los profesores sean demasiados estrictos con los alumnos en general y como ya se señaló, es considerado en baja proporción como limitante importante del aprendizaje en los centros. Sin embargo en los centros públicos asciende a casi el diez por ciento de los casos, en los otros tipos de centro afecta de manera importante solo a un 5% a los concertados y a casi a ninguno de los privados (0,6%).

Docentes que no incentivan a sus estudiantes a desarrollar su potencial completo constituye un problema que afecta de manera importante a casi la mitad de los centros públicos (48,8%). Al menos a dos de cada cinco centros concertados (43,5%) y afecta a uno de cada tres centros privados (33,3%).

En síntesis, se observa que la tendencia respecto a comportamientos de los docentes es que dentro de su grupo, los centros públicos se ven más afectados que el resto de los centros por

factores que inciden en el clima escolar. La diferencia entre los concertados y los privados es leve y varía en aspectos que afectan la gestión como es la inasistencia de los profesores. En aspectos asociados a lo instruccional (como es incentivar a los alumnos a desarrollar su potencial) los públicos y los concertados se ven afectados de manera similar, pero los públicos superan muy por encima a los otros dos grupos de centros respecto a las bajas expectativas que tienen sobre sus alumnos. Esta situación recalca un aspecto crítico en cuanto a las oportunidades de aprendizaje de los alumnos de esos centros, debido a la alta incidencia de este aspecto en los resultados (Casassus, 2003).

En contraposición, el satisfacer las necesidades de sus estudiantes no constituye un problema relevante en los centros privados, esto quizás se explica por una práctica docente particular en lo relacional, si se considera además que los estudiantes en esos centros valoran en su mayoría que recibirán ayuda extra si lo necesitan. En definitiva se observa que los distintos tipos de centro enfrentan condiciones institucionales y contextuales diversas. Se puede sugerir que las primeras quizás inciden en como gestionan las condiciones sociales de su alumnado y como se establecen las relaciones dentro de cada centro.

b. Percepción de los comportamientos de los estudiantes (Factor 1)

El clima relacional en la escuela considerando los comportamientos de los estudiantes -según los directores- es positivo en general, ya que los centros experimentan baja incidencia de: amenazas entre estudiantes, falta de respeto a los profesores, malas relaciones entre profesores y estudiantes, o el consumo de drogas.

Los aspectos críticos corresponden a la inasistencia de los estudiantes y faltar a las clases, ambas situaciones limitan- según los directores- de forma importante el aprendizaje superando a la mitad de la muestra de escuelas respectivamente (64,1% y 55,1%). Ambos problemas están presentes en importante proporción entre los centros públicos (75% y 68,8 % respectivamente). Seguidos de cerca por los concertados, donde las inasistencias afectan a la mitad de los centros y faltar a clases afecta al 40% de los centros de su categoría (ver tabla 5.26).

Entre los privados la inasistencia a la escuela afecta a uno de cada tres centros privados (33,3%) y la inasistencia a clases afecta a la mitad exacta de los centros de esa categoría. La incidencia de las malas relaciones entre estudiantes y profesores en lo global no es considerado un problema que limite de manera importante los aprendizajes en los centros, pero entre los privados un 16, 7% se ve afectado por este problema. Seguido por los públicos que se ven

afectados en un 12,2 %. Los concertados en este tema se ven afectados en un 7,5% de los casos. La interrupción de clases es un problema que afecta a dos de cada cinco centros públicos. Los centros concertados se ven afectados en menor proporción por el problema pero este aqueja a casi tres de cada diez centros (29%) y lo hace en menor medida entre los centros privados (16,7%).

La falta de respeto por parte de los estudiantes hacia sus profesores alcanza a uno de cada cuatro centros públicos. Seguido por los centros privados donde este problema aqueja en importante medida a 16,7% de los centros. Entre los concertados este problema afecta a uno de cada diez centros.

Tabla 5.26 Percepción de los directores respecto a comportamientos de los estudiantes que limitan el aprendizaje en la escuela según tipo de centro					
Preguntas		Tipo de centro			Total
		Público	Público-Privado (concertado)	Privado	
P. 17.2 Inasistencia de los estudiantes <i>Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,009)</i>	Limita poco el aprendizaje	25,0%	45,7%	66,7%	
	Limita mucho el aprendizaje	75,0%	54,3%	33,3%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	51,3%	44,9%	3,80%	100%
	N	80	70	6	156
P.17.3 Malas relaciones entre estudiantes y profesores	Limita poco el aprendizaje	87,5%	92,8%	83,3%	
	Limita mucho el aprendizaje	12,5%	7,2%	16,7%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	51,6%	44,5%	3,9%	100
	N	80	69	6	155
P. 17.4 Interrupción de clases por los estudiantes	Limita poco el aprendizaje	57,0%	71,0%	83,3%	
	Limita mucho el aprendizaje	43,0%	29,0%	16,7%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	51,3%	44,8%	3,9%	
	N	79	69	6	154
P. 17.7 Estudiantes que no asisten a clases <i>Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,002)</i>	Limita poco el aprendizaje	31,3%	60,0%	50,0%	
	Limita mucho el aprendizaje	68,8%	40,0%	50,0%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	51,3%	44,9%	3,8%	100%
	N	80	70	6	156
P.17.8 Estudiantes que faltan el respeto a sus profesores <i>Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,038)</i>	Limita poco el aprendizaje	73,8%	90,0%	83,3%	
	Limita mucho el aprendizaje	26,3%	10,0%	16,7%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	51,3%	44,9%	3,8%	100%
	N	80	70	6	156
P. 17.10 Uso de alcohol o drogas ilegales por parte de los estudiantes	Limita poco el aprendizaje	80,0%	92,9%	83,3%	
	Limita mucho el aprendizaje	20,0%	7,1%	16,7%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	51,3%	44,9%	3,8%	100%
	N	80	70	6	156
P. 17.12 Estudiantes que intimidan o amenazan a otros estudiantes <i>Relación significativa al nivel 0.05 (p=0,030)</i>	Limita poco el aprendizaje	75,0%	91,4%	83,3%	
	Limita mucho el aprendizaje	25,0%	8,6%	16,7%	
	Total	100	100	100	
	Porcentaje del total	12,8%	3,8%	0,6%	100%
	N	80	70	6	156

Fuente Cuestionario del Establecimiento Pisa 2009 (OECD, 2009c) N= casos válidos

El uso de drogas o alcohol por parte de los estudiantes si bien tiene baja incidencia en general, es un problema relevante en los centros públicos puesto que en el 20 % de ellos es señalado como una limitante importante en su escuela por los directores. Este problema afecta a 16,7% de las escuelas privadas y sólo un 7,1% de los concertados se ven limitados por esta conducta. Una situación similar ocurre respecto a la ocurrencia de amenazas o intimidación entre los estudiantes que afecta al 25% de escuelas públicas, a un 16,7% de escuelas privadas y a un 8,6% de las escuelas concertadas.

La visión de los directores respecto a los comportamientos de los estudiantes es similar a lo que ocurre con los comportamientos docentes, de tal forma que dentro de su grupo los centros públicos se ven más afectados que el resto de los centros por factores que inciden en el clima escolar. El segundo lugar lo ocupan en este caso los privados. Respecto a ambos grupos (públicos y privados) los concertados se ven menos afectados por problemas que limiten mucho el aprendizaje. La interrupción de clases es un problema más frecuente en los centros públicos y concertados. Los tres grupos de centros estrechan sus diferencias respecto a la ocurrencia de problemas como la inasistencia a la escuela o las clases, esto denota que es un problema transversal a los centros.

5.4.3.6 Síntesis de resultados sobre percepción del clima relacional en las escuelas chilenas

A modo de síntesis y analizando la percepción de estudiantes y directores, se pueden señalar a continuación los principales aspectos respecto al clima relacional en las escuelas chilenas:

- El estudio Pisa en su versión 2009 ha sido aplicado 5669 estudiantes y a un total de 200 escuelas, en Chile, la evaluación consideró una muestra representativa a nivel nacional de alumnos de 2º año de secundaria (ISCED 3), debido a que en ese nivel se encuentran los estudiantes de 15 años de edad. Sin embargo la muestra chilena utilizó como criterio de selección no la edad sino alumnos que cursaron el nivel antes señalado. Esta especial circunstancia permite explicar que la distribución por edad incluye una mayoría a alumnos con 16 años cumplidos (66,8%) y un 33,2% de alumnos con 15 años. De los cuales el 51% son hombres y el 49% son mujeres.
- Respecto a los resultados en Lectura y Matemáticas, se puede señalar que en Chile uno de cada tres estudiantes de 15 años no cuenta con un nivel básico de Lectura (muchos más que el promedio de la OECD que asciende al 19%). En cuanto al nivel socioeconómico y cultural de origen, se advierte que en el Grupo Bajo, uno de cada dos estudiantes no alcanza el nivel 2, lo que quiere decir, que si se tiene un curso con 40

estudiantes de este grupo, 20 de ellos no tendrían las competencias mínimas en Lectura para desenvolverse en el mundo e integrarse productivamente a la sociedad. En tanto, en el Grupo Alto, la proporción de estudiantes que está en esa situación es uno de cada diez. En cuanto a las Matemáticas 22% no domina un nivel básico en esa materia (superior a la media OECD que asciende al 1%). Respecto al nivel socioeconómico al igual que sucede en Lectura, el puntaje en Matemáticas es mayor a medida que se asciende en el grupo socioeconómico y cultural al que pertenecen el estudiante y su familia.

- Respecto al **clima relacional en las escuelas chilenas**, en términos generales **los estudiantes valoran positivamente el clima relacional de sus escuelas, lo cual es coherente con la valoración realizada por los directores** respecto a escasas situaciones problemáticas que afectan o limitan en poca medida los aprendizajes. En concreto, las relaciones entre profesores y estudiantes son calificadas positivamente por ambos grupos.
- La coherencia entre ambos actores se confirma con la baja incidencia de intimidación o amenazas entre estudiantes, de utilización de drogas o alcohol que reportan los directores y la baja incidencia de estudiantes que faltan el respeto a sus profesores.
- Sin embargo se observan algunos problemas que sí requieren atención: como es el ausentismo escolar (57,4%) y la inasistencia a clases (49,5%) son problemas relevantes en la muestra de escuelas analizadas, donde la mitad de los centros se ve limitado por ese problema.
- Aunque la incidencia de este problema está cercana al promedio de la OECD, vale la pena considerar que el ausentismo es un predictor de abandono escolar y puede estar en la base de un proceso progresivo de “desenganche” de los estudiantes. Al factor anterior, se agrega que casi la mitad de los directores señalen el hecho de faltar a las clases como un problema que limita el aprendizaje en su centro, por otra parte el uso de drogas, si bien tiene incidencia muy baja es un problema presente en uno de cada diez centros.
- La declaración de buenas relaciones en la escuela debe ser puesta en perspectiva con aquellos comportamientos señalados por el director como limitantes por ejemplo: la ausencia de los profesores, aunque menor, adquiere una alta incidencia comparativamente con el promedio de países de la OECD. Por otra parte, para los directores el hecho de que los profesores de sus centros sean demasiados estrictos con

los alumnos no representa una limitación. Esto plantea que podrían suceder dos cosas: que no fueran estrictos; o que sí lo fueran, pero que esto no es considerado un problema. Si este punto se pone en diálogo con que el trato justo desde la visión de los estudiantes es uno de los aspectos que más desacuerdo reporta en el estudio, puede sugerir que la relación educativa en los centros se despliega en coordenadas particulares, aspecto en el que la muestra chilena en comparación con la media de la OECD, expresa una mayor proporción de desacuerdo. Esta situación plantea interrogantes respecto a la práctica docente en las escuelas chilenas.

- El hecho de que los profesores no satisfagan las necesidades de sus estudiantes, según la percepción del director es señalado como poco limitante del aprendizaje en la mayoría de los centros, ese resultado es coherente con la alta valoración que hacen los estudiantes respecto al apoyo y preocupación por su bienestar que reciben de sus profesores. Sin embargo es una limitante reconocida por dos de cada cinco de los centros de la muestra (superando a la media de la OECD). Sin embargo, cabe señalar que la percepción de que existen determinados problemas no significa necesariamente que estos efectivamente afecten la labor escolar.
- Según los directores, los comportamientos de los profesores que más limitan el aprendizaje en la escuela en orden de importancia son: las bajas expectativas sobre sus propios estudiantes (45,7%), la resistencia al cambio (38,8%), la inasistencia por parte de los profesores (27,1%), y por último profesores con un estilo demasiado estricto (14,4%). Es importante hacer énfasis en que ninguno de estos comportamientos llega al 50% por lo que ninguno de ellos parece constituir un problema real de gran relevancia.
- Entre quienes están disconformes con las relaciones sostenidas en la escuela (percepción de los estudiantes), y considerando características de los estudiantes y de los centros, se pueden destacar dos aspectos:
 - Primero que entre los estudiantes disconformes con las relaciones sostenidas con su profesores el grupo bajo predomina no solo en términos absoluto a nivel de la muestra total, sino que relativamente aporta más sujetos disconformes respecto a ser tratados de manera justa por sus profesores.
 - Y segundo que de acuerdo al tipo de centro se observa que todos los ítems arrojaron relaciones estadísticamente significativas en cuanto a esta variable. Los desacuerdos se distribuyen con una mayor incidencia en estudiantes

pertenecientes a centros públicos, seguidos por los que asisten a centros público-privados (concertados) y luego los pertenecientes a centros privados. Los centros privados reflejan una tendencia que los ubica en casi todos los ítems con niveles de desacuerdo por debajo de los experimentados por los centros públicos (casi diez puntos promedio por debajo en todos los ítems).

- Respecto al grado de calidez de la relación profesor estudiante (STUDREL) de acuerdo a las percepciones de los estudiantes, se obtiene que:
 - Las mujeres sostienen en promedio mejores relaciones que sus compañeros hombres.
 - De acuerdo a las características del hogar los que viven con ambos padres, afirman tener en promedio relaciones más cálidas quienes viven con ambos padres con sus profesores.
 - Los estudiantes con bajo status económico social y cultural sostienen en promedio relaciones más cálidas que los estudiantes calificados en el grupo alto. Alcanzando en promedio un índice de calidez superior que el grupo de ingreso alto.
 - Considerando el capital sociocultural, la distancia entre los tres grupos de ESCS (bajo, alto y bajo) es estrecha y solo permite afirmar que los estudiantes de los dos primeros grupos poseen relaciones levemente más cálidas con sus profesores que el grupo de capital social y cultural superior.
 - La ubicación de los centros en un entorno rural es un factor que arroja diferencias significativas en cuanto al grado de calidez de las relaciones en la escuela.
 - La relevancia estadística adquirida por la variable tipo de centro no solo destaca que la esfera del clima relacional refiere a unidades que hacen de cada centro un universo único y particular en ese ámbito, sino que existirían formas relacionales diversas entre tipos de centro. **Los centros públicos presentan en términos generales relaciones significativamente menos cálidas entre sus estudiantes y profesores y se alejan más pronunciadamente de los centros privados que de los concertados en cuanto a la calidez de sus relaciones.**
- La alta correlación entre una experiencia relacional positiva en la escuela y una valoración también positiva de la experiencia escolar destaca **el vínculo existente entre variables de clima relacional y una experiencia escolar satisfactoria.**

- Los datos del estudio confirmarían que en promedio los **centros públicos de la muestra presentan relaciones menos cálidas que sus pares concertados o privados.**
- Para profundizar en el aspecto anterior, se exploran si las diferencias en la calidez de las relaciones se deben a la composición socioeconómica de los centros o a otros factores que pueden estar mediando esta relación. Se indagó en el vínculo entre las expectativas asociadas al capital sociocultural de origen y la calidez de las relaciones sostenidas entre profesores y estudiantes se constató lo siguiente:
 - Que existe una relación significativa- entre el capital sociocultural de las familias y el tipo de centro al que asisten los estudiantes. El ejercer presión sobre el centro respecto a los resultados es una situación que ocurre en el 83,3% casos. Por su parte, en el caso de los centros concertados y públicos la proporción de padres que ejercen presión es minoritaria, y constituye una situación que ocurre bordeando la veintena en los centros concertados y en los públicos ocurre en el 10% de los centros.
 - Respecto al clima relacional en la escuela, se observa que entre aquellos centros donde la mayoría de los padres exige un elevado entorno de aprendizaje, se experimentan mayores índices de clima positivos en cuanto a comportamientos de los estudiantes, a los de los centros donde una minoría de padres lo hace o ninguno. Similar situación ocurre con respecto al clima asociado a comportamientos de los profesores en los centros.

Para analizar las diferencias en la calidez de las relaciones entre tipos de centros se elaboró una tipología en base a tres perfiles: El primero es el grupo que se ha denominado como los **Aspiracionales**, que corresponde a aquellos que acuden a un centro “superior” al esperado por su nivel socioeconómico y cultural. Un segundo perfil corresponde a los denominados como **Desplazados** definidos por aquellos estudiantes que teniendo cierto nivel socioeconómico asisten a un centro catalogado como de “inferior categoría”, por ejemplo un estudiante de grupo medio que asiste a un centro público o un estudiante del grupo alto que asiste a un centro concertado o público. Aquellos estudiantes que están en el tipo de centro asociado al origen social que le “corresponde”, se les ha denominado estudiantes de perfil **Puro**. A la luz de este perfil se analiza que ocurre respecto a la **calidez de las relaciones sostenidas con sus profesores** y se obtiene lo siguiente:

- Los estudiantes de perfil *Aspiracional* son aquellos que experimentan **relaciones más cálidas en promedio**, seguidos por los del perfil *Puro*. El perfil que experimenta relaciones menos cálidas es el de los *Desplazados* que es el único grupo que está por debajo de la media obtenida por la muestra chilena. Esto podría sugerir que los centros privados poseen en líneas generales relaciones más cálidas que los otros centros y que los públicos se ubican incluso por debajo de la media.
- Aquellos estudiantes calificados como *Desplazados* y participando de un tipo de centro de “categoría supuestamente inferior” a la esperada por su ESCS (nivel socioeconómico y cultural), **perciben en todos los casos una calidez significativamente menor que el resto**.
- En sentido inverso, aquellos estudiantes calificados como perfil *Puro* o como *Aspiracionales* y que participan de un tipo de centro que “correspondería” con su categoría de nivel ESCS o superior, perciben en todos los casos una **calidez significativamente mayor/superior en comparación con el resto de categorías** (los *Desplazados*).
- Las diferencias relacionales entre centros se mantienen incluso si consideramos que todos los estudiantes de la muestra poseen igual capital sociocultural, entonces la percepción respecto a la calidez para los distintos perfiles permanece intacta entre los grupos, es decir, existirían patrones relacionales diversos entre los distintos tipos de centros. Por eso **se puede sugerir que el establecer relaciones más cálidas y experimentar mejores o peores climas puede deberse más a condiciones propias de los centros que a condiciones individuales**.
- El estudio Pisa 2009 consulta a los directores sobre diversas situaciones o comportamientos en la escuela que limitan en mayor o menor medida el aprendizaje en su escuela. Los centros generarían **climas positivos o negativos** en función de la mayor o menor incidencia de comportamientos de sus estudiantes y profesores, en ese sentido se puede señalar:
 - Respecto a comportamientos de los docentes, los centros públicos se ven más afectados que el resto de los centros por factores que inciden en el clima escolar. La diferencia entre los concertados y los privados es leve y varía en aspectos que afectan la gestión como es la inasistencia de los profesores. En aspectos asociados a lo instruccional (como es incentivar a los alumnos a

desarrollar su potencial) los públicos y los concertados se ven afectados de manera similar, pero los públicos superan muy por encima a los otros dos grupos de centros respecto a las bajas expectativas que tienen sobre sus alumnos

- La visión de los directores respecto a los comportamientos de los estudiantes es similar a lo que ocurre con los comportamientos docentes, de tal forma que dentro de su grupo **los centros públicos se ven más afectados que el resto de los centros por factores que inciden en el clima escolar**. El segundo lugar lo ocupan en este caso los privados. Respecto a ambos grupos (públicos y privados) los concertados se ven menos afectados por problemas que limiten mucho el aprendizaje. La interrupción de clases es un problema más frecuente en los centros públicos y concertados. Los tres grupos de centros estrechan sus diferencias respecto a la ocurrencia de problemas como la inasistencia a la escuela o las clases, esto denota que es un problema transversal a los centros.
- A partir de las preguntas asociadas a los comportamientos de estudiantes y profesores y que afectan el clima escolar, señaladas anteriormente, el estudio Pisa calcula dos índices, uno asociado a los comportamientos de los profesores o *Índice de factores de los profesores que afectan el clima escolar* (TEACBEHA) y otro referido a los comportamientos de los estudiantes *Índice de factores de los estudiantes que afectan el clima escolar* (STUDBEHA). La dinámica entre los comportamientos de los estudiantes y los profesores se expresa en:
 - Los dos índices considerados para dar cuenta de estos aspectos (TEACBEHA y STUDBEHA) arrojaron estar altamente correlacionados entre sí. Esto quiere decir que la mayor presencia de determinadas situaciones o comportamientos de los estudiantes se asocia también a una mayor incidencia de situaciones por parte de los profesores, lo cual da lugar a ambientes más o menos positivos.
- El análisis conjunto de los comportamientos de estudiantes y profesores (en base a los dos índices comentados) permite señalar que los resultados se ubican bajo las mismas coordenadas, se puede señalar que:
 - Los centros de zonas rurales más aisladas gozan de mejores climas que el resto de los centros. Sin embargo, esta situación en los centros de mayor tamaño es distinta, ya que el clima es más positivo.

- Y que los centros públicos se ven afectados por climas más negativos que los otros centros.

5.4.4 Discusión de resultados sobre la percepción del clima relacional en las escuelas chilenas.

A lo largo de este apartado se ha obtenido un panorama del clima relacional de las escuelas chilenas participante en el estudio Pisa 2009. Al respecto se pueden señalar que el clima relacional se construye a partir de las percepciones de los distintos actores implicados (Alarcón y Romagnoli, 2006; Arón y Milicic, 1999a; 1999b; Cornejo y Redondo, 2001; 2007, 2009). En este caso se considera la percepción de los estudiantes respecto a las relaciones sostenidas con sus profesores y la mayor o menor calidez de dichas relaciones. La visión de los directores por su parte ha incluido la percepción respecto a situaciones que en mayor o menor medida afectan al clima escolar en la escuela y por ende limitarían los aprendizajes en importante medida.

En general, los estudiantes valoran positivamente el clima relacional de sus escuelas, lo cual es coherente con la valoración realizada por los directores respecto a situaciones problemáticas que afectan en mayor o menor medida los aprendizajes. Las relaciones entre profesores y estudiantes son calificadas positivamente por ambos grupos, lo cual verificaría la quinta hipótesis planteada a lo largo de este estudio respecto a la coherencia de las percepciones entre ambos actores. En este último sentido, es importante destacar que las preguntas realizadas a los directores hacen referencia a la percepción de limitaciones o no para el aprendizaje. Sin embargo, algunas de las respuestas pueden ser interpretadas como nivel o grado de incidencia más que como una percepción de limitaciones.

Es así, como la coherencia entre ambos actores se confirma también con la baja incidencia de intimidación o amenazas entre estudiantes, de utilización de drogas o alcohol que reportan los directores y la baja incidencia de estudiantes que faltan el respeto a sus profesores.

Los centros de la muestra chilena poseen baja incidencia de ausentismo escolar, problema que ocurre en cifras cercanas al promedio de la OECD. No obstante su baja incidencia es un antecedente que vale la pena considerar ya que constituye un tema transversal entre los distintos tipos de centros. Esas situaciones son predictoras de abandono escolar y pueden estar a la base de un proceso progresivo de desenganche de los estudiantes.

El ser tratado de manera justa por sus profesores es un ítem que expresa la mayor proporción de desacuerdo según los estudiantes. En este tema es necesario tomar en cuenta también que la

muestra chilena en comparación con la media de la OECD, expresó en el estudio una mayor proporción de desacuerdo en ese tema.

Para los directores el hecho de que los profesores de sus centros sean demasiados estrictos con los alumnos no representa una limitación. Esto plantea que podrían suceder dos cosas: que no fueran estrictos; o que sí lo fueran, pero que esto no es considerado un problema. Si este punto se pone en diálogo con que el trato justo desde la visión de los estudiantes es uno de los aspectos que más desacuerdo reporta en el estudio, puede sugerir que la relación educativa en los centros se despliega en coordenadas particulares. Podría suceder que esto remita a una estructura jerárquica entre los adultos y los estudiantes. En ese sentido, constatar si esto es efectivo constituiría un interesante ámbito de investigación.

Los datos evidencian que la conexión de los estudiantes con su escuela (apego) se encuentra estrechamente ligada con una experiencia relacional satisfactoria a nivel escolar, con lo cual se comprueba la tercera de las hipótesis planteadas. De ahí la relevancia de favorecer la esfera relacional como un factor protector ante la desmotivación y la posibilidad de abandonar la escuela.

De acuerdo a variables de caracterización se pudo constatar que el comportamiento de la muestra es homogéneo en tendencia para todos los ítems con una mayoría de acuerdo. Pero, también es cierto que se pueden identificar algunas tendencias entre quienes están disconformes con las relaciones sostenidas con sus profesores, con lo cual la percepción de los estudiantes en cuanto al clima relacional en la muestra analizada no es tan uniforme como aparece a primera. Por ejemplo, los hombres están más disconformes que las estudiantes mujeres. Asimismo si se considera la composición socioeconómica se observa que cada una de las categorías de ingreso aporta al desacuerdo o acuerdo en mayor o menor medida dentro de su grupo. Específicamente la opinión de los estudiantes respecto a ser tratados de manera justa por sus profesores indicó que el grupo de status sociocultural bajo aporta dentro de su categoría más estudiantes disconformes que las otras categorías de ingreso. Aunque no se puede sostener tajantemente que ese grupo está más afectado por relaciones insatisfactorias en la escuela, sin embargo a partir de los datos se puede sugerir que la percepción negativa respecto a las relaciones sostenidas en la escuela se concentra en ciertos grupos de ingresos (en los más bajos) lo cual redundaría en que lo relacional se distribuye desigualmente dentro de la muestra al menos en este ítem. Asimismo respecto al tipo de centro se puede señalar que la disconformidad es mayor en los centros públicos y concertados que en los privados.

Una segunda parte del análisis indagó en la distribución de la variable calidez de la relación profesor-estudiante. La calidez de las relaciones sostenidas en la escuela de acuerdo a la composición socioeconómica permitió constatar que tanto por grupos de ingreso como de estatus sociocultural de los estudiantes, aquellos que se ubican en los grupos inferiores, en las dos variables anteriores sostienen en promedio relaciones más cálidas en grado que los estudiantes calificados en el grupo alto.

La relevancia estadística adquirida por la variable tipo de centro no sólo destacaría la idea de que el clima relacional es un aspecto particular, sino que también permite constatar que existe un segmento del sistema educativo especialmente afectado por malas relaciones, hecho que se traduce en que los centros públicos presentan un promedio de relaciones significativamente menos cálidas entre sus estudiantes y profesores. Los centros públicos se alejan más pronunciadamente de los centros privados que de los concertados en cuanto a la calidez de sus relaciones.

Ambas constataciones: primero, el que los grupos inferiores de ingreso y status sociocultural posean en promedio relaciones más cálidas en promedio con sus profesores. Y segundo, que los centros públicos posean en promedio relaciones menos cálidas que sus pares implica dos cosas muy importantes en términos de esta investigación:

Por una parte, estos hallazgos refutarían a nivel global aquellas tres hipótesis referidas a la percepción del clima relacional respecto de estudiantes y directores (primera, segunda y cuarta hipótesis). Asociadas estas, a la distribución homogénea a lo largo de la muestra en cuanto a características individuales y de los centros. En ese plano, esta parte del análisis permitió constatar la dinámica entre el clima relacional y variables socio demográficas de los estudiantes y de los centros. Las diferencias entre los atributos son relevantes estadísticamente para:

- La calidez de las relaciones sostenidas no se distribuye de manera homogénea entre hombres y mujeres, entre estudiantes que asisten a centros rurales y urbanos. Y entre estudiantes que asisten a centros públicos y el resto.
- A nivel de las escuelas, para los climas positivos que poseen los concertados respecto a los otros dos grupos, considerando los comportamientos de los estudiantes y profesores que afectan el clima.
- Para las escuelas pequeñas y rurales, donde los comportamientos de los profesores afectan menos el clima, es decir hay climas positivos (variable tamaño y ubicación).

Por otra parte , la interrogante que abrió constatar que los grupos inferiores de ingreso y status sociocultural experimenten en promedio relaciones más cálidas en comparación a los centros públicos relaciones menos cálidas Ante esa situación se planteó la pregunta respecto a qué tipo de centros asisten los estudiantes con estas relaciones más cálidas.

El análisis de los datos sugirió dos cosas: Primero, que la calidad de las relaciones tiene que ver con características del centro. Los cuales al enfrentar condiciones institucionales singulares desarrollan las relaciones de manera particular. Y segundo que la forma de gestionar las relaciones podría estar a la base de la interacción entre lo institucional y el contexto social en el que operan las escuelas.

Asumiendo que los climas escolares se derivan de la relación generada entre los “públicos escolares” que asisten a distintos tipos de escuelas y éstas, debido al mayor o menor ajuste entre las familias (su capital sociocultural, expectativas y valoraciones) y los objetivos de la escuela. Ese ajuste se traduciría en valores compartidos que permiten vincular en mayor o menor grado a las comunidades en torno a la escuela (y sus objetivos) y que por ende sostienen el trabajo escolar.

Esto daría lugar a un determinado clima escolar caracterizado por un componente normativo y por un conjunto de interacciones entre los actores destinados a promover y mantener dichas normas. En ese sentido la interacción entre familias y escuela (López, 2004,2005, 2008) da lugar a formas de *relacionarse y actuar* entre los actores en los centros, en la medida que las exigencias de estos últimos son mejor atendidas en un marco de comunidades que comparten valores y objetivos. En ese sentido, el mayor o menor ajuste con las exigencias de la escuela derivaría en determinados entornos para el aprendizaje y/o en climas relacionales particulares.

Desde el punto de vista de la escuela y su funcionamiento, también se puede considerar que el clima es la forma cómo la escuela maneja la condición de los estudiantes y sus familias, como se señaló en el marco conceptual. Por eso cuando existe una diferencia importante con la cultura escolar existiría una tensión que la escuela resuelve de manera más o menos favorable. En definitiva, se puede sugerir que la calidad de las relaciones tiene que ver con características del alumnado, con características del centro y/o su capacidad de gestionar la composición social de este.

A modo de cierre se puede señalar que el análisis de información realizado da cuenta de lo que ocurre en las escuelas chilenas. La valoración general de las relaciones en la escuela es positiva, lo cual es alentador. Sin embargo en la lógica operativa de la equidad, que se orienta a

verificar si existen diferencias entre grupos respecto al trato y el clima en la escuela. Se constata que aunque ocurre en baja magnitud la disconformidad en torno a las relaciones estudiante-profesor, y la incidencia de problemas en las escuelas, la balanza aparece cargada sobre los centros públicos.

Dichos centros afrontan condiciones estructurales distintas y más precarias que sus pares concertados y particulares. El sistema público (municipal) chileno es heterogéneo, pues no solo hay una alta disparidad de tamaños y densidad poblacional entre los distintos ayuntamientos, sino que a ello se suman las grandes diferencias en el entorno geográfico, condiciones de gestión y recursos locales disponibles. En más de 270 ayuntamientos del país, la oferta del sector público supera el cincuenta por ciento, y en 85 ayuntamientos, el municipio es el único proveedor de educación (Brunner y otros, 2007). Asimismo, cerca del 80% por ciento de los establecimientos rurales están bajo la administración municipal, siendo por lo general escuelas pequeñas, unidocentes y de mayores costos por alumno (menores economías de escala).

Respecto a los recursos económicos, las capacidades técnicas y los recursos humanos que poseen los administradores públicos, estos son muy desiguales, y en la mayoría de los casos el número de profesionales con que cuentan los centros está lejos de ser suficiente para llevar a cabo sus funciones de manera óptima (Elacqua y otros, 2008). Estrechamente ligado a las condiciones institucionales de los centros y que pueden incidir en los climas relacionales, encontramos el perfil docente de las escuelas públicas respecto a sus pares, donde temas como la capacitación, la satisfacción laboral y salarial pueden adquirir relevancia. Esta investigación abre ámbitos que pueden ser explorados en estudios futuros al respecto. Más allá de las condiciones estructurales y dificultades que enfrentan los centros públicos, lo que se puede concluir de la información analizada, es que estos centros establecen y despliegan la relación educativa de una forma particular, en la que se encuentran la escuela y sus estudiantes. Contextos en donde se generan o no condiciones para participar exitosamente en la educación.

Debido a que el clima es una variable que potencia o disminuye la conexión de los estudiantes con la escuela, en la lógica de los factores protectores y factores de riesgo que pueden desencadenar procesos de desenganche de la experiencia escolar (Raczynski, 2002, 2003). La incidencia de peores climas en ciertos tipos de centros aumenta la probabilidad en ellos de situaciones que puedan derivar en procesos de abandono escolar y deriva en un problema de equidad evidente. Si los centros públicos están más afectados por climas deteriorados y ellos atienden a mayor proporción de alumnos vulnerables, cabe explorar las ventajas que tiene la

esfera relacional para favorecer condiciones para la permanencia, aspecto que como se señaló en este apartado se relaciona estrechamente con el apego hacia la escuela.

5.5 EL CLIMA RELACIONAL Y LOS RESULTADOS ACADÉMICOS: ANALISIS DE MODELOS MULTINIVEL

Este último punto del capítulo presenta el análisis de la relación entre la percepción del clima relacional en la escuela y el rendimiento académico en Lectura y Matemáticas en el estudio PISA 2009, considerando tanto la información obtenida a nivel de estudiantes como de centros escolares (directores). A lo largo de esta sección, se dará cuenta de las dos últimas hipótesis formuladas en la parte metodológica, esto es, constatar si existe una asociación positiva entre la percepción de los estudiantes acerca de las relaciones sostenidas con sus profesores en la escuela y los resultados académicos en Lectura y Matemáticas (sexta hipótesis), y si los resultados mejoraran en aquellos centros que poseen un buen clima escolar, independientemente del nivel sociocultural del alumnado o el tipo de centro al que asistan (séptima hipótesis).

Como ya se señaló anteriormente, se utiliza la técnica de análisis multinivel con el fin de constatar la asociación entre las variables vinculadas al clima relacional y los resultados académicos, controlando el efecto del clima por otros predictores relevantes de rendimiento. En primer lugar se realiza un análisis de los datos, con el fin de identificar aquellas variables relevantes para ser incluidas en el posterior análisis multinivel.

5.5.1 Las variables de clima relacional y los resultados académicos en Matemáticas y Lectura

A continuación se proporciona una panorámica general de los ítems asociados al clima relacional y su vínculo con la variable rendimiento en las dos áreas consideradas por el estudio Pisa 2009. El análisis incluye el test de ANOVA para constatar si existen diferencias significativas en los resultados en Matemáticas y Lectura, en función de los distintos grupos o categorías. De forma complementaria se incluye el análisis de la covarianza (ANCOVA) que permite controlar el efecto de una tercera variable entre una variable independiente y la dependiente. En este caso el clima estaría cumpliendo un rol de variable independiente y los resultados académicos como variable dependiente. Se indaga también en la interacción entre clima, resultados y nivel sociocultural de los estudiantes. Esto se realiza por la relevancia que esta variable (nivel sociocultural) reviste respecto al rendimiento, según la realidad chilena y la formulación metodológica y teórica que funda esta investigación.

De acuerdo a ella, se aboga por indagar en la esfera del clima relacional como alternativa explicativa a la determinación del origen sociocultural de los estudiantes sobre los resultados académicos. Se incluyen primero los resultados de Matemáticas y luego los de Lectura.

Comenzando la descripción de los resultados obtenidos en Matemáticas, se observan que existen diferencias entre las variables, sexo, estructura del hogar, índice económico, social y cultural y tipo de centro. En relación a la variable sexo, los hombres obtienen mejores resultados en Matemáticas que las mujeres alcanzando un puntaje promedio de 435,9 puntos, en contraposición a las mujeres que obtienen 414,1 puntos. Mientras que, como se observará a continuación (ver tabla 5.27) las mujeres superan en rendimiento a los hombres en Lectura con 464,1 y 442,5 puntos respectivamente. Esto confirmaría la evidencia de muchos estudios en este tema. Respecto a las características del hogar, los mayores puntajes se encuentran entre quienes viven con ambos padres y alcanzan 433,7 puntos en promedio, seguido por quienes viven solo con el padre o la madre que obtiene un promedio de 426 puntos. Quienes viven con otra persona a su cargo logran 369 puntos en promedio.

Tabla 5.27 Rendimiento en Matemáticas y Lectura según características de los estudiantes y centros

VARIABLE	CATEGORÍA	Puntaje Matemáticas	Puntaje Lectura
SEXO	Hombre	435,9	442,5
	Mujer	414,1	464,1
ESTRUCTURA DEL HOGAR	Ambos padres	433,7	462,9
	Padre ó Madre	426,0	456,0
	Otro tutor	369,0	387,0
ESCS (ÍNDICE ECONÓMICO, SOCIAL Y CULTURAL)	Alto ESCS	468,9	495,3
	Medio ESCS	420,2	451,0
	Bajo ESCS	388,9	416,7
TIPO DE CENTRO (FINANCIAMIENTO)	Público	401,5	427,4
	Público Privado (concertado)	422,7	454,2
	Privado	497,6	518,7
Media OECD		425,1	453,2

Fuente: Elaboración propia a partir del Cuestionario Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009c, 2012c).

N. Número de Casos Válidos.

Según los distintos grupos de ingresos se observa una tendencia ascendente en los puntajes promedio en función de los grupos de status sociocultural de los estudiantes. Los datos confirman la fuerte relación entre nivel socioeconómico y resultados con una tendencia donde el grupo alto incluso supera a la media de la muestra¹¹¹.

Los puntajes en Matemáticas según tipo de escuela, siguen la misma tendencia que en Lectura- como se verá luego- donde son los centros privados los que alcanzan puntajes mayores (sobre la media incluso), seguidos por los centros Público-Privados (concertados), y dejando el último

¹¹¹ Existe una correlación de $r=.452$ (significativa al nivel 0.01) entre el índice ESCS y los resultados en matemáticas

lugar a los centros Públicos. Por tanto, los mejores resultados en Matemáticas son obtenidos según categorías, por los hombres y por quienes viven con ambos padres, quienes poseen ESCS alto y quienes se encuentran en centros privados.

Cuando se analizan los resultados en Lectura se observan algunas diferencias, de acuerdo a características del individuo. Por ejemplo en este caso, las mujeres de la muestra obtienen mejores resultados promedio en Lectura (464,1 puntos) y los hombres un puntaje de 442,5 puntos promedio. Respecto a las características del hogar quienes viven con ambos padres alcanzan 462,9 puntos en promedio, seguido por quienes viven solo con la madre o el padre que obtienen un promedio de 456 puntos. Seguidos por quienes viven con otra persona a su cargo que logran 387 puntos en promedio (ver tabla 5.27).

Al igual que en Matemáticas, se observa una tendencia ascendente en los puntajes promedio en función de los grupos de status sociocultural de los estudiantes, ambas variables están correlacionadas positivamente¹¹², lo cual confirma la fuerte relación entre el nivel socioeconómico y los resultados. Los tres grupos de capital sociocultural arrojaron diferencias significativas entre los tres grupos (significativa al nivel 0.05, $p= 0,000$), lo cual haría recomendable la inclusión de esta variable en el análisis multinivel posterior.

Tal y como se señaló en el punto 5.3 de este capítulo referido a los indicadores de resultado del sistema educativo chileno en Pisa 2009, se confirma en la muestra la tendencia general respecto al desempeño según tipo de escuela, puesto que los puntajes más altos en Lectura los obtienen los centros privados con un promedio de 518,7 puntos, seguidos por los centros Público-Privados (454,2 puntos). Los resultados más bajos los obtienen los centros Públicos, esto confirma la tendencia general señalada por diversos estudios en el tema y recalca un problema de equidad evidente puesto a que este tipo de centros concentra mayor población vulnerable (Ver tabla 5.27).

En síntesis, analizando por grupos y categorías los que mejores resultados obtienen en Lectura son las mujeres, quienes viven con ambos padres, quienes poseen ESCS alto y quienes se encuentran en centros privados.

Los datos confirman la desigual distribución de los resultados señalados por diversos informes y estudios respecto a condiciones de tipo estructural para la realidad educativa chilena. Algunos autores consideran que esas diferencias más que asociarse a la variable tipo de escuela, se relaciona con la presencia de distintos tipos de estudiantes en cada tipo de escuela (Anand y

¹¹² Situación confirmada al calcular una correlación entre el índice de estatus socioeconómico y cultural (ESCS) que calcula Pisa y los resultados en lectura, la que arrojó una correlación $r=.432$ (significativa al nivel 0.01).

otros., 2009; García Huidobro, 2006; Henríquez et al.; 2009; Mizala y Romaguera, 2002; Sapelli y Vial, 2002). Por tanto, las distintas escuelas afrontarían mayores o menores dificultades para lograr los aprendizajes en virtud de la composición de su alumnado. En este sentido, la base del problema estaría en el origen socioeconómico del alumnado. Otra posible explicación es que la variabilidad de los resultados en Pisa 2009 se explicaría entonces en mayor proporción por diferencias entre las escuelas y en menor envergadura por diferencias entre los estudiantes de una misma escuela (OECD, 2011a)¹¹³. Por esta razón, y con el fin de establecer el aporte que las variables capital sociocultural y características asociadas a la escuela realizan sobre los resultados, se incluirán ambas variables en el análisis multinivel desarrollado.

Conviene no olvidar que la aproximación metodológica de este estudio considera que la esfera relacional -como variable mediacional- generaría condiciones para la permanencia y los resultados en la escuela. En consecuencia se propone aquí indagar el rol del clima relacional como una alternativa a la fuerte determinación del origen sociocultural de los resultados en las escuelas chilenas, análisis que se desarrolla en el siguiente punto.

5.5.1.1 La esfera relacional, los resultados académicos y el rol del origen sociocultural de los estudiantes:

La finalidad de esta sección es identificar cómo se distribuye la esfera relacional y los resultados académicos. Debido a la importancia que parece ejercer la variable socioeconómica en los resultados de los estudiantes, además de constatar si existen diferencias significativas en los resultados promedio en Lectura y Matemáticas entre grupos (ANOVA), se realiza un análisis complementario de covarianza (destinado a controlar la variable ESCS en la relación entre la variable clima y los resultados).

El análisis de de covarianza (ANCOVA) se realiza complementariamente al de ANOVA con el fin de verificar que las relación entre la variable independiente (percepción de los estudiantes respecto al clima) y la variable dependiente (rendimiento) no se ve afectada por una tercera variable (covariante). Permitiendo constatar si la covariable está o no linealmente relacionada con la variable dependiente. Si una o más covariables poseen efectos significativos, pueden ocurrir dos cosas que el resultado del ANOVA y del ANCOVA sea el mismo o que sea distinto. Por un lado, si el resultado es el mismo, significa que a pesar de que una o más covariables correlacionan con la variable dependiente, y a pesar de que el efecto atribuible a esa covariable

¹¹³ Según datos de la OECD (2011a) Chile posee un porcentaje de variación del rendimiento entre escuelas que asciende al 56,5% por sobre el que posee la organización en promedio que supera apenas el cuarenta por ciento. En cambio el porcentaje de variación del rendimiento dentro de las escuelas alcanza un 46,2%, lo cual está por debajo de la media del OECD (64,5%).

ha sido eliminado de la variación de la variable dependiente, el efecto de las variables independientes (clima relacional) sobre la dependiente (resultados académicos) permanece inalterado. Esto querría decir que la relación entre la variable dependiente (resultados académicos) y la covariable (nivel socioeconómico y cultural), no afecta a la relación entre la variable independiente (clima relacional) y la primera (resultados académicos).

Puede ocurrir también que el resultado de ANOVA y ANCOVA sean distintos. Si esto es así, puede deberse a dos motivos: que el efecto significativo en el ANOVA deje de serlo en el ANCOVA, o porque un efecto no significativo en el ANOVA, pase a ser significativo en el ANCOVA. En el primero de los casos, en el ANOVA se pueden atribuir las diferencias significativas a las covariables incluidas en el análisis (nivel socioeconómico y cultural) y no a la variable independiente (clima relacional). En el segundo caso, (efecto significativo tras controlar por la covariable) se puede interpretar que la variable independiente, aún sin estar relacionada con la dependiente, si correlaciona con la parte de la variable dependiente (rendimiento) no explicada o no atribuible a la covariable (Field, 2005). A continuación se expone el análisis realizado.

De acuerdo a los datos (ver tabla 5.28), se puede señalar que: a nivel general (columna ANOVA) los estudiantes más satisfechos con las relaciones sostenidas con sus profesores son también los que alcanzan puntajes superiores tanto en Matemáticas como en Lectura respecto a quienes están en desacuerdo. Esta situación sugiere una relación entre el clima relacional y el rendimiento. Para contrastar la idea anterior se analiza si esas diferencias son significativas y si estas pueden ser atribuidas a una tercera variable (covariante), se incluyen tanto los puntajes iniciales según acuerdo o desacuerdo expresado por los estudiantes en cada ítem, como aquellos ajustados luego de controlar la covarianza de la variable de nivel sociocultural ESCS.

Los datos muestran que (columna ANCOVA), quienes afirman estar de acuerdo en llevarse bien con la mayoría de sus profesores, se encontraron también mejoras significativas en los resultados académicos obtenidos en Matemáticas como en Lectura (28,6 puntos por encima de los desacuerdos en Lectura y 23,4 puntos por encima en Matemáticas (ver tabla 5.28). Estas diferencias se mantuvieron entre los estudiantes incluso controlando por el índice ESCS¹¹⁴.

¹¹⁴ Después de controlar por la variable estatus económico, social y cultural ESCS, se confirmó la existencia de diferencias significativas en la puntuación en Matemáticas y Lectura entre la percepción de acuerdo y desacuerdo de los estudiantes conforme a las Estadísticas de la prueba de comparación de medias y covarianza. Matemáticas [F (1,5525) = 63,03, p = 0.000, parcial eta cuadrado = 0.011]. Lectura : [F (1,5525) = 92,583, p = 0.000, parcial eta cuadrado = 0,016].

En relación al ítem 34.2 se observa de nuevo que las diferencias se mantienen significativas a favor de los acuerdos. Los estudiantes que consideran que la mayoría de sus profesores está interesado en su bienestar obtienen en Lectura 12,6 puntos por encima de los disconformes y 9,3 puntos por encima en Matemáticas. Las diferencias significativas se mantienen tras controlar el índice de capital sociocultural (ESCS)¹¹⁵.

El sentirse escuchados no arrojó diferencias significativas, puesto que los resultados son similares entre los dos grupos (0,4 puntos para Matemáticas, 3,2 puntos para Lectura). Pero al someter los datos a la prueba de covarianza, los resultados en Lectura sí arrojaron diferencias significativas entre los dos grupos¹¹⁶.

El recibir ayuda extra presenta diferencias significativas sólo en el caso de Lectura. Los estudiantes que manifiestan su acuerdo con esta afirmación superan a sus compañeros en desacuerdo en 6,4 puntos. Sin embargo, tras controlar la variable ESCS se encontraron diferencias significativas en los rendimientos promedio para ambas disciplinas entre quienes están conformes y quienes no lo están, tanto en Matemáticas como en Lectura¹¹⁷.

Por último, el trato justo demostró diferencias significativas para la Lectura y las Matemáticas entre los dos grupos (24,6 en Matemáticas y 29,6 puntos en Lectura). Sin embargo tras controlar ESCS, se constató que esas diferencias se mantienen para los resultados de Matemáticas con más de 10 puntos por sobre los disconformes con el trato de sus profesores¹¹⁸.

¹¹⁵ Después de controlar por la variable estatus económico, social y cultural ESCS, se confirmó la existencia de diferencias significativas en la puntuación en Matemáticas y Lectura entre la percepción de acuerdo y desacuerdo de los estudiantes conforme a las Estadísticas de la prueba de comparación de medias y covarianza. Matemáticas [F (1,5535) = 29,22, p = .000, parcial eta cuadrado = 0,005]. Lectura : [F (1,5535) = 44,80, p = .000, parcial eta cuadrado = 0,008].

¹¹⁶ Controlando por ESCS en lectura si existen diferencias (el acuerdo mejor que el desacuerdo). Después de ajustar por la variable estatus económico, social y cultural ESCS, se confirmó la existencia de diferencias significativas en la puntuación de Lectura entre la percepción de acuerdo y desacuerdo de los estudiantes conforme a las estadísticas de la prueba de comparación de medias y covarianza Lectura : [F (1,5533) = 3,83, p = .05, parcial eta cuadrado = 0,001].

¹¹⁷ Después de controlar por la variable estatus económico, social y cultural ESCS, se confirmó la existencia de diferencias significativas en la puntuación de Lectura y matemáticas entre la percepción de acuerdo y desacuerdo de los estudiantes conforme a las Estadísticas de la prueba de comparación de medias y covarianza. Matemáticas [F (1,5541) = 12,456, p = .000, parcial eta cuadrado = 0,002]. Lectura : [F (1,5541) = 18,002, p = .000, parcial eta cuadrado = 0,003].

¹¹⁸ Después de controlar por la variable estatus económico, social y cultural ESCS, se confirmó la existencia de diferencias significativas en la puntuación de matemáticas entre la percepción de acuerdo y desacuerdo de los estudiantes conforme a las estadísticas de la prueba de comparación de medias y covarianza. Matemáticas [F (1,5523) = 100,71, p = .000, parcial eta cuadrado = 0,018].

Tabla 5.28. Puntajes promedio según Percepciones de los estudiantes respecto a la relación entre profesores y estudiantes. Comparación de medias entre acuerdo y desacuerdo (diferencias estadísticamente significativas) Análisis de Varianza (ANOVA) y Análisis de covarianza (ANCOVA).

CATEGORIA		ANOVA		ANCOVA (ESCS como covariante)	
PREGUNTA N° 34		Puntaje Matemáticas	Puntaje Lectura	Puntaje Matemáticas	Puntaje Lectura
34.1. Me llevo bien con la mayoría de mis profesores	Acuerdo	429,7*	458,9*	429,1*	458,4*
	Desacuerdo	406,3*	430,3*	409,3*	433,2*
	Promedio Pisa 2009 (Chile)	426,1	454,6		
34.2. La mayoría de mis profesores está interesado en mí	Acuerdo	428,7*	458,0*	429,2*	458,4*
	Desacuerdo	419,4*	445,4*	418,1*	444,1*
	Promedio Pisa 2009 (Chile)	426,3			
34.3. La mayoría de mis profesores realmente escucha a lo que tengo que decir	Acuerdo	426,6	455,8	426,8	456,0**
	Desacuerdo	426,2	452,6	425,5	451,9**
	Promedio Pisa 2009 (Chile)	426,5	454,9		
34.4. Si necesito ayuda extra, la recibiré de mis profesores	Acuerdo	427,3	456,2*	428,1**	456,9*
	Desacuerdo	423,0	449,8*	420,5**	447,5*
	Promedio Pisa 2009 (Chile)	426,3			
34.5. La mayoría de mis profesores me trata con justicia	Acuerdo	433,5*	463,3***	432,2*	462,0
	Desacuerdo	408,9*	433,7***	412,4*	437,1
	Promedio Pisa 2009 (Chile)	426,5	454,9		

Fuente: Elaboración propia a partir del Cuestionario Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009c, 2012c).

* Se mantienen las diferencias significativas iniciales entre grupos luego de controlar por ESCS.

** Luego de controlar por ESCS se encontraron diferencias significativas entre los puntajes según acuerdo y desacuerdo.

*** Existen diferencias significativas entre ambos grupos antes de controlar por ESCS, las cuales no se mantienen.

En este caso al controlar la variable ESCS, en la mayoría de los casos las diferencias se mantienen entre quienes están conformes con las relaciones sostenidas en la escuela y sus puntajes obtenidos en Matemáticas y Lectura. La tendencia sugeriría entonces que incluso controlando la variable nivel sociocultural quienes experimentan relaciones satisfactorias con sus profesores tienen mejores resultados que quienes no lo consideran así, de lo cual se puede suponer que existe una relación entre variables de clima y el rendimiento independientemente del capital sociocultural. Esto es una primera constatación asociada a la sexta y séptima hipótesis planteada al inicio de este apartado, la cual se espera profundizar con el análisis multinivel.

Si bien el índice económico social y cultural (ESCS) está fuertemente correlacionado con los resultados (correlaciones estadísticamente significativas con $r = .484$ en Matemáticas y $r = .456$ en Lectura), en el caso de las Matemáticas al controlar esa variable (covariante) se observan que las diferencias significativas se mantienen en la misma tendencia señalada más arriba¹¹⁹. Ocurre

¹¹⁹ Después de ajustar por la variable estatus económico, social y cultural ESCS, se confirmó la existencia de diferencias significativas en la puntuación en Matemáticas según calidez de la relación profesor-estudiantes conforme a las Estadísticas de la prueba de comparación de medias y covarianza. Matemáticas [F (1,5535) = 29,22, $p = .000$, parcial eta cuadrado = 0,005]. Lectura : [F (1,5576) = 17,27, $p = .000$, parcial eta cuadrado = 0,006].

distinto en el caso de Lectura donde la varianza de los resultados no es homogénea entre los grupos y las diferencias en ese caso no se mantienen de forma significativa entre ellos. Esto podría sugerir que en esta área el efecto del clima relacional sobre los resultados académicos operaría de manera distinta y que aparecería influido por la variabilidad del capital sociocultural.

En el caso de evaluaciones más genéricas o globales respecto a la relación con los docentes, como son los ítems llevarse bien y sentir que se preocupan por su bienestar la relación clima y resultados permanece inalterada al controlar por nivel sociocultural. Pero aquellos ítems que se refieren a trato más directo como son: sentirse escuchados, recibir apoyo o ser tratados de manera justa, la situación es distinta. El trato justo por ejemplo dejó de presentar diferencias significativas tras de controlar la variable capital sociocultural (ESCS) para el rendimiento en Lectura, esto podría significar que las diferencias iniciales podían deberse a la covariable (ESCS) con lo cual al eliminarla, la relación desaparece.

En cuanto la prestación de ayuda extra, el rendimiento que no presentaba diferencias sustantivas en un inicio, si lo hace al controlar la covariable. Esta situación se puede interpretar como que el clima sin estar relacionado con los resultados en términos globales, sí correlaciona con la parte de la variable rendimiento no explicada o no atribuible a la covariable (en este caso el índice económico social y cultural).

Se sometió a este mismo análisis las puntuaciones de calidez incluidas en el Índice de calidez de la relación profesor-estudiante (STUDREL) que calcula la OECD. Se detecta que quienes experimentan baja calidez obtienen puntajes promedio más bajos que los otros dos grupos, los cuales están más cerca entre sí y experimentan una tendencia que sitúa al grupo de calidez media sobre el de calidez alta. Las diferencias significativas de puntajes¹²⁰ se observan entre los que puntúan bajo en este índice y los que obtienen puntajes de calidez media y alta, tanto en Lectura como en Matemáticas. Tras someter los datos a ANCOVA, las diferencias entre grupos según calidez de las relaciones se mantienen solo para los puntajes de Matemáticas. (Ver tabla 5.29).

¹²⁰ A un nivel 0.05

Tabla 5.29 Comparación rendimiento en Matemáticas y Lectura según Índice de calidez de las relaciones profesor-estudiante (Grupos). Análisis de Varianza (ANOVA) y Análisis de covarianza (ANCOVA).			
Calidez relación profesor-estudiante (Grupos)		ANOVA Puntajes (media)	ANCOVA Puntajes (media)
Matemáticas	Baja Calidez relación profesor- estudiante	419,53*	420,02*
	Media Calidez relación profesor-estudiante	432,41*	430,74*
	Alta Calidez relación profesor-estudiante	427,51*	430,48*
Lectura	Baja Calidez relación profesor-estudiante	445,63***	446,15***
	Media Calidez relación profesor-estudiante	460,93***	459,42***
	Alta Calidez relación profesor-estudiante	457,67***	461,55***

Fuente : elaboración propia , Cuestionario estudiantes , Cuestionario Padres Pisa 2009

* **Se mantienen las diferencias significativas iniciales** entre grupos según calidez de la relación profesor-estudiante, luego de controlar por ESCS.

*** Existen diferencias significativas entre ambos grupos **antes de controlar por ESCS**, las cuales no se mantienen.

En síntesis se puede sugerir que una valoración positiva del clima relacional se encuentra asociado a unos mejores resultados académicos tanto en Lectura como Matemáticas. Pero su influjo es diferencial según el grado de implicación de las relaciones sostenidas y el área de la que se trate. Esto puede deberse por un lado a que las dinámicas relacionales distintas, aportan dependiendo de la materias, en base a estilos docentes y a los requerimientos que tienen las distintas asignaturas (Januário, 1996, Traver y otros, 2004). Así como por otro lado, el hecho de que los efectos del origen socioeconómico también sean diversos en función de las áreas de aprendizaje.

El análisis multinivel puede otorgar luces para profundizar en estas ideas y establecer cuanto aportan o cuánto aumentan los puntajes con mejores relaciones y cuál es el aporte de las variables relacionales a los resultados respecto a las variables contextuales como es el capital sociocultural de los estudiantes.

5.5.2 Análisis de modelos multinivel:

A lo largo de este apartado se investiga la relación entre la percepción del clima relacional (de estudiantes y directores) y el rendimiento en Matemáticas y Lectura. Como ya se señaló anteriormente, se utilizará la técnica de análisis multinivel con el fin de examinar la asociación entre las variables asociadas al clima relacional y el rendimiento académico, cuyo objetivo es controlar el efecto del clima considerando otros predictores relevantes de rendimiento como son características de los estudiantes o el tipo de centro al que asisten. Mediante este análisis se aborda una de las hipótesis (sexta hipótesis de la formulación metodológica) enunciadas al inicio de esta sección que supone establecer si existe una relación positiva entre clima y resultados. Así como la otra hipótesis orientada a identificar que los resultados mejoraran en centros de

buen clima escolar independientemente del nivel sociocultural del alumnado o el tipo de centro al que asistan (séptima hipótesis de la formulación metodológica).

La particularidad de este estudio ha sido explorar la asociación entre los indicadores referidos a aspectos del proceso escolar (clima), según la percepción de los alumnos y directores, y el rendimiento en Matemáticas y Lectura. El análisis propuesto sigue el esquema de dos estudios similares: uno realizado por Cervini (2003) que analizó la relación entre clima escolar y resultados y otro realizado por Opdenakker y Van Damme (2001) dedicado a analizar el efecto composicional y los resultados académicos, ambos estudios utilizaron modelos multinivel.

El primer investigador (Cervini, 2003) considera que, para demostrar la eficacia de cualquier característica del proceso escolar se requiere un modelo de referencia para comparar el efecto entre variables, esquema utilizado en los dos estudios mencionados. Por esa razón, y siguiendo un esquema similar, en el caso de esta investigación se trata de establecer si el clima relacional (proceso escolar) tiene un efecto específico sobre el rendimiento (Modelo 2 que incluye solo variables de clima relacional) controlando el efecto de variables a nivel de individuos o centros. Para posteriormente comparar dicho modelo con otro que considere todas las variables en su conjunto. El análisis propuesto se basa en que otros estudios han demostrado que “las características de proceso de la escuela en su mayoría siguen siendo relevantes (aunque su importancia disminuye) para explicar el rendimiento de los estudiantes cuando las características de la situación individual y la escuela son controladas” (Opdenakker y Van Damme, 2001:424).

El proceso de modelamiento y análisis multinivel, supone estimar -mediante la incorporación escalonada de variables bajo modelos sucesivos- aquel modelo que mejor se ajuste a los datos, cuyo fin es analizar la relación entre la percepción del clima relacional (de estudiantes y directores) y el rendimiento en Matemáticas y Lectura. Se lleva a cabo un proceso de modelización que incluye a la variable rendimiento como la variable producto (dimensión micro).

En nuestro caso se considera elaborar dos modelos: uno destinado a estimar el modelo que incluye **SOLO las variables de clima relacional** a nivel de la escuela y los estudiantes (Modelo 2), y otro destinado a analizar la relación del clima relacional y los resultados introduciendo en el modelo **TODAS** las variables. Esto es variables relativas al origen socioeconómico y cultural, al género y la estructura familiar a nivel del estudiante que incluye A nivel del centro se consideran las variables tipo de centro, su ubicación y tamaño (Modelo 1).

Ambos modelos son comparados para despejar el aporte del clima respecto al efecto de las variables de caracterización a nivel de estudiantes y escuela (ver tabla 5.30 y Esquema 5.1) Con

lo cual se estimará el *efecto neto del clima relacional* sobre los resultados en Matemáticas y Lectura.

Como se comentó en el capítulo dedicado a la metodología, el punto de partida para nuestro análisis es que la escuela constituye el microsistema por excelencia para el desarrollo de las capacidades productivas, la adquisición y difusión de conocimientos trascendentales y para formar al individuo para la vida. El aprendizaje se construye mediante la adquisición de procesos de acción y experimentación en el medio escolar, dirigidos a desarrollar capacidades de búsqueda de soluciones a los problemas concretos. Desde una perspectiva ecológica el aprendizaje se genera a partir de una multiplicidad de interacciones que ocurren entre instituciones: familia, escuela, comunidad; a las que se agregan las políticas económicas y sociales.

En ese esquema, los resultados de aprendizaje de los estudiantes en la escuela deben considerar la interrelación entre los distintos niveles o dimensiones que operan en y a través de ella (Bronfenbrenner, 1989; Bronfenbrenner y Morris, 2006; Jimerson, 2003). El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1989) considera los niveles micro, exo y macro- del sistema social y, por tanto, también del sistema escolar¹²¹.

¹²¹ Se considera por nivel micro los resultados individuales de los estudiantes en las pruebas internacionales estandarizadas (rendimiento educativo). Por nivel exo el clima relacional del establecimiento escolar. Y el nivel macro social que afecta a la escuela (como es la política educativa o la estructura del sistema educativo), y a los estudiantes (como son las condiciones familiares de los estudiantes, su capital sociocultural y el sexo).

Tabla 5.30 Variables consideradas para el análisis multinivel		
VARIABLE	TIPO	AJUSTE PARA ANÁLISIS MULTINIVEL (HLM)
VARIABLE DE RESPUESTA O PRODUCTO Dimensión Micro		
Puntaje Pisa 2009 en Matemáticas y Lectura (Valores Plausibles=PV) ¹²²	Continua	
ESTUDIANTES		
Dimensión Exo (Procesos)		
Percepción de los estudiantes respecto a la relación estudiante –profesor (STUDREL)	Continua	
Dimensión Macro social		
Índice de estatus económico, social y cultural (ESCS)	Continua	
Estructura familiar del estudiante. (FAMSTRUC)	Discreta	Se han generado una variable <i>dummy</i> cuyo atributo tiene valor igual a 1 y las que no lo poseen igual a cero. Los hogares mono parentales o con otro tutor a cargo se ubican bajo la variable denominada <i>famstruc</i> asumen el valor 1, aquellos con ambos padres el valor 0.
Sexo	Discreta	Se han generado una variable <i>dummy</i> cuyo atributo tiene valor igual a 1 y las que no lo poseen igual a cero. Los hombres se ubican bajo la variable denominada sexo y asumen el valor 1, las mujeres el 0.
ESCUELA		
Dimensión Exo (Procesos)		
Percepción de los comportamientos de los estudiantes que afectan el clima escolar (STUDBEHA)	Continua	
Percepción de los comportamientos de los profesores que afectan el clima escolar (TEACBEHA)	Continua	
Dimensión Macro social		
Tipo de escuela según financiamiento (SCHTYPE)	Discreta	Se han generado dos variables <i>dummy</i> ¹²³ cuyo atributo tiene valor igual a 1 y las que no lo poseen igual a cero. La variable <i>Public</i> asigna el valor 1 a las escuelas públicas y a las privadas independientes el 0. La variable <i>privateg</i> asigna el valor 1 a las escuelas concertadas y a las privadas independientes el 0.
Tamaño del centro (SCHSIZE)	Continua	
Ubicación (school community)	Discreta	Se han generado una variable <i>dummy</i> cuyo atributo tiene valor igual a 1 y las que no lo poseen igual a cero. Las escuelas rurales se ubican bajo la variable denominada <i>rural</i> y asumen el valor 1 , y las escuelas urbanas el valor 0

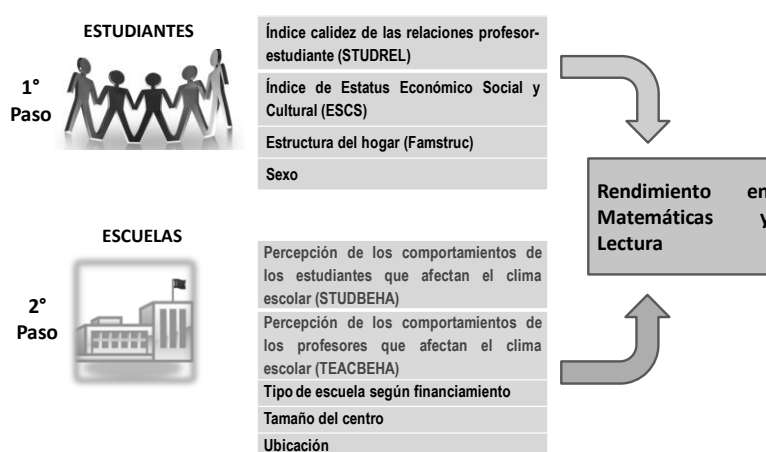
¹²² Los valores plausibles son valores obtenidos a partir de una distribución de puntajes asignados a cada individuo de la muestra. Estos valores estimados son cinco por individuo y por cada test de la encuesta en matemáticas y lectura. El cálculo se realiza conforme a los procedimientos estipulados por la OECD que considera realizar los cálculos estadísticos para los cinco valores plausibles y luego promediar dichos resultados. Este procedimiento se realiza para los puntajes de lectura y matemáticas (OECD, 2009a, 2009b).

¹²³ Una variable dicotómica (también conocido como Una variable ficticia (o *dummy*) es una variable artificial construida por el investigador que usualmente toma valores 1 ó 0 y para indicar la ausencia o presencia de algún atributo. (Draper y Smith,1998)

Las variables de la dimensión *exo* introducidas a modo de predictores del rendimiento se dividen en dos: las vinculadas a la dimensión de proceso asociadas al clima relacional desde las percepciones de los estudiantes (Índice de calidez de la relación profesor estudiante o Studrel) y aquellas percepciones de los directores respecto a comportamientos que afectan el clima escolar en los centros (Índice de comportamientos de los estudiantes o STUDBEHA e Índice de comportamientos de las profesoras o TEACBEHA).

El segundo grupo considera aquellas variables de la dimensión *macro social*, por un lado las relativas al origen socioeconómico y cultural, al género y la estructura familiar a nivel del alumno. Por otro lado están las relativas al centro tales como la titularidad del centro (tipo), la ubicación y el tamaño ¹²⁴ ¹²⁵. Estas variables han sido ajustadas para realizar el procedimiento con el programa HLM (ver tabla 5.30 y esquema 5.1).

Esquema 5.1 Modelamiento Análisis Multinivel: Secuencia de incorporación de variables explicativas para el rendimiento en Matemáticas y Lectura. Obtención **Modelo 1 TODAS las variables**.



Es importante señalar en este punto, que aquellas variables discretas en los datos originales, se transforman en variables ficticias o dummy que implican la posesión o no del atributo considerado, esto implica de acuerdo a los resultados en el análisis de modelos multinivel que el aporte de una determinada variable sobre los resultados se lee por ejemplo: los estudiantes

¹²⁴ El análisis se realiza bajo la consideración de la estructura jerárquica de los datos incluidos (estudiantes y escuela) y el nivel de medición de las variables asociadas, puesto que los datos Pisa 2009 consideran la aplicación de cuestionarios a nivel de la escuela (directores) y de los estudiantes (OECD, 2009a, 2009c), se maneja por lo tanto esta asociación fija en cada nivel, sin mezclar por ejemplo promedios de variables de estudiantes asociados a la escuela para evitar asignar erróneamente variables de un nivel a otro (Babbie, 2013, 2000, 1996, Murillo, 2008, 1999)

¹²⁵ Tal y como se expuso en la descripción general del caso chileno, los resultados académicos presentan diferencias de acuerdo a los tipos de centros y una alta proporción de la varianza es explicada por el origen socioeconómico. Además los resultados obtenidos en la parte descriptiva han llevado a considerar estas variables como relevantes para dar cuenta de las desigualdades en el marco del análisis centrado en la equidad que ocupa a este estudio.

hombres adoptan el valor 1, es decir, la presencia del atributo sexo masculino (en comparación a las mujeres, con valor igual a 0).

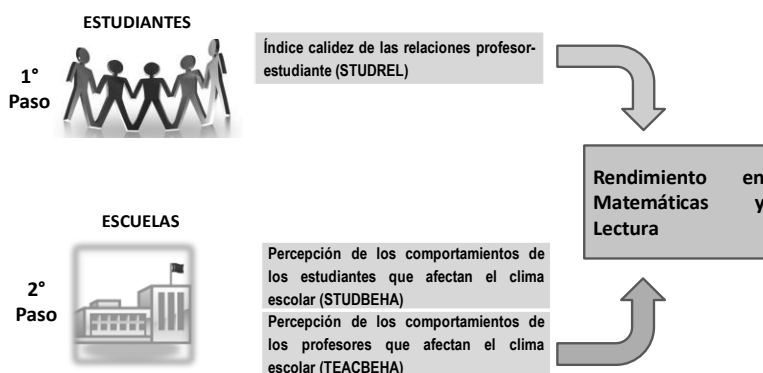
Por su parte las variables continuas, como por ejemplo son los índices STUDREL, STUDEBEHA, ESCS, se mantienen en la misma medida. Esto se leería en los resultados como “los estudiantes que experimentan relaciones cálidas iguales al promedio de la muestra...”.

Se supone aquí que el proceso de modelamiento es una secuencia que implica la introducción escalonada de variables (ver esquema 5.1). Según la literatura (Murillo, 2008; Rodríguez y otros, 2009, Raudenbush y Bryk, 2002, Ruíz de Miguel, 2009), el análisis de modelos multinivel considera una incorporación ordenada de variables, primero las de nivel 1 (estudiantes) y luego las de nivel 2 (escuela).

Por esta razón, además de realizar el modelamiento completo considerando el conjunto de variables (Modelo1, TODAS las variables), en esta ocasión se considera también un modelo que incluye **sólo variables de clima relacional** (Modelo 2).

Las variables asociadas al clima relacional de acuerdo a los datos, remiten también a los dos niveles (nivel 1 de estudiantes y nivel 2 de escuelas). En ese sentido, se ha respetado el orden de incorporación que requiere la técnica de modelos multinivel, pero para poder aislar las variables asociadas al clima relacional (presentes en los dos niveles) se estima un modelo intermedio a modo de comparar y poder ilustrar la dimensión del aporte de estas variables a los resultados Modelo 2 (**SÓLO variables clima relacional**). Este último modelo cumple el rol de modelo instrumental o de referencia (ver esquema 5.2).

Esquema 5.2 Modelamiento Análisis Multinivel: Secuencia de incorporación de variables explicativas para el rendimiento en Matemáticas y Lectura. Obtención **Modelo 2: SOLO variables clima relacional**



A continuación se detallan los procesos de modelamiento para obtener los dos modelos. El **Modelo 1** que considera **TODAS las variables** (clima relacional a nivel de estudiantes y centros, características de los estudiantes y características de los centros. Se desarrolla también el **Modelo 2**, que incluye **SOLO las variables de clima relacional** (a nivel de estudiantes y centros).

5.5.2.1. Explicación del proceso de modelamiento

El análisis consideró una muestra de 5487¹²⁶ estudiantes y 140 escuelas participantes en el estudio Pisa 2009. Se trabajó con aquellas escuelas con mayor número de observaciones, por esto se consideraron solamente aquellas con más de veinte estudiantes, aquellos casos que no cumplían esta condición fueron eliminados de las dos bases de datos consideradas (estudiantes y escuelas). Cabe señalar además, que el programa HLM omite del análisis aquellos casos que no presentan información (listwise deletion), lo cual puede hacer variar el número de casos válidos para el análisis como se señala en los resultados.

El procedimiento de modelado supone estimar el modelo que mejor se ajuste a los datos. Con este fin se parte del modelo más simple posible. Este modelo se denomina modelo nulo o incondicional o vacío y no incluye predictores en ninguno de los niveles y estima la media global del rendimiento. Además, a partir de este modelo se estiman la varianza en el nivel 1 (estudiantes), la varianza del nivel 2 y la razón de verosimilitud denominada *deviance* que es la varianza de la verdadera media de la escuela respecto a la media de todas las escuelas de la muestra (el promedio de la población total de estudiantes). La razón de verosimilitud sirve para evaluar las aportaciones del modelo.

A partir de los datos de varianza del nivel de estudiantes y de escuelas se calcula el coeficiente de correlación intraclase ρ , el cual permite conocer la proporción de varianza que queda sin explicar en cada uno de los niveles de agregación (estudiantes y escuela), es decir, permite conocer la parte de la variabilidad del rendimiento del alumno que es explicada mediante factores de la escuela. En función de ese coeficiente se decide la conveniencia de realizar o no el análisis. Una correlación cercana a cero en este indicador señalaría que los grupos no son lo suficientemente homogéneos y por ende las observaciones demuestran baja dependencia (Murillo, 2008).

Como se señaló anteriormente en la parte metodológica el **modelo nulo** (Modelo 0) es la base de comparación del resto de modelos más complejos. El resto de modelos alternativos son

¹²⁶ El programa HLM, descarta casos para el análisis. Por lo tanto el N considerado es distinto al total de la base de datos.

variaciones de este modelo. Aceptar o rechazar un modelo posterior depende de si ajusta significativamente mejor que el nulo. Para determinar esto, se compara la razón de verosimilitud de cada modelo. La diferencia entre los valores respectivos de la razón de verosimilitud de ambos modelos, se utiliza como prueba estadística con una distribución de *Chi cuadrado*, utilizando como grados de libertad la diferencia entre el número de parámetros añadidos en cada modelo respecto del inicial. Comprobada la significatividad del modelo nulo se está en condiciones de avanzar en la generación del modelo de ajuste a partir de la incorporación de las variables consideradas. El modelamiento supone la incorporación de predictores al primer nivel incluidas en la tabla 5.30 para posteriormente proceder con las de nivel 2.

A continuación se detalla el esquema de modelamiento realizado, se incluyen el modelo nulo o vacío, el modelo final propuesto (Modelo 1) o modelo de ajuste con las variables consideradas o predictores del rendimiento (**TODAS las variables**). Como segundo proceso de modelamiento se incluye la generación del modelo denominado Modelo 2 (**SOLO variables clima relacional**).

5.5.2.1a. Obtención del primer modelo: (Modelo 1: **TODAS** las variables).

i. Modelo nulo (Modelo 0)

El modelo nulo o vacío se formula de la siguiente manera:

Nivel 1 (estudiante):

$$Pv_{ij} = \beta_{0j} + \varepsilon_{ij}$$

Pv_{ij} = es igual al rendimiento en lectura o matemáticas del estudiante i de la escuela j

β_{0j} = es el rendimiento promedio para todos los estudiantes de la escuela j

ε_{ij} = es el error y se distribuye normalmente y una varianza constante e igual a $\sigma_{\varepsilon 0}^2$

Nivel 2 (escuela):

$$\beta_{0j} = \beta_0 + \mu_{0j}$$

μ_{0j} = es el efecto aleatorio, con media cero y varianza constante e igual a $\sigma_{\mu 0}^2$

Donde β_0 representa el promedio de Pv para la población de estudiantes total. Que puede expresarse también como:

$$\beta_{0j} = Pv_{\infty} + \mu_{0j}$$

Sustituyendo los coeficientes del nivel dos en la ecuación del primer nivel el modelo toma la siguiente forma:

$$Pv_{ij} = Pv_{\infty} + \mu_{0j} + \varepsilon_{ij}$$

La varianza del rendimiento de los estudiantes sería:

$$Var_{ij} = P_{v_{ij}} + Var(\mu_{oj} + \varepsilon_{ij} = \sigma^2 + \tau_{oj})$$

Y el coeficiente de correlación intraclase (CCI):

$$\rho = \frac{\tau_{oj}}{\sigma^2 + \tau_{oj}}$$

ii. Modelo de ajuste (con predictores)

El procedimiento considera primero la introducción de variables en el nivel 1 (estudiantes) para luego continuar con las del nivel escuela. A continuación se establece el modelo para los estudiantes considerando las variables exo (proceso) y macro para el primer nivel (estudiantes).

El rendimiento en Matemáticas y Lectura (variable a explicar) se encuentra en escala de razón. Lo mismo ocurre con la variable calidez de la relación profesor estudiante (STUDREL) índice económico social y cultural (ESCS). Las variables estructura familiar y sexo son variables *dummy*.

Nivel 1 (estudiantes):

$$PV_{ij} = \beta_{00} + \beta_{10}STUDREL_{ij} + \beta_{20}ESCS_{ij} + \beta_{30}FAMSTRUC_{ij} + \beta_{40}SEXO_{ij} + \mu_0 + r$$

Posteriormente se establece el modelo para el segundo nivel (escuelas). Los predictores de la dimensión Exo (proceso) son las variables de clima de acuerdo a la percepción de los directores respecto tanto a los comportamientos de los estudiantes (STUDBEHA) como los comportamientos de los profesores (TEACBEHA) que afectan el clima escolar. Se consideran además la dimensión macro social, introduciendo las variables tipo de financiamiento que recibe el centro escolar para su funcionamiento que divide a las públicas versus las privadas (Public) y las concertadas respecto a las privadas (Privateg). En un siguiente paso se introduce la variable que divide a las escuelas entre rurales y urbanas, y por último la variable tamaño que está en escala de razón.

Nivel 2 (escuela):

$$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01}STUDBEHA_{ij} + \gamma_{02}TEACBEHA_{ij} + \gamma_{03}SCHTYPE + \gamma_{04}UBICACION + \gamma_{05}TAMANO_{ij} + \mu_{0j}$$

iii. El modelo completo o final: **Modelo 1 (TODAS las variables)** toma lo siguiente forma:

$$[PV]_{ij} = \beta_{100} + STUDREL_{ij} + \beta_{120} [ESCS]_{ij} + \beta_{130} [FAMSTRUC]_{ij} + \beta_{140} [SEXO]_{ij} + [\gamma_{01}STUDBEHA]_{ij} + [\gamma_{02}TEACBEHA]_{ij} + \gamma_{03}SCHTYPE + [\gamma_{04}Public] + \gamma_{05}$$

Luego de la obtención de este modelo, se elabora el segundo modelo: **Modelo 2 (SOLO variables clima relacional).**

5.5.2.1b. Obtención del segundo modelo: Modelo 2 (**SÓLO variables clima relacional**).

A modo de establecer el **Modelo 2 (SÓLO variables clima relacional)** se incluyen las variables de clima relacional asociadas a los dos niveles. Este modelo se calcula, también a partir del modelo nulo señalado anteriormente. Con ese fin se elabora el **Modelo 2 (SOLO variables clima relacional)** que se expresa de la siguiente forma:

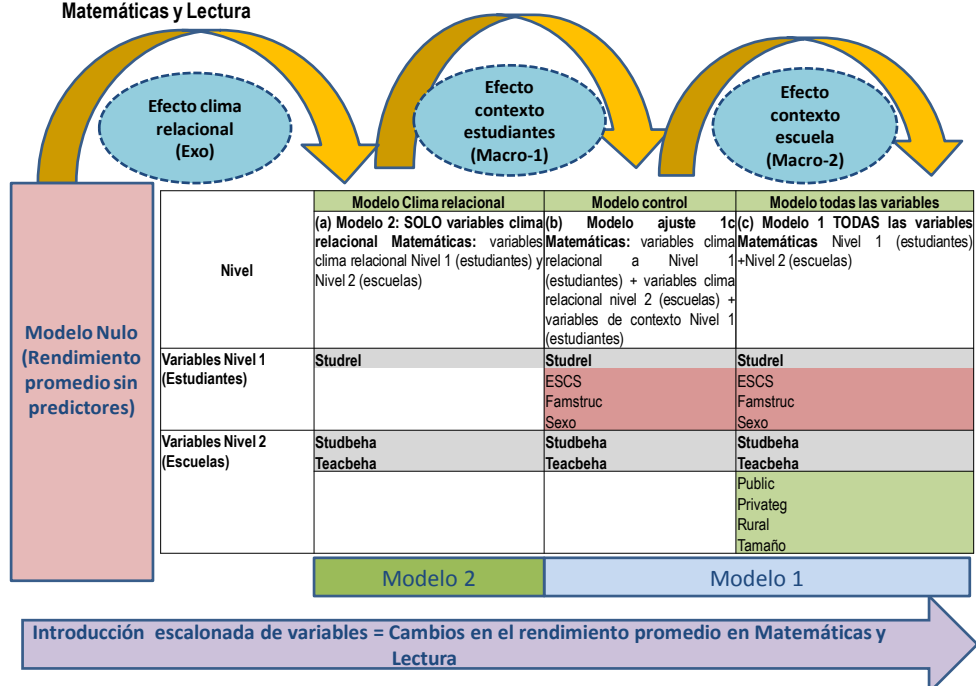
$$PV \text{ SÓLO Variables de clima relaconal}_{ij} = \beta_{00} + STUDREL_{ij} + \gamma_{01}STUDBEHA_{ij} + \gamma_{02}TEACBEHA_{ij} \mu_0 + e_{ij}$$

Dicho modelo será comparado posteriormente con el **Modelo 1 (TODAS las variables)**. Esa comparación tiene como fin es aislar el efecto de las variables macro sociales a nivel de estudiantes y escuelas (contenidas en el modelo 1) y establecer el impacto del clima en los resultados (a modo de efecto neto del clima relacional). Para lo cual se consideran los dos modelos finales obtenidos (**Modelo 1 TODAS las variables** y **Modelo 2 SÓLO variables clima relacional**).

Se incluye a **modo de control** un modelo intermedio entre ambos modelos, y que corresponde a una parte de la secuencia de modelamiento del modelo 1. Ese modelo intermedio que actúa como “engranaje” para hacer posible una secuencia continua de modelamiento entre el **Modelo 2 SÓLO variables clima relacional** y el modelo que incluye a todas las variables consideradas (Modelo 1). El modelo control incluye variables del clima relacional a Nivel 1 (estudiantes) + variables clima relacional nivel 2 (escuelas) + variables de contexto Nivel 1 (estudiantes).

Gracias a la introducción escalonada de las distintas variables en cada uno de los modelos, es posible mediante una comparación, dimensionar el cambio producido en el puntaje promedio del rendimiento para Matemáticas y Lectura. Teniendo como referencia o punto de partida el modelo nulo o cero tanto para Matemáticas como para Lenguaje (igual para todos los modelos), paulatinamente se podrá establecer cuanto varía el puntaje promedio. Esto permitirá ilustrar el cambio que genera en el rendimiento la consideración de distintas dimensiones asociadas a las variables consideradas. Por ejemplo la dimensión Exo o de proceso que incluye las variables del clima relacional a nivel de estudiantes y escuelas; las variables asociadas a la dimensión macro-1 como son las características de los estudiantes, y la dimensión macro-2 que considera las características de las escuelas. A partir de este ejercicio se podrá estimar a modo de ilustración el efecto neto de las variables del clima relacional (ver esquema 5.3).

Esquema 5.3 Estimación efecto neto de las variables de Clima Relacional y el Rendimiento en Matemáticas y Lectura



A continuación se presentan los resultados estimados de los dos modelos elaborados. Se presentan primero los resultados asociados al **Modelo 2 (SOLO variables clima relacional)** y luego los correspondientes al **Modelo 1 (TODAS las variables)** tanto para Matemáticas como Lectura. Se incluye para cada caso el resultados de la comparación destinada a estimar el efecto neto del clima relacional sobre el rendimiento.

5.5.2.2 Clima relacional y el rendimiento en Matemáticas:

A continuación se detallan los resultados del análisis. Primero se revisa el modelamiento del que hemos denominado **Modelo 2 (SOLO variables clima relacional)**, dicho modelo representa el efecto que genera mayores o peores puntuaciones en las variables asociadas al clima y su efecto en el rendimiento. Para luego generar el modelo final destinado analizar la relación entre variables de clima (exo) y el rendimiento considerando las variables de contexto a nivel de estudiantes (macro-1) y de los centros (macro-2).

5.5.2.2.1 Modelo 2 (SOLO variables clima relacional) para el rendimiento en Matemáticas:

La estimación del modelo nulo (sin predictores) indica que existe varianza sin explicar en el rendimiento de los alumnos, que obedece al factor escuela. Las escuelas explican 38% de la varianza del rendimiento en Matemáticas, esto quiere decir que el resto (62%), es debido al alumno y sus antecedentes. Este resultado nos indicaría que debemos incorporar más predictores a nivel del alumno y de la escuela, por lo tanto el análisis jerárquico es conveniente.

Pero, como en esta primera fase lo que nos interesa es el modelamiento para ver el aporte de las variables de clima (**Modelo 2 (SOLO variables clima relacional)**), solo incorporaremos estas variables al modelo. Posteriormente en la segunda fase se realizara el modelamiento con variables de contexto individuales y del centro o **Modelo 1 (TODAS las variables)**.

En términos generales, el modelo en ausencia de predictores (ver tabla 5.31) arroja una media en Matemáticas de 420,73 puntos. El modelo lleno señaló el aumento del rendimiento promedio a 423,79 puntos (esto supone 3,06% puntos de diferencia con el modelo inicial, lo cual corresponde a un aumento de 0,73%).

El valor de la constante o intercepto (β_0) es levemente mayor que el obtenido en el modelo nulo. Esto se debe a que el grupo al que se refiere este punto de corte ya no es el mismo que el del modelo nulo, puesto que ahora se refiere al valor de la media de rendimiento en Matemáticas esperado en los estudiantes que experimentan relaciones cálidas similares al promedio de la muestra. Quienes además asisten a escuelas con un índice en el comportamiento de los profesores y estudiantes similares al del promedio de escuelas de la muestra.

En términos del aporte de las variables de clima al rendimiento se obtiene que la variable calidez de las relaciones (STUDREL) -variable de clima a nivel de los estudiantes- se traduce en un aumento de 4,23 puntos. Por su parte, el efecto de la variable asociada al comportamiento de los estudiantes (buenas o malas conductas en la escuela), reporta un aumento superior de 16,9 puntos en el promedio de la escuela. El comportamiento de los docentes de acuerdo a la estimación no arroja un parámetro significativo pero señala un descenso de más de dos puntos (-2,47).

Respecto a la contrastación entre el **Modelo nulo o modelo 0** y el **Modelo 2 (SOLO variables clima relacional)**, se pueden señalar distintos aspectos:

- Primero, el resultado del *Coefficiente de Correlación intraclase* nos indica que las escuelas explican ahora el 35 % de la varianza del rendimiento en Matemáticas (modelo vacío era 38%) el restante 65% es debido al estudiante y sus antecedentes, comparativamente este ha disminuido respecto al modelo vacío, pero la introducción de las tres variables (STUDREL a nivel de los estudiantes , STUDEBEHA y TEACBEHA a nivel de las escuelas) no alteran mayoritariamente la varianza entre estudiantes pero sí se traduce en una baja en la variabilidad entre las escuelas en el modelo final.

Esto, sugiere que las variables individuales no están homogéneamente distribuidas a lo largo de las escuelas lo cual no es contradictorio con la segmentación que caracteriza a las escuelas chilenas (García Huidobro, 2006).

- Respecto al ajuste entre ambos modelos se debe considerar si, además de ser significativa la aportación de los predictores, el modelo propuesto, este aporta información significativa comparándolo con el modelo nulo, para llevar a cabo la comparación, se hace uso de la razón de verosimilitud (*Deviance*) cuyo valor para el modelo final es de 41896,35 si lo comparamos con el valor obtenido en la estimación del modelo nulo, la diferencia entre ellos es de 56,36. Para comprobar el ajuste del modelo, calculamos la significación de este valor con 2 grados de libertad (4 parámetros estimados en el modelo definitivo menos 2 parámetros estimados en el modelo nulo).

Al contrastar esos valores como test de Chi cuadrado (Egaña, 2003), se rechaza la hipótesis nula. Esto quiere decir que existe una diferencia significativa respecto al modelo vacío o nulo. Al obtener un valor de $p=0,000$, menor que el nivel de confianza con el que trabajamos ($\alpha=0.05$), se estima que el modelo definitivo explica mayor varianza a nivel de los estudiantes que el modelo nulo como señala el coeficiente intraclass del modelo final. Esto es debido a que se han incorporado variables al modelo. Lo cual produce una disminución (respecto al modelo nulo) de la proporción de varianza explicada a nivel de las escuelas. En contraposición la variabilidad de los resultados ahora aparece explicada en mayor medida por las diferencias entre los estudiantes.

- De acuerdo a las estimaciones del modelo (ver tabla 5.31) se obtuvo que la variable asociada a comportamientos de los profesores (TEACBEHA) y considerada inicialmente alcanzó parámetros no significativos por lo cual si bien ha sido incluida en los resultados debería ser desestimada en el modelo final (Ruiz de Miguel, 2009).

Tabla 5.31 Modelo 2 (SOLO variables clima relacional): Rendimiento en Matemáticas									
Variables	MATEMÁTICAS								
	Modelo 0: Nulo sin predictores Matemáticas			Modelo de ajuste 2a Matemáticas : Variable clima nivel 1 (estudiantes) Matemáticas			Modelo 2: SOLO variables clima relacional Matemáticas: variables clima relacional Nivel 1 (estudiantes) y Nivel 2 (escuelas).		
Rendimiento (Intercepto=Puntaje promedio)	420,73			420,30			423,79		
	Coefficiente	Error estándar	P value	Coefficiente	Error estándar	P value	Coefficiente	Error estándar	P value
Nivel 1									
Studrel				4,27	0,979	0,002	4,23	0,979	0.003
Nivel 2									
STUDBEHA							16,9	5,241	0.002
TEACBEHA ¹²⁷							-2,47	5,78	0,670
Efectos aleatorios		Varianza	Desv. estándar		Varianza	Desv. estándar		Varianza	Desv. estándar
Varianza nivel 1		3437,53	58,63		3425,10	58,52		3.412,66	58,42
Varianza nivel 2 (entre escuelas)		2063,27	45,42		2035,78	45,12		1.832,77	42,81
Correlación intraclase	0,38			0,37			0,35		
	(Deviance = 41952,71, N= 3789 de			(Deviance = 41933,19 N= 3789 de			(Deviance, 41896,35 N= 3789 de		

Tras obtener este modelo estamos en condiciones de comparar con aquel que considera el clima junto a variables de caracterización tanto a nivel de los estudiantes como a nivel de la escuela, que corresponde al **Modelo 1 (TODAS las variables) para Matemáticas**. Revisar en conjunto ambos modelos permitirá dimensionar el efecto de esos rasgos sobre el rendimiento considerando este modelo lleno (Modelo efecto bruto del clima relacional) como punto de partida. A continuación se incluyen los resultados del modelo para el rendimiento en Matemáticas.

5.5.2.2.2 Modelo 1 (TODAS las variables) para Matemáticas.

En términos generales, el modelo en ausencia de predictores o Modelo 0 (ver tabla 5.32) arroja una media en Matemáticas de 420,7 puntos, promedio que aumenta a 500,4 puntos (esto supone 79,9 puntos de diferencia con el modelo inicial, lo cual corresponde a un aumento del 19% respecto al modelo nulo). Los resultados nos señalan que el rendimiento promedio de los estudiantes de la muestra aumenta significativamente al introducir variables a nivel de individuos y de escuela. Respecto a la contrastación entre el modelo vacío y el modelo lleno se pueden señalar distintos aspectos:

¹²⁷ Esta variable es presentada en los resultados, pero debido a que no arrojó parámetros significativos no debe ser considerada como parte del modelo final.

¹²⁸ El programa HLM, descarta casos para el análisis. Por lo tanto el N considerado es distinto al total de la base de datos.

- Primero, el resultado del *Coefficiente de Correlación intraclase* nos indica que las escuelas explican ahora el 26 % de la varianza del rendimiento en Matemáticas (modelo vacío era 38%), comparativamente ésta ha disminuido respecto al modelo vacío. De hecho, al introducirse en el modelo las variables de nivel individual, la mayor reducción de varianza no se produce en este nivel, sino en el escolar. Ello obedece a que las variables individuales no están homogéneamente distribuidas entre las escuelas (Blanco, 2008).
- Respecto al ajuste entre ambos modelos se debe considerar si, además de ser significativa la aportación de los predictores, el modelo propuesto aporta información significativa comparándolo con el modelo nulo, para llevar a cabo la comparación, se hace uso de la razón de verosimilitud (*Deviance*) cuyo valor para el modelo final es de 41896,35 si lo comparamos con el valor obtenido en la estimación del modelo nulo, la diferencia entre ellos es de 406,65. Para comprobar el ajuste del modelo, calculamos la significación de este valor con 9 grados de libertad (11 parámetros estimados en el modelo definitivo menos 2 parámetros estimados en el modelo nulo)

Al contrastar esos valores como test de Chi cuadrado, se rechaza la hipótesis nula. Esto quiere decir que existe una diferencia significativa respecto al modelo vacío o nulo. Al obtener un valor de $p=0,000$, menor que el nivel de confianza con el que trabajamos ($\alpha=0.05$), se estima que el modelo definitivo explica mayor varianza a nivel de los estudiantes que el modelo nulo. La varianza explicada por la escuela disminuye entre ambos modelos, como señala el coeficiente intraclase del modelo final. De la misma manera como ocurrió en el modelo anterior y de acuerdo a las estimaciones del modelo (ver tabla 5.32) se obtuvo que la variable asociada a comportamientos de los profesores (TEACBEHA) alcanzó parámetros no significativos.

Luego de obtener el modelo definitivo del **Modelo 1 (TODAS las variables)** par Matemáticas se puede señalar que el promedio aumenta significativamente entre el modelo inicial (nulo) y el final. Esto se debe a que el grupo al que se refiere este punto de corte ya no es el mismo que el de el modelo nulo. Ahora se refiere al valor de la media de rendimiento en Matemáticas para los estudiantes de la muestra analizada, cuyo nivel socioeconómico es igual a la media de la muestra, que son alumnas mujeres, que asisten a escuelas públicas, etc. Esas variables incluidas en el modelo afectan ese valor medio, el cual tiende aumentar o disminuir en la proporción del valor del coeficiente estimado. Por ejemplo, un estudiante que represente las características antes señaladas, ve incrementado su logro en más de cuatro puntos (4,63

puntos) si experimenta relaciones cálidas por sobre la media. Si posee un nivel socioeconómico mayor que el promedio en 9,14 puntos. Si pertenece a una familia monoparental lo verá disminuido en 9,59 puntos y si es hombre verá mejorado su rendimiento en 27,5 puntos respecto a las mujeres.

Al considerar los factores a nivel de la escuela diríamos que si el estudiante asiste a una escuela donde el clima relacional asociado al comportamiento de los estudiantes está sobre la media experimentará 14,8 puntos de aumento en el rendimiento promedio de la escuela. No obstante si asiste a una escuela pública experimentará un descenso importante de su rendimiento (81,1 puntos) en comparación con aquellos estudiantes que asisten a un centro privado. Si la escuela es rural, disminuiría su rendimiento promedio en diez puntos (-11,1). Si el estudiante en vez de ir a un centro público lo hiciese a uno concertado su situación no mejora, puesto que puede ver disminuido en 87,3 puntos el logro promedio alcanzado en Matemáticas por las escuela, respecto a otro que asiste a uno privado. La variable tamaño de centro no expresa un efecto importante sobre el logro (0,02 puntos). Todas las variables demostraron una asociación estadísticamente significativa al nivel 0.05, excepto la variable asociada a los comportamientos de los docentes en la escuela (TEACBEHA¹²⁹). De la validación del modelo se puede extraer como conclusión general que existe una relación positiva entre el rendimiento académico en Matemáticas y las variables de clima (proceso escolar), pero este se ve moderado por variables asociadas al contexto de los estudiantes y al tipo de centro considerando también su ubicación y levemente por su tamaño.

¹²⁹ Esta variable es presentada en los resultados, pero debido a que no arrojó parámetros significativos no debe ser considerada como parte del modelo final.

Tabla 5.32 Generación Modelo 1 TODAS las variables (variables de clima, variables de contexto estudiantes y escuela): Rendimiento en Matemáticas

Variables	MATEMATICAS														
	Modelo 0: Nulo sin predictores Matemáticas			Modelo ajuste 1a Matemáticas: Variable clima relacional Nivel 1 (estudiantes)			Modelo ajuste 1b Matemáticas: Variable clima relacional Nivel 1 (estudiantes)+variables de contexto Nivel 1 (estudiantes)			Modelo ajuste 1c Matemáticas : variables clima relacional a Nivel 1 (estudiantes) + variables clima relacional nivel 2 (escuelas) + variables de contexto Nivel 1 (estudiantes)			Modelo 1 TODAS las variables Matemáticas: variables de clima relacional + variables contexto nivel 1 (estudiantes) + variables de clima relacional + variables contexto nivel 2 (escuelas)		
Rendimiento (Intercepto=Puntaje promedio)	420,73			420,30			429,86			432,35			500,47		
	Coeficiente	Error estándar	P value	Coeficiente	Error estándar	P value	Coeficiente	Error estándar	P value	Coeficiente	Error estándar	P value	Coeficiente	Error estándar	P value
Nivel 1															
STUDREL				4,27	0,979	0,002	4,96	0,948	0,000	4,92	0,95	0,000	4,63	1,02	0,000
ESCS							9,75	1,098	0,000	9,66	1,10	0,000	9,14	1,48	0,000
Famstruc							-9,06	1,814	0,000	-9,09	-5,01	0,000	-9,59	2,03	0,000
Sexo							26,95	2,091	0,000	27,25	13,03	0,000	27,52	1,98	0,000
Nivel 2															
STUDBEHA										17,397	4,69	0,000	14,86	3,94	0,000
TEACBEHA ¹³⁰										-4,159	5,17	0,424	-0,87	5,71	0,872
Public													-81,08	13,13	0,000
Privateg													-87,33	13,97	0,000
Rural													-11,84	5,39	0,033
Tamaño													0,02	0,01	0,010
Efectos aleatorios	Varianza		Desv. Estándar	Varianza		Desv. estándar	Varianza		Desv. estándar	Varianza		Desv. estándar	Varianza		Desv. estándar
Varianza nivel 1 (Estudiantes)	3437,53		58,63	3425,10		58,52	3210,80		56,66	3197,02		56,54	3170,93		56,31
Varianza nivel 2 (entre escuelas)	2063,27		45,42	2035,78		45,12	1605,97		40,07	1431,47		37,83	1093,32		33,07
Correlación intraclase	0,38 (Deviance = 41952,71, N= 3789 de N= 5487) ¹³¹			0,37 (Deviance = 41933,19 N= 3789 de N= 5487)			0,33 (Deviance = 41659,98 N= 3789 de N= 5487)			0,31 (Deviance = 41620,15 N= 3789 de N= 5487)			0,26 (Deviance = 41546,06, N=3789 de N= 5487)		

¹³⁰ Esta variable es presentada en los resultados, pero debido que no arrojó parámetros significativos no debe ser considerada como parte del modelo final.

¹³¹ El programa HLM, descarta casos para el análisis. Por lo tanto el N considerado es distinto al total de la base de datos.

5.5.2.2.3 Comparación Modelo 2 (SOLO variables clima relacional) y Modelo 1 (TODAS las variables) para el rendimiento en Matemáticas

Tras obtener los dos modelos anteriores se comparan ambos con el objetivo de dimensionar el efecto de esos rasgos sobre el rendimiento considerando el modelo final y el Modelo 2 (SOLO variables clima relacional) como punto de partida. A continuación se incluyen los resultados de la comparación de los modelos para el rendimiento en Matemáticas (ver tabla 5.33).

El clima relacional de las escuelas se conforma a partir de percepciones tanto de los estudiantes, como de los directores de los centros. Y responde a una valoración conjunta que hacen los distintos actores implicados en la escuela. Por eso, hemos considerado aquí lo que se ha denominado como **Modelo 2 (SOLO variables clima relacional para Matemáticas)**.

El ejercicio que se quiere realizar en este punto es ilustrar el efecto neto del clima relacional, a partir de una comparación entre el **Modelo 2 (SOLO variables clima relacional para Matemáticas)** y el **Modelo 1 (TODAS las variables Matemáticas)**. Para esto se considera a modo de control el modelo intermedio denominado **Modelo ajuste 1c** que pertenece a la secuencia de generación del **Modelo 1 TODAS las variables para Matemáticas** (ver tabla 5.32).

Como ya se señaló, el **Modelo 2 (SOLO variables clima relacional para Matemáticas)**, incluye variables de clima y del contexto de los estudiantes. **Modelo 1 (TODAS las variables para Matemáticas)** que incluye las variables de clima y de contexto a nivel de estudiantes y de los centros

Si se parte del modelo nulo (modelo cero) se observa que el puntaje promedio inicial (modelo nulo) es igual en ambos procesos de modelamiento (Tablas 5.31 y 5.32). Si se comparan sucesivamente los tres modelos (Modelo 2, Modelo de ajuste 1c y Modelo 1) se observa que el clima relacional (**Modelo 2 (SOLO variables clima relacional)**) aumenta el rendimiento en 3,1 puntos (ver tabla 5.33). Esto supone de acuerdo a la lógica multinivel un aumento en las puntuaciones de clima relacional por sobre la media.

En contraste, las características de los estudiantes significan un repunte de 8.6 puntos para estudiantes con características sobre la media de la muestra (**Modelo de ajuste 1c**). Finalmente el efecto de la escuela en términos de variables macro puede llegar a tener un efecto 65,1 puntos en el puntaje promedio. Suponemos aquí el proceso de modelamiento como una secuencia que permite dimensionar de manera aislada el aporte que cada dimensión en términos de puntaje promedio (ver tabla 5.33).

Tabla 5.33 Estimación efecto de las dimensiones exo, y macro para Matemáticas			
Dimensiones	(a) Modelo 2: SOLO variables clima relacional Matemáticas: variables clima relacional Nivel 1 (estudiantes) y Nivel 2 (escuelas)	(b) Modelo ajuste 1c Matemáticas: variables clima relacional a Nivel 1 (estudiantes) + variables clima relacional nivel 2 (escuelas) + variables de contexto Nivel 1 (estudiantes)	(c) Modelo 1 TODAS las variables Matemáticas Nivel 1 (estudiantes) + Nivel 2 (escuelas)
Rendimiento (Intercepto=Puntaje promedio)	423,8	432,4	500,5
Efecto clima relacional (exo)*	3,1		
Efecto contexto estudiantes (macro-1)**		8,6	
Efecto escuela (macro-2)***			65,1

Fuente: Elaboración propia a partir del Cuestionario Estudiantes Pisa 2009 (OECD, 2009c)

* Aporte del clima relacional bruto en comparación del modelo nulo (puntaje= 420,73).

** Aporte Efecto Contexto estudiantes=Puntaje (b)- puntaje(a).

***Esta cifra incluye el puntaje modelo final menos puntos asociados al contexto y al aporte del clima relacional= Puntaje (c)-puntaje (b)-3,1 puntos

Los resultados del análisis entre clima y rendimiento mediante la generación del **Modelo 2 (SOLO variables clima relacional para Matemáticas)** convalidan la idea que da lugar a esta investigación, que supone una relación positiva entre la medición de variables de clima y resultados académicos. Así, cuando el clima es positivo o las relaciones docente-alumno son de mejor calidad, entonces, el nivel de rendimiento será más alto. Si se regresa a la tabla 5.31 vemos que ese conjunto de variables asociadas al proceso escolar (clima), parecen explicar 35% del total de las diferencias de rendimiento promedio entre las escuelas, esto coincidiría con otros estudios en el tema (Cervini, 2003, 2002).

Por otra parte la generación del **Modelo 1 (TODAS las variables para Matemáticas)** que incluye variables de los estudiantes y los centros además de las asociadas al clima, permitiría sugerir que existiría una relación entre el rendimiento y las variables de clima (proceso escolar) pero este se ve moderado por variables asociadas al contexto de los estudiantes y al tipo de centro considerando también su ubicación y levemente por su tamaño.

La comparación de los modelos aporta en esa misma idea. Este ejercicio se realiza a modo de ilustración y permite establecer esquemáticamente el aporte de cada dimensión al rendimiento. Sin embargo, cabe señalar que cada una de las variables por separado realiza un aporte diferencial en los puntajes con lo que el resultado final responde a un efecto combinado y simultáneo de los datos. En este caso no se ha considerado la interacción entre variables en el modelo, en ese sentido el modelo podría mejorarse introduciendo otras variables en estudios posteriores, ya que siempre quedará parte del rendimiento sin explicar. Este ejercicio se orienta

a aislar distintas dimensiones o niveles que explican el rendimiento e identificar el efecto asociado a las variables de clima al controlar por otras variables asociadas al rendimiento

5.5.2.3 Clima relacional y el rendimiento en Lectura

5.5.2.3.1 Modelo 2 (SOLO variables clima relacional) para el rendimiento en Lectura:

Continuando con el caso del rendimiento en Lectura, la estimación del modelo nulo indica que existe varianza sin explicar en el rendimiento de los estudiantes, que obedece al factor escuela. Las escuelas explican el 34% de la varianza del rendimiento en Lectura, el resto (66%) es debido al estudiante y sus antecedentes. Este resultado nos indicaría que debemos incorporar predictores a nivel del alumno y de la escuela, por lo tanto, el análisis jerárquico es conveniente. Pero, como en esta primera fase lo que nos interesa es el modelamiento para ver el aporte específico de las variables de clima (**Modelo 2 SOLO variables clima relacional para Lectura**), solo incorporaremos estas variables al modelo. En la segunda fase se realizara el modelamiento del **Modelo 1 (TODAS las variables para Matemáticas)** con variables de contexto individuales y del centro.

En términos generales, el modelo en ausencia de predictores o **modelo nulo** (ver tabla 5.34) arroja una media en Lectura de 450,08 puntos. El **Modelo 2 SOLO variables clima relacional para Lectura** señaló el aumento del rendimiento promedio a 453,18 (esto supone 3.1 puntos de diferencia con el modelo inicial, lo cual corresponde a un aumento del 0.69%). El valor de la constante o intercepto (β_0) es levemente menor que el obtenido en el modelo nulo. Esto se debe a que el grupo al que se refiere este punto de corte ya no es el mismo que el del modelo nulo, puesto que ahora se refiere al valor de la media de rendimiento en Lectura para aquellos estudiantes que experimentan relaciones cálidas similares al promedio de la muestra. Quienes además asisten a escuelas con un índice en el comportamiento de los profesores y estudiantes similares al del promedio de escuelas de la muestra.

En comparación con el modelo nulo el aporte de las variables de clima al rendimiento se resume en que la variable calidez de las relaciones (STUDREL) se traduce en un efecto de 6,14 puntos, lo que constituye un aporte mayor del que reporta esta variable en Matemáticas.

Posteriormente, la variable asociada al comportamiento de los estudiantes (buenas o malas conductas en la escuela), reporta un aumento superior de 22,81 puntos en el promedio de la escuela. El comportamiento de los docentes de acuerdo a la estimación no arroja un parámetro significativo pero señala un descenso de más de cinco puntos (-5,07).

Respecto a la contrastación entre el **Modelo nulo o modelo 0** y el **Modelo 2 SOLO variables clima relacional para Lectura** se pueden señalar distintos aspectos:

- Primero, el resultado del *Coefficiente de Correlación intraclase* nos indica que las escuelas explican ahora el 29 % de la varianza del rendimiento en Lectura (modelo vacío era 34%). Esto quiere decir que el conjunto de variables asociadas al clima relacional (proceso escolar), parecen explicar el 29% del total de las diferencias de rendimiento promedio de Lectura entre las escuelas, esto coincidiría con otros estudios en el tema (Cervini, 2003, 2002). El restante 71% es explicado por el estudiante y sus antecedentes. Respecto al modelo nulo ha disminuido la proporción explicada por la escuela, pero la introducción de las dos variables (STUDREL a nivel de los estudiantes y STUDEHA a nivel de las escuelas) no alteran mayoritariamente la varianza entre estudiantes aunque sí se traduce en una baja en la variabilidad entre las escuelas en el modelo final al igual que ocurre con el modelo generado para Matemáticas.
- Respecto al ajuste entre ambos modelos (**Modelo nulo** o y **Modelo 2 SOLO variables clima relacional para Lectura**) se debe considerar si, además de ser significativa la aportación de los predictores, el modelo propuesto aporta información significativa comparándolo con el modelo nulo. Para llevar a cabo la comparación, se hace uso de la razón de verosimilitud (*Deviance*) cuyo valor para el modelo final es de 42305,12 si lo comparamos con el valor obtenido en la estimación del modelo nulo, la diferencia entre ellos es de 160,17. Para comprobar el ajuste del modelo, calculamos la significación de este valor con 2 grados de libertad (4 parámetros estimados en el modelo definitivo menos 2 parámetros estimados en el modelo nulo).
Al contrastar esos valores como test de Chi cuadrado, se rechaza la hipótesis nula. Esto quiere decir que existe una diferencia significativa respecto al modelo vacío o nulo. Al obtener un valor de $p=0,000$, menor que el nivel de confianza con el que trabajamos ($\alpha=0.05$), se estima que el modelo definitivo explica mayor varianza a nivel de los estudiantes que el modelo nulo como señala el coeficiente intraclase del modelo final.
- De acuerdo a las estimaciones del modelo (ver tabla 5.34) se obtuvo que la variable asociada a comportamientos de los profesores (TEACBEHA) y considerada inicialmente alcanzó parámetros no significativos por lo cual si bien ha sido incluida en los resultados debería ser desestimada en el modelo final (Ruiz de Miguel, 2009).

Tabla 5.34 Modelo 2 (SOLO variables clima relacional): Rendimiento en Lectura									
Variables	LECTURA								
	Modelo 0: Nulo sin predictores Lectura			Modelo de ajuste 2a Lectura: Variable clima relacional Nivel 1 (estudiantes) Lectura			Modelo 2: SOLO variables clima relacional Lectura: variables clima relacional Nivel 1 (estudiantes) y Nivel 2 (escuelas)		
Rendimiento (Intercepto=Puntaje promedio)	450,08			449,46			453,18		
	Coeficien	Error	P value	Coeficien	Error estándar	P value	Coeficien	Error estándar	P value
Nivel 1									
Studrel				6,19	1,04	0.000	6,14	1,03	0.000
Nivel 2									
STUDBEHA							22,81	4,97	0.000
TEACBEHA ¹³²							-5,07	5,48	0,358
Efectos aleatorios	Varianz		Desv.	Varianz		Desv.	Varianz		Desv.
Varianza nivel 1	3905,35		62,49	3829,83		61,88	3829,62		61,88
Varianza nivel 2 (entre escuelas)	2055,01		45,33	2010,77		44,84	1597,55		39,97
Correlación intraclase	0,34			0,34			0,29		
	(Deviance = 42465,29, N= 3789 de N= 5487) ¹³³			(Deviance, 42342,18,N= 3789 de N= 5487)			(Deviance, 42305,12 N= 3789 de N= 5487)		

5.5.2.3.2 Modelo 1 (TODAS las variables) para el rendimiento en Lectura

El **Modelo nulo o modelo 0** (ver tabla 5.35) arroja una media en Lectura de 450,08 puntos superior al que se obtuvo en Matemáticas sin predictores. Este promedio que aumenta a 537,97 puntos (esto supone 87,9 puntos de diferencia con el modelo inicial, lo cual corresponde a un aumento del 19,5% respecto al modelo nulo). Los resultados nos señalan que el rendimiento promedio de los estudiantes de la muestra aumenta significativamente al introducir variables a nivel de individuos y de escuela.

Respecto a la contrastación entre el modelo vacío y el modelo lleno se pueden señalar distintos aspectos:

- Primero, el resultado del *Coeficiente de Correlación intraclase* nos indica que las escuelas explican ahora el 21% de la varianza del rendimiento en Lectura (modelo vacío

¹³² Esta variable es presentada en los resultados, pero debido que no arrojó parámetros significativos no debe ser considerada como parte del modelo final.

¹³³ El programa HLM, descarta casos para el análisis. Por lo tanto el N considerado es distinto al total de la base de datos.

era 34%), comparativamente esta ha disminuido respecto al modelo vacío. De hecho, al introducirse en el modelo las variables de nivel individual y de centro la mayor reducción de varianza no se produce en este nivel, sino en el escolar. Ello obedece a que las variables individuales no están homogéneamente distribuidas **entre** las escuelas (Blanco, 2008).

- Respecto al ajuste entre ambos modelos (**Modelo nulo o cero y Modelo 1 TODAS las variables**) para el rendimiento en Lectura se debe considerar si, además de ser significativa la aportación de los predictores, el modelo propuesto aporta información significativa comparándolo con el modelo nulo. Para llevar a cabo la comparación, se hace uso de la razón de verosimilitud (*Deviance*) cuyo valor para el modelo final es de 42121,99, si lo comparamos con el valor obtenido en la estimación del modelo nulo, la diferencia entre ellos es de 343,3. Para comprobar el ajuste del modelo, calculamos la significación de este valor con 9 grados de libertad (11 parámetros estimados en el modelo definitivo menos 2 parámetros estimados en el modelo nulo).

Al contrastar esos valores como test de Chi cuadrado, se rechaza la hipótesis nula. Esto quiere decir que existe una diferencia significativa respecto al modelo vacío o nulo. Al obtener un valor de $p=0,000$, menor que el nivel de confianza con el que trabajamos ($\alpha=0.05$), se estima que el modelo definitivo explica mayor varianza a nivel de los estudiantes que el modelo nulo. La varianza explicada por la escuela disminuye entre ambos modelos, como señala el coeficiente intraclass del modelo final.

- De la misma manera a lo que ocurrió en el modelo anterior destinado a las Matemáticas y de acuerdo a las estimaciones (ver tabla 5.35) se obtuvo que la variable asociada a comportamientos de los profesores (TEACBEHA) alcanzó parámetros no significativos.

El promedio en Lectura es superior al de Matemáticas considerando el modelo nulo sin predictores y aumenta significativamente entre el modelo inicial y el final. Aunque la proporción de aumento es similar a lo que ocurre en Matemáticas. El aumento experimentado entre el modelo inicial y el definitivo se debe a que el grupo al que se refiere este punto de corte ya no es el mismo que el de el modelo nulo, ahora se refiere al valor de la media de rendimiento en Lectura para los estudiantes de la muestra analizada cuya estructura familiar es igual a la promedio, con un nivel socioeconómico igual a la media de la muestra. A nivel escolar refiere a los promedios de los estudiantes que asisten a las distintas escuelas.

De acuerdo a las variables incluidas en el modelo ese valor medio tiende aumentar o disminuir en la proporción del valor del coeficiente estimado, esto quiere decir que por ejemplo: un estudiante que represente al promedio con las características antes señaladas, ve incrementado su logro en Matemáticas en más de seis puntos si experimenta relaciones cálidas por sobre la media. Si posee un nivel socioeconómico mayor que el promedio mejora en 10,14 puntos. Si pertenece a una familia monoparental lo verá disminuido en 11,89 puntos y si es hombre verá disminuido su rendimiento en 14,4 puntos respecto a las mujeres. Esto confirma la evidencia respecto al desempeño de hombres y mujeres según áreas, puesto que los hombres se desempeñan mejor en Matemáticas que en Lectura respecto a las mujeres, confirmando los trabajos de algunos autores (Roa, 2006).

Los factores a nivel de la escuela se comportan de manera similar que en Matemáticas, donde un estudiante que asiste a una escuela donde el clima relacional asociado a comportamientos de los estudiantes está por encima de la media experimentará 15,32 puntos de aumento en el rendimiento. Pero si asiste a una escuela pública experimentará un descenso importante de su rendimiento (65,5 puntos) en comparación con aquellos estudiantes que asisten a un centro privado. Si la escuela es rural disminuye en más de diez puntos (11,6). Si el estudiante en vez de ir a un centro público lo hiciese a un concertado su situación no mejora, puesto que puede ver disminuido en 67,8 puntos el logro alcanzado en Matemáticas respecto a los privados. La variable tamaño no expresa un efecto importante sobre el logro (0,01 puntos). Todas las variables demostraron una asociación estadísticamente significativa al nivel 0.05, excepto la variable asociada a los comportamientos de los docentes en la escuela (TEACBEHA).

Al obtener el modelo final (**Modelo 1 TODAS las variables para Lectura**), se puede extraer como conclusión general que existe una relación entre el rendimiento y las variables de clima (proceso escolar) pero al igual que en el rendimiento en Matemáticas su efecto se ve moderado por variables asociadas al contexto de los estudiantes y al tipo de centro considerando también su ubicación y levemente por su tamaño. Se podría sugerir que esas variables poseen un efecto moderador respecto al efecto positivo del clima sobre los resultados, para aquellos estudiantes de menor nivel sociocultural y que asisten a centros públicos. Los de alto nivel sociocultural que asisten a centros privados en cambio, verían aumentado su rendimiento debido a una “combinación virtuosa” de efectos, asunto a explorar en otras investigaciones.

El punto importante aquí, es que el efecto del clima es robusto estadísticamente al controlar por otros predictores o variables relevantes para el rendimiento y apoyan una de las hipótesis que da lugar a esta investigación, esto es, suponer una relación positiva entre la medición de variables

de clima y resultados académicos. Así, cuando el clima es positivo o las relaciones profesor estudiante son de mejor calidad, entonces, el nivel de rendimiento será más alto. El efecto moderador de las otras variables es esperable puesto que son factores adicionales que se introducen a la ecuación y existe evidencia de su asociación con el rendimiento como se señala en los comentarios finales. Con su incorporación se logra dimensionar cuánto aumento significa poseer un atributo u otro para el rendimiento obtenido. Investigaciones posteriores podrían profundizar en la interacción entre todos los factores considerados y el rendimiento, en el sentido de explicar la envergadura de efectos conjuntos.

En términos globales el análisis realizado señala diferencias importantes en los resultados al considerar características de los estudiantes y de los centros, lo cual recalca situaciones de inequidad evidentes en el sistema educativo respecto a los resultados, aspecto que confirma la evidencia existente en otros estudios e informes de diagnóstico en el tema elaborados por organismos relevantes en el tema.

Tabla 5.35 Generación Modelo 1 TODAS las variables (variables de clima, variables de contexto estudiantes y escuela): Rendimiento en Lectura												
Variables	LECTURA											
	Modelo 0: Nulo sin predictores Lectura			Modelo ajuste 1a Lectura : Variable clima relacional Nivel 1 (estudiantes)			Modelo ajuste 1b Lectura : Variable clima relacional Nivel 1 (estudiantes)+variables de contexto Nivel 1 (estudiantes)			Modelo ajuste 1c Lectura : variables clima relacional a Nivel 1 (estudiantes) + variables clima relacional nivel 2 (escuelas) + variables de contexto Nivel 1 (estudiantes)		
Rendimiento (Intercepto=Puntaje promedio)	450,08			449,46			485,25			488,74		
	Coeficiente	Error estándar	P value	Coeficiente	Error estándar	P value	Coeficiente	Error estándar	P value	Coeficiente	Error estándar	P value
Nivel 1												
Studrel				6,19	1,04	0.000	6,00	1,02	0.000	5,96	1,02	0.000
ESCS							10,63	1,17	0.000	10,55	1,17	0.000
Famstruc							-11,39	1,95	0.000	-11,46	1,95	0.000
Sexo							-15,94	2,24	0.000	-15,56	2,24	0.000
Nivel 2												
STUDBEHA										18,96	4,41	0.000
TEACBEHA ¹³⁴										-3,32	4,86	0.496
Public											-65,58	11,00
Privateg											-67,78	11,35
Rural											-11,61	7,77
Tamaño											0,014	0,01
Efectos aleatorios		Varianza	Desv. estándar		Varianza	Desv. estándar		Varianza	Desv. estándar		Varianza	Desv. estándar
Varianza nivel 1 (Estudiantes)		3905,35	62,49		3829,83	61,88		3725,82	61,04		3.725,30	61,0
Varianza nivel 2(entre escuelas)		2055,01	45,33		2010,77	44,84		1553,92	39,42		1.273,88	35,7
Correlación intraclass		0,34			0,34			0,29			0,25	
		(Deviance = 42465,29, N= 3789 de N= 5487) ¹³⁵			(Deviance, 42342,18,N= 3789 de N= 5487)			(Deviance, 42203,06,,N= 3789 de N= 5487)			(Deviance, 42169,88,,N= 3789 de N= 5487)	
											(Deviance = 42121,99, N=3789 de N= 5487)	

¹³⁴ Esta variable es presentada en los resultados, pero debido que no arrojó parámetros significativos no debe ser considerada como parte del modelo final.

¹³⁵ El programa HLM, descarta casos para el análisis. Por lo tanto el N considerado es distinto al total de la base de datos.

5.5.2.3.3 Comparación Modelo 2 (SOLO variables clima relacional) y Modelo 1 (TODAS las variables) para el rendimiento en Lectura

A continuación se compara el **Modelo 2 (SOLO variables clima relacional)** con el **Modelo 1 (TODAS las variables)** Lectura con el fin de ilustrar como el ingreso sucesivo de variables asociadas a las dimensiones exo y macro produce cambios en la variable producto que es el rendimiento en lenguaje. Suponemos aquí el proceso de modelamiento como una secuencia que permite dimensionar de manera aislada el aporte que cada dimensión aporta en términos de puntaje promedio (ver tabla 5.36).

Tabla 5.36 Estimación efecto de las dimensiones exo, y macro para Lectura			
Dimensiones	(a) Modelo 2: SOLO variables clima relacional Lectura: variables clima relacional Nivel 1 (estudiantes) y Nivel 2 (escuelas)	(b) Modelo ajuste 1c Lectura: variables clima relacional a Nivel 1 (estudiantes) + variables clima relacional nivel 2 (escuelas) + variables de contexto Nivel 1 (estudiantes)	(c) Modelo 1 TODAS las variables Lectura Nivel 1 (estudiantes) + Nivel 2 (escuelas)
Rendimiento (Intercepto=Puntaje promedio)	453,18	488,74	537,97
Efecto clima relacional (exo)*	3,1		
Efecto contexto estudiantes (macro-1)**		35,6	
Efecto escuela (macro-2)***			46,1

Fuente: Elaboración propia

* Aporte del clima relacional bruto en comparación del modelo nulo (puntaje = 450,08).

** Aporte Efecto Contexto estudiantes=Puntaje (b)- puntaje(a).

*** Esta cifra incluye el puntaje modelo final menos puntos asociados al contexto y al aporte del clima relacional= Puntaje (c)- puntaje (b)-3,1 puntos

La introducción escalonada de variables que permite el modelamiento del análisis multinivel posibilita dimensionar el efecto que distintas variables producen sobre una variable de respuesta en este caso el rendimiento en Lectura. El procedimiento permite señalar que en el escenario de un aumento sobre la media en las variables incorporadas en los distintos modelos, se observa que los puntajes en esta área son superiores que los de Matemáticas. Sin embargo el efecto de las variables de clima relacional (**Modelo 2 (SOLO variables clima relacional para Lectura)**) sobre el rendimiento (con el modelo nulo o cero como punto de partida) señala un monto similar de aumento en el puntaje que en el caso de Matemáticas (3,1 puntos). Es decir, el efecto del clima al menos en este punto no difiere entre ambas asignaturas (ver tabla 5.36).

El efecto de las variables de contexto de los estudiantes contenidos en el **Modelo ajuste 1c Lectura** (dimensión macro-1) reporta un aumento de 35,6 puntos teniendo ahora como referencia el **Modelo ajuste 1c Lectura** (para Matemáticas este aumento era de 8,6 puntos).

Luego, al introducir variables a nivel de la escuela mediante el **Modelo 1 TODAS las variables Lectura** (macro-2) el puntaje reporta un aumento de 46,1 puntos del puntaje promedio. Dicho efecto está por debajo del que se obtuvo para Matemáticas caso en el cual el puntaje mejoró en 65,1 puntos al incorporar la dimensión macro (**Modelo 1 TODAS las variables Matemáticas**) (ver tabla 5.33).

El ejercicio de comparación entre los modelos (**Modelo 2 SOLO variables clima relacional para Matemática y Lectura**) y los modelos **Modelo 1 TODAS las variables** para Matemáticas y Lectura ha permitido dos cosas:

Primero, obtener cuatro modelos (dos para Matemáticas y dos para Lectura) de acuerdo al procedimiento de modelos multinivel que considera la introducción escalonada de variables a partir de un modelo inicial (nulo o vacío). Segundo, mediante la comparación entre tres modelos (tabla 5.33 y 5.36): el modelo de referencia denominado como **Modelo 2 SOLO variables clima relacional para Matemática y Lectura**, un modelo de control (**Modelo 1c**), intermedio en la secuencia de elaboración para el **Modelo 1 TODAS las variables** y esté último, se ha logrado aislar el efecto de la variable clima (a nivel de estudiantes y escuelas) y evidenciar su asociación con el rendimiento. Así también ha hecho posible dimensionar de manera ilustrativa el efecto de las distintas dimensiones sobre el rendimiento. A partir de este ejercicio se puede sugerir que a diferencia de lo que ocurre con lo que hemos denominado **Modelo 2 SOLO variables clima relacional para Matemática y Lectura**, las otras dos dimensiones (características de los estudiantes y de los centros) aumentan el rendimiento en distinta envergadura para Matemáticas y Lectura.

Los procesos de modelamiento y la validación de los modelos **Modelo 2 SOLO variables clima relacional para Matemática y Lectura** y los finales (**Modelo 1 TODAS las variables**) con todas las variables para Matemáticas y Lectura, permiten señalar como conclusión general que existe una relación entre el rendimiento y las variables de clima (proceso escolar) y validan la séptima hipótesis de esta investigación. Así, cuando el clima es positivo o las relaciones docente-alumno son de mejor calidad, entonces, el nivel de rendimiento será más alto.

La asociación entre las variables de clima y los resultados es estadísticamente significativa, sin embargo en comparación a la fuerte determinación de factores individuales y de contexto de las escuelas su aporte es de una envergadura menor en puntaje. En definitiva, las variables de proceso influyen en el logro del estudiante, pero al considerar ciertas características de la escuela o los estudiantes este efecto se ve moderado. Lo anterior quiere decir que la variable

clima sí se asocia con mejores resultados, e impacta a todos los estudiantes por igual, lo cual apoya la séptima y última hipótesis de esta investigación.

El punto a considerar aquí es que los efectos no se apreciarían en todos los estudiantes, puesto que no a todos los estudiantes les significará a la larga los mismos resultados. En teoría todos los alumnos que experimenten relaciones como el promedio de la muestra se verán beneficiados por relaciones más cálidas y climas positivos mejoraran su rendimiento. Pero, no todos están en las mismas condiciones para sumar sus beneficios ya que eso depende de sus características individuales, así como del tipo de escuela a la que asisten. Esto se debe a que esas variables también son predictores y están asociadas a los resultados. Y es en función de esas características que el aporte del clima se suma en un círculo más o menos virtuoso para aprender mejor, es decir es un factor protector. Sin embargo, el clima relacional es un aspecto con la virtud de ser modificado desde la escuela, de ahí la potencialidad de los resultados presentados.

5.5.2.3.4 Síntesis respecto a la relación entre clima relacional y los resultados de Matemáticas y Lectura del estudio Pisa 2009.

A lo largo de este apartado se ha investigado la relación entre la percepción del clima relacional (de estudiantes y directores) y el rendimiento en Matemáticas y Lectura. A modo de síntesis se incluyen a continuación los aspectos relevantes de los resultados de investigación presentados:

- A nivel general, el rendimiento obtenido en Matemáticas y Lectura en el estudio Pisa 2009 presenta diferencias de acuerdo a variables tales como, sexo, estructura del hogar, índice económico, social y cultural y tipo de centro.
 - Los mejores resultados en Matemáticas son obtenidos según categorías, por los hombres y por quienes viven con ambos padres, quienes poseen ESCS alto y quienes se encuentran en centros privados.
 - Los que mejores resultados obtienen en Lectura son las mujeres, quienes viven con ambos padres, quienes poseen ESCS alto y quienes se encuentran en centros privados.

La aproximación metodológica de este estudio considera que la esfera relacional -como variable mediacional- generaría condiciones para la permanencia y los resultados en la escuela. En consecuencia se propone aquí indagar el rol del clima relacional como una alternativa a la fuerte determinación del origen sociocultural de los resultados en las escuelas chilenas. Debido a la importancia que parece ejercer la variable socioeconómica en los resultados de los estudiantes,

además de constatar si existen diferencias significativas en los resultados promedio en Lectura y Matemáticas entre grupos (ANOVA), se realiza un análisis complementario de covarianza (ANCOVA) destinado a controlar la variable ESCS en la relación entre la variable clima y los resultados. En este caso el clima estaría cumpliendo un rol de variable independiente y los resultados académicos como variable dependiente. Se indaga también en la interacción entre clima, resultados y nivel sociocultural de los estudiantes al incluir como covariante la variable ESCS.

- A nivel general (ANOVA) los estudiantes más satisfechos con las relaciones sostenidas con sus profesores son también los que alcanzan puntajes superiores tanto en Matemáticas como en Lectura respecto a quienes están en desacuerdo. Tras controlar la variable ESCS, en la mayoría de los casos las diferencias se mantienen entre quienes están conformes con las relaciones sostenidas en la escuela y sus puntajes obtenidos en Matemáticas y Lectura. La tendencia sugeriría entonces que incluso controlando la variable nivel sociocultural quienes experimentan relaciones satisfactorias con sus profesores tienen mejores resultados que quienes no lo consideran así, de lo cual se puede suponer que existe una relación entre variables de clima y el rendimiento independientemente del capital sociocultural.
- En detalle, tras controlar la variable de nivel socioeconómico si se observan diferencias entre las dos materias consideradas por el estudio y la percepción del clima relacional. Si bien el índice económico social y cultural (ESCS) está fuertemente correlacionado con los resultados (correlaciones estadísticamente significativas con $r = .484$ en Matemáticas y $r = .456$ en Lectura), en el caso de las Matemáticas al controlar esa variable (covariante) se observan que las diferencias significativas se mantienen. Ocurre distinto en el caso de Lectura donde las diferencias en ese caso no se mantienen de forma significativa entre quienes están conformes o disconformes. Esto podría sugerir que en esta área el efecto del clima relacional sobre los resultados académicos operaría de manera distinta y que aparecería influido por la variabilidad del capital sociocultural.

Al considerar en detalle los distintos ítems del estudio que aluden a la relación de los estudiantes con sus profesores (percepción del clima relacional) y tras controlar la variable de nivel socioeconómico, se observan **diferencias según el grado de implicación de las relaciones sostenidas y el área de la que se trate**, al respecto se obtuvo que

- Tras controlar por la covariante ESCS (ANCOVA) los datos se comportan de manera distinta según el grado al que aluden las evaluaciones de los estudiantes. En aquellas evaluaciones **más genéricas o globales** respecto a la relación con los docentes, como son los ítems llevarse bien y sentir que se preocupan por su bienestar la relación clima y resultados permanece inalterada al controlar por nivel sociocultural.
- En cambio en aquellos ítems asociados a un **trato más directo** como son: sentirse escuchados, recibir apoyo o ser tratados de manera justa, la situación es distinta. El trato justo por ejemplo dejó de presentar diferencias significativas tras de controlar la variable capital sociocultural (ESCS) para el rendimiento en Lectura, esto podría significar que las diferencias iniciales podían deberse a la covariable (ESCS) con lo cual al eliminarla, la relación desaparece. En cuanto la prestación de ayuda extra, el rendimiento que no presentaba diferencias sustantivas en un inicio, si lo hace al controlar la covariable. Esta situación se puede interpretar como que el clima sin estar relacionado con los resultados en términos globales, sí correlaciona con la parte de la variable rendimiento no explicada o no atribuible a la covariable en este caso el índice económico social y cultural.
- Se sometió a este mismo análisis las puntuaciones de calidez incluidas en el Índice de calidez de la relación profesor-estudiante (STUDREL) que calcula la OECD, se detecta que:
 - Quienes experimentan baja calidez obtienen puntajes promedio más bajos que los otros dos grupos, los cuales están más cerca entre sí y experimentan una tendencia que sitúa al grupo de calidez media sobre el de calidez alta. Las diferencias significativas de puntajes se observan entre los que puntúan bajo en este índice y los que obtienen puntajes de calidez media y alta, tanto en Lectura como en Matemáticas
 - Tras someter los datos a ANCOVA, las diferencias entre grupos según calidez de las relaciones se mantienen solo para los puntajes de Matemáticas.

La segunda parte del análisis de la relación entre clima relacional y resultados consideran un **proceso de modelamiento y análisis multinivel**. El cual supone estimar -mediante la incorporación escalonada de variables bajo modelos sucesivos- aquel modelo que mejor se ajuste a los datos, cuyo fin es analizar la relación entre la percepción del clima relacional (de estudiantes y directores) y el rendimiento en Matemáticas y Lectura. Se lleva a cabo un proceso de modelización que incluye a la variable rendimiento como la variable producto.

Se elaboran dos modelos: uno destinado a estimar el modelo que incluye **SOLO las variables de clima relacional** a nivel de la escuela y los estudiantes (Modelo 2), y otro destinado a analizar la relación del clima relacional y los resultados introduciendo en el modelo **TODAS** las variables. Esto es variables relativas al origen socioeconómico y cultural, al género y la estructura familiar a nivel del estudiante que incluye A nivel del centro se consideran las variables tipo de centro, su ubicación y tamaño (Modelo 1). Ambos modelos son comparados para despejar el aporte del clima respecto al efecto de las variables de caracterización a nivel de estudiantes y escuela. Con lo cual se estima el *efecto neto del clima relacional* sobre los resultados en Matemáticas y Lectura.

- Mediante la generación del **Modelo 2 (SOLO variables clima relacional)**, tanto para Matemáticas como Lectura se confirma que existe una relación positiva entre la medición de variables de clima y resultados académicos. Así, cuando el clima es positivo o las relaciones docente-alumno son de mejor calidad, entonces, el nivel de rendimiento será más alto.
- Mediante la generación del **Modelo 1 TODAS las variables**, se puede extraer como conclusión general que existe una relación entre el rendimiento y las variables de clima (proceso escolar). El aumento del rendimiento asociado a las variables de clima relacional en proporción es similar entre ambas materias. Pero su efecto se ve moderado por variables asociadas al contexto de los estudiantes y al tipo de centro considerando también su ubicación y levemente por su tamaño Todas las variables demostraron una asociación estadísticamente significativa al nivel 0.05, excepto la variable asociada a los comportamientos de los docentes en la escuela (TEACBEHA). Se podría sugerir que esas variables poseen un efecto moderador respecto al efecto positivo del clima sobre los resultados, para aquellos estudiantes de menor nivel sociocultural y que asisten a centros públicos. Los de alto nivel sociocultural que asisten a centros privados en cambio, verían aumentado su rendimiento debido a una

“combinación virtuosa” de efectos. En síntesis, el **efecto del clima es robusto estadísticamente al controlar por otros predictores o variables relevantes para el rendimiento.**

La incorporación de otras variables al Modelo 1 (referidas a características de los estudiantes y de los centros) permite dimensionar cuánto aumento significa poseer un atributo u otro para el rendimiento obtenido. El ejercicio de comparación entre el Modelo 2 (SOLO variables clima relacional para Matemática y Lectura) y el Modelo (1 TODAS las variables para Matemáticas y Lectura) ha permitido dos cosas:

- Primero, obtener cuatro modelos (dos para Matemáticas y dos para Lectura) de acuerdo al procedimiento de modelos multinivel que considera la introducción escalonada de variables a partir de un modelo inicial (nulo o vacío).
 - Segundo, mediante la comparación entre tres modelos: (el modelo de referencia denominado como Modelo 2 SOLO variables clima relacional para Matemática y Lectura, un modelo de control (Modelo 1c) intermedio en la secuencia de elaboración para el Modelo 1 TODAS las variables, y esté último) se ha logrado **aislar el efecto de la variable clima (a nivel de estudiantes y escuelas) y evidenciar su asociación con el rendimiento.** Y ha hecho posible **estimar de manera ilustrativa el efecto de las distintas dimensiones sobre el rendimiento.** A partir de este ejercicio se puede sugerir que a diferencia de lo que ocurre con lo que hemos denominado Modelo 2 SOLO variables clima relacional para Matemática y Lectura, las otras dos dimensiones (características de los estudiantes y de los centros) aumentan el rendimiento en distinta envergadura para Matemáticas y Lectura.
 - Tercero, que si bien a asociación entre las variables de clima y los resultados es estadísticamente significativa, en comparación a la fuerte determinación de factores individuales y de contexto de las escuelas **su aporte es de una envergadura menor en puntaje.** En definitiva, las variables de proceso influyen en el logro del estudiante, pero al considerar ciertas características de la escuela o los estudiantes este efecto se ve moderado.
- La generación de climas relacionales positivos se asocia con mejores resultados, e impacta a todos los estudiantes por igual. Aquellos estudiantes que experimentan relaciones igual o sobre el promedio de la muestra analizada, se ven beneficiados por

relaciones más cálidas y climas positivos, y por ende mejoran su rendimiento. Pero, **no todos están en las mismas condiciones para sumar sus beneficios** ya que eso depende de sus características individuales, así como del tipo de escuela a la que asisten. Esto se debe a que esas variables también son predictores y están asociadas a los resultados. Y es en función de esas características que el aporte del clima se suma en un círculo más o menos virtuoso para aprender mejor, es decir es un factor protector.

- El clima relacional es un aspecto con la virtud de ser modificado desde la escuela, de ahí la potencialidad de los resultados presentados.

5.5.3 Discusión final respecto a la relación entre clima relacional y los resultados de Matemáticas y Lectura del estudio Pisa 2009.

A lo largo de este capítulo se ha explorado la relación entre variables asociadas al clima. Se ha constatado que **existe una asociación positiva entre las variables asociadas al clima relacional y el rendimiento escolar**. Con lo cual se ha logrado comprobar la sexta hipótesis de este estudio.

Los resultados alcanzados aportan en esa línea en los siguientes aspectos:

Primero, el análisis permitió inicialmente comprobar que el clima se asocia con los resultados y que aquellos estudiantes satisfechos con las relaciones con sus profesores experimentan un rendimiento superior en comparación con quienes no lo están, expresando diferencias significativas en la mayoría de los ítems asociados. Ya que, el nivel sociocultural es un predictor importante de resultados se aisló su efecto y se constató si las diferencias significativas se mantenían o no. Se pudo concluir que una valoración positiva del clima tiene relación con los resultados, pero su influjo es diferencial controlando el ESCS, dependiendo del grado de implicación de las relaciones sostenidas y el área de la que se trate (Lectura o Matemáticas). Las evaluaciones más genéricas respecto a la relación con los docentes (llevarse bien con la mayoría de los profesores y que se preocupen por su bienestar) y su asociación con los resultados permanecen inalteradas al controlar el nivel sociocultural. Pero, en aquellos ítems que refieren a trato más directo como es: sentirse escuchados, recibir apoyo o ser tratados de manera justa, las diferencias dejan de ser significativas lo cual podría significar que las diferencias iniciales pueden deberse a la covariable (ESCS). También se observan diferencias en función del área o materia referida. Esto podría deberse a que las dinámicas relacionales requeridas por cada materia sean distintas. O por otra parte que los efectos del origen socioeconómico también sean diversos en función de las áreas de aprendizaje.

Segundo, las constataciones anteriores se complementan con el análisis realizado con los modelos multinivel, el cual permitió aislar el efecto de las variables asociadas al clima, respecto a variables de contexto a nivel de individuos y centros. Se obtienen evidencias de que:

- El clima está asociado positivamente a los resultados.
- Constituye una esfera alternativa a factores estructurales asociados al aprendizaje, aún cuando las variables individuales y de centro también sean predictores del aprendizaje.
- Su asociación es estadísticamente significativa y que **el clima es robusto como predictor de rendimiento**. Con lo cual se confirmaría la última hipótesis referida a la situación del clima relacional referida a que los resultados mejoran en centros de buen clima escolar independiente del nivel sociocultural del alumnado o el tipo de centro.
- Sin embargo, es necesario señalar en este punto, que la inclusión en los modelos de variables de estudiantes y de los centros permitió constatar las grandes diferencias que puede significar tener un determinado nivel sociocultural, ser hombre o mujer, pertenecer a una familia monoparental o no, o asistir a un tipo de escuela determinado. Esas situaciones remiten a que esas variables son también predictoras importantes del rendimiento, y por ende respecto al clima es una moderación esperable al introducirlas en el modelo.

Si bien el clima es robusto como predictor del rendimiento, se sugiere a la luz de los datos, que las potencialidades del clima a nivel escolar pueden encontrar círculos más o menos virtuosos en cuanto a la mejora de los resultados, dependiendo de la realidad de estudiantes y centros. Con el fin de profundizar en los resultados obtenidos a partir del análisis multinivel, a continuación se reflexiona respecto a las distintas evidencias encontradas.

Las **diferencias halladas en los rendimientos obtenidos por hombres y mujeres** confirman los resultados de otros estudios que muestran que la brecha en Matemáticas se expresa como una leve tendencia de los hombres a superar a las mujeres en rendimiento. Lo contrario ocurre en el caso de la Lectura, donde las mujeres desempeñan mejor que los hombres y con una diferencia más notable aún (MINEDUC, 2006; Mead, 2006). Este fenómeno no sólo ocurre en Chile, sino que también se observa a nivel internacional, incluso en países desarrollados como Estado Unidos, Australia e Inglaterra (Madrid, 2007; March, 2009, Mead, 2006, Ministerio de Educación de Chile, 2006a).

Respecto a la **estructura familiar de los estudiantes** los resultados concuerdan con otros estudios (Orealc-Unesco-Llece, 2000) que detectan mejores resultados entre quienes viven en

un hogar de estructura más tradicional conformado por ambos pares. Los padres tienen una importancia fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje la estructura familiar tradicional funciona como un factor protector en el rendimiento y en la adaptación de los niños en la escuela. Por otro lado, un estudiante que pertenece a una familia monoparental y además pertenece a un nivel socioeconómico y cultural bajo está en alto riesgo de presentar tanto problemas de rendimiento como en sus vivencias personales y sociales en la escuela, ya que muchas veces ellos deben asumir roles que no les corresponden (Jadue, 2005). Este aspecto puede ser considerado como un factor de riesgo por parte de la escuela y plantear la necesidad de ideas y planificar acciones destinadas a compensar esta desventaja. Pero también es cierto que el aporte del hogar a las posibilidades de los estudiantes en la escuela está más asociado a lo que los padres y tutores puedan colaborar respecto a la labor escolar, que a la estructura misma del hogar, entonces este es un factor de vulnerabilidad al combinarse por ejemplo con una baja escolaridad del tutor (Cassasus, 2003). Los responsables en materia de educación deberían plantearse si se proporciona suficiente apoyo a los hijos de familias monoparentales en los sistemas educativos y escolares existentes (Haahr y otros, 2005).

Las **diferencias entre escuelas rurales y urbanas** en los indicadores de calidad de educación, se atribuye a situaciones socioeconómicas más desfavorables de las zonas rurales respecto a las urbanas (Gallego y Hernández, 2010). Como ya se señaló, la oferta educativa en el mundo rural chileno es mayoritariamente pública y en muchas zonas constituye la única disponible, lo cual tiene implicaciones en cuanto a la equidad debido a las deficiencias que encarna ese sector en términos de la calidad de los resultados.

Algunos de los argumentos utilizados en la literatura para explicar la asociación entre asistir a una escuela rural y bajos puntajes, aluden a las tensiones que afronta la educación rural en contraposición a la urbana. Por ejemplo, la escuela rural cuenta con una oferta pedagógica homogenizante y que no considera las particularidades de sus estudiantes (rurales): Junto a este factor es importante considerar la dificultad de incluir la participación comunitaria y social en la práctica, aspecto relevante en las comunidades rurales. Por otra parte, las exigencias de calidad, entendida ésta como medición de resultados, también ha afectado a las escuelas rurales. Los educadores rurales y muchos de sus aliados académicos han levantado la voz contra esta concepción, y defienden la riqueza de la vida escolar rural, denunciando la pobreza de tratar de reducir esa riqueza a una cuantificación de algunos contenidos culturales descontextualizados (San Miguel, 2005, Williamson, 2010).

Otros estudios realizados sobre el tema han determinado que la educación rural, a pesar de la reforma educativa desplegada desde los años noventa en Chile, se ha quedado atrás frente a las nuevas realidades rurales, y ante las demandas de diversa naturaleza que plantean las poblaciones rurales (Thomas y Hernández, 2005). Los citados autores argumentan que esta no ha sido capaz de responder adecuadamente a las nuevas necesidades y problemas de los sectores campesinos en un mundo rural globalizado, contribuyendo a cerrar las posibilidades de un desarrollo social pertinente para la población rural. La globalización tensiona a las escuelas rurales aunque éstas dado su contexto, tienden a protegerse un poco más: puesto que la comunidad está fuertemente arraigada.

Sin embargo, en el marco de las transformaciones socioculturales y productivas del mundo rural actual, se expresan desafíos importantes, tal y como señala el Informe 2008 del Programa de las Naciones para el Desarrollo dedicado al mundo rural, el cual señala; "Chile es más rural de lo que se piensa. Lo rural no está desapareciendo; está lleno de potencialidad. Ocurre que lo rural ha cambiado tanto que ya casi no lo reconocemos con ese nombre. Para verlo necesitamos un nuevo enfoque, un nuevo lenguaje, una nueva forma de medirlo" (Programa de las Naciones para el Desarrollo, 2008:10), en el ámbito educativo esto no es menos cierto.

El hecho de que la variable **tipo de centro** exprese el mayor influjo sobre los resultados de acuerdo al análisis realizado puede sugerir distintas cosas:

- Primero, si se consideran el porcentaje explicativo de las variables escolares, el análisis señalo que los modelos iniciales (nulos) asignan a la escuela más del treinta por ciento de la varianza explicada en ambas áreas y la disminución que experimenta este indicador a lo largo del modelamiento, termina asignando a los modelos finales un porcentaje que asciende al 26% de la varianza asociada a las escuelas en Matemáticas y 21% en Lectura. Esos resultados -en términos globales y si se considera la muestra analizada como una expresión del sistema educativo- coinciden con diversos estudios dedicados al ámbito de la eficacia escolar que señalan que en los países en desarrollo los factores escolares tienden a explicar un mayor porcentaje de la varianza del rendimiento de los estudiantes, pudiendo llegar incluso a un 40% frente a un 60% explicado por características del estudiante y su familia. En cambio en los países desarrollados los logros de aprendizaje son atribuidos en un 20% a la escuela y en un 80% a la familia (Brunner, 2003). Esos rangos asociados a la escuela pueden oscilar según estudios para "explicar entre un 12% y un 18% de la varianza del rendimiento de los alumnos ajustado por su nivel socioeconómico" (Murillo, 2003b a: 71) en los países

desarrollados. Otras revisiones aumentan este porcentaje a favor de las variables escolares, pero nunca excediendo el 20% de la explicación de la varianza de los resultados escolares (Brunner y Elacqua, 2004). La explicación de estas diferencias se asociaría a que las sociedades desarrolladas tienden a ser más igualitarias o equitativas que las menos desarrolladas. En ellas todas las familias transmiten un monto de capital cultural similar y relativamente elevado a sus hijos; en cambio, en países en vías de desarrollo las diferencias de origen son mayores y el papel que pueden jugar las escuelas es mayor (Brunner y Elacqua, 2004; Murillo, 2003b; Redondo y otros 2004, Thrupp, 2001a).

- Como segundo punto, las diferencias en el rendimiento asociadas al tipo de escuela (pública o privada) permiten sugerir que éstas pueden deberse a situaciones que podríamos denominar como de índole *estructural-institucional*, las cuales incidirían en maneras distintas de gestionar el proceso de enseñanza con implicaciones también en las relaciones sostenidas en la escuela. En ese sentido, estudios en torno a factores asociados al aprendizaje en América Latina y Chile aluden a tres aspectos: Por un lado, la importancia de los recursos económicos y materiales al interior de las escuelas, quizás porque la variabilidad de los mismos al interior de las escuelas latinoamericanas es muy amplia (Mizala y otros, 2005; Murillo 2005b). Otro aspecto está relacionado con la profesión docente, concretamente su formación inicial y permanente, su estabilidad o sus condiciones laborales (Casassús, 2003, Murillo 2003b; Mizala y otros 2005; Orealc-Unesco-Llece, 2000). Y el tercer aspecto, se asocia a estudios que señalan que el sector privado frecuentemente se asocia a niveles más elevados de aprendizaje, aún después de controlar por el nivel socioeconómico de los alumnos. No obstante, no es claro si estas diferencias obedecen al efecto de variables no observadas relacionadas con la selección del alumnado, o si efectivamente reflejan un efecto propio de las escuelas privadas (Mizala y otros, 2005; Mizala y Romaguera; 2000). Y por último, un cuarto aspecto asociado a las diferencias en el rendimiento que puede significar asistir a una escuela pública o privada, esta situación puede deberse a un efecto composicional en las escuelas. Según los datos de la muestra analizada, el aporte del nivel socioeconómico y cultural, en torno a los 10 puntos para Matemáticas y Lectura coincide con otros estudios realizados en la región latinoamericana que relevan la importancia de esta variable para explicar el rendimiento (Orealc-Unesco; 2008, Orealc-Unesco-Llece, 2002, 2001, 2000). Complementariamente, el hecho de asistir a una escuela pública

respecto a una privada significa una diferencia que supera los ochenta puntos menos en el promedio de la escuela para Matemáticas y sobre sesenta puntos menos en Lectura. La dinámica se podría explicar por la interacción entre origen socioeconómico y el tipo de centro al que se asiste que como se ha señalado a lo largo de esta investigación constituye un rasgo del sistema educativo chileno. Según un reciente estudio regional comparativo para el nivel primario realizado por la UNESCO (2008), la variable nivel socioeconómico y cultural afectaría a los resultados en dos sentidos: como efecto composicional por parte de las escuelas. Es decir, que la segregación de estudiantes de características sociales similares en las escuelas produce desigualdades en el aprendizaje. Los datos disponibles indican en ese estudio que las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes al interior de las escuelas son bastante homogéneas y, por el contrario, existen grandes desigualdades en este indicador entre escuelas. En términos estadísticos esto se resume en el hecho de que dos terceras partes de la varianza en el nivel socioeconómico y cultural se da entre escuelas y solamente un tercio entre estudiantes.

La segunda parte del efecto de esta variable se observa en el nivel de estudiantes, donde el aumento de una unidad en la escala del índice socioeconómico y cultural del estudiante lleva a que el rendimiento aumente entre 6 y 8 puntos, dependiendo del área que se trate (Orealc-Unesco; 2008).

El proceso de modelamiento confirmó la idea de que existe segregación entre escuelas, ya que para la muestra analizada tanto para Matemáticas como en Lectura, tras introducir las variables personales del alumno, éstas afectan principalmente la variación *inter-escuela* y no la variación *intra-escuela* (*entre estudiantes*), lo cual puede interpretarse como la expresión operacional de un alto nivel de selectividad o segmentación social de la red institucional del sistema educativo. En otras palabras, las escuelas tienden a ser socialmente homogéneas internamente (Cervini, 2002, 2003).

La segregación y selectividad del sistema educativo chileno es un desafío primordial en términos de equidad. De acuerdo a la OECD (2012b) el proporcionar plena libertad de elección de escuela a los padres, puede resultar en la segregación de estudiantes según sus capacidades y antecedentes socioeconómicos, y generar mayores desigualdades en los sistemas educativos. En ese plano el reto es avanzar en medidas como esquemas de elección controlada que combinen la elección de los padres y la distribución más diversa de estudiantes. Para lo cual se

requerían además, incentivos para que los estudiantes en desventaja sean atractivos para las escuelas de alta calidad (OECD, 2012b).

Sin embargo, es discutible el argumento de la libertad de elección en el sentido antes planteado, ya que la libertad no está dada solo por la oferta, ya que en el esquema del sistema educativo chileno la libertad de elección es solo por los sectores más ricos.

Las variables asociadas al clima sí tienen un influjo positivo sobre los resultados, pero este es bajo en comparación a otros estudios que lo señalan como el aspecto más importante para explicar el desempeño de los estudiantes luego de controlar por nivel socioeconómico.¹³⁶ (Cassasus, 2003, Orealc-Unesco; 2008, Orealc-Unesco-Llece, 2000, 2001, 2002). De acuerdo al análisis multinivel si bien existe una asociación significativa entre el clima y los resultados existirían otros predictores del rendimiento con una magnitud mayor de aumento en los puntajes.

Una posible explicación a esta disonancia puede deberse a que la muestra analizada en esta investigación responde a jóvenes cerca de finalizar la educación obligatoria (a los 15 y 16 años de edad en promedio) mientras que la mayoría de los estudios dedicados a identificar factores asociados al aprendizaje, al menos a nivel Iberoamericano se centran en la enseñanza primaria (Cassasus, 2003, Blanco, 2008, Murillo y otros., 2007; Orealc-Unesco; 2008, Orealc-Unesco-Llece, 2000, 2001, 2002, Soares, 2004). Y existe menos evidencia a nivel secundario. Esto se puede deber al hecho de que ese nivel es obligatorio en la región desde la década recién pasada y la investigación se ha centrado menos en explorar en este nivel, pero existen algunos estudios que si lo han hecho (Cervini, 2006, 2003, 2002).

Como ya se señaló, existe una baja proporción del efecto de las variables del clima sobre los puntajes en comparación con el efecto de otros factores. No obstante, es necesario considerar este resultado en conjunto con lo obtenido en la parte previa al análisis multinivel. En la cual se señaló que existían diferencias significativas en los puntajes entre quienes están conformes y disconformes respecto a las relaciones sostenidas con los profesores. Incluso controlando el nivel sociocultural estas diferencias sitúan a quienes valoran positivamente las relaciones con sus docentes con mejores resultados que quienes no lo están. Esto permitiría sugerir que existe una relación entre ambas variables, lo cual se refuerza al constatar que el efecto específico de las variables de clima mejoran los resultados presentando una asociación estadísticamente significativa en ambos análisis.

¹³⁶ De acuerdo al Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) realizado por la UNESCO, la mejora del clima escolar en una unidad produce un alza en el rendimiento que va de 20 a 50 puntos, dependiendo del área y grado que se trate (Orealc-Unesco; 2008b)

Es importante señalar también el hecho de que los resultados obtenidos recalquen la idea de distintos factores y distintos en magnitud como explicativos del rendimiento escolar, reflejados en un efecto conjunto al obtener el modelo definitivo. Esto implica reconocer y comprender la escuela como un contexto sistémico y complejo donde intervienen distintos niveles o dimensiones, lo cual es un desafío para el quehacer escolar (Bronfenbrenner, 1989; Bronfenbrenner y Morris, 2006; Jimerson, 2003).

A lo largo de esta investigación se abogó por destacar la esfera relacional -como parte de los procesos de la escuela- como alternativa a la determinación del origen sociocultural de los estudiantes sobre los resultados académicos, en cuyo plano se comprobó que el clima es un factor asociado al rendimiento. Pero también, durante el desarrollo del estudio tomó fuerza la idea de que esa variable no sólo incide en las posibilidades de los estudiantes debido a las diferencias de capital cultural entre las familias, sino que tiene alta probabilidad de asignar un tipo de estudiante a un determinado tipo de centro. Estos centros, a su vez, presentan diferencias en el manejo de la calidez de las relaciones entre docentes y estudiantes. Las explicaciones de las diferencias entre centros aluden a factores de distinta índole, por un lado a las condiciones institucional-estructurales diversas entre tipos de centro. A este respecto Cervini señala que la interpretación correcta que debe inferirse de la asociación entre rendimientos desiguales y cualquier característica institucional, es que esta no es más que una vía o camino a través de la cual el nivel socioeconómico y/o la dotación de recursos escolares ejercen su efecto (Cervini, 1999:83). Así como por otro, podría existir una combinación de factores institucional-estructurales y composicionales que derivarían en situaciones relacionales distintas. Asumir esa mirada pone el foco de atención en la interacción entre los procesos en la escuela y el manejo de la composición del estudiantado, ya que la composición mayoritaria del centro podría tener relación con las estrategias que a nivel de la escuela se despliegan, tal y como se señaló en la descripción del clima relacional. Esto implicaría considerar a nivel de los procesos escolares cómo interactúa el contexto de los estudiantes y la escuela.

Cervini (2003) considera que los estudios deberían avanzar en una nueva dirección, el autor defiende la necesidad de construir modelos explicativos que permitan ir más allá de la elaboración de una lista de factores asociados y puedan arrojar luz respecto a las complejas interacciones entre los mismos, la existencia de factores mediacionales (potenciadores de la aparición de otros), así como respecto de la relación entre factores escolares y extraescolares.

La discusión que cabe aquí es que la investigación tradicional orientada a determinar y cuantificar el efecto de factores asociados al aprendizaje, adolece de excluir el contexto y operar

con la idea de que la escuela puede ser efectiva ante cualquier contexto, incluidos los más vulnerables, sin prestar la suficiente atención al efecto del contexto social de la escuela, que se supone pequeño y en definitiva dando la impresión de que la escuela opera independientemente del contexto social donde se ubica (Blanco, 2008, Cervini, 2002, 2003, 2006).

A nuestro parecer las posibilidades de los estudiantes en esos contextos se *co-construyen* entre la escuela y el contexto, en la relación educativa (Blanco 2008, Baquero, 2006, López, 2004, 2005, López y otros 2008; Tedesco, 2009). En ese sentido, las desigualdades detectadas en los resultados académicos y el efecto desigual que tiene la variable clima de acuerdo a características de los estudiantes y los centros, no hace más que volver a poner en el foco de atención los desafíos que enfrenta la escuela actual, según señala Blanco (2008: 80-81):

“es necesaria una nueva concepción de los servicios educativos, basada en la diferencia cualitativa que supone educar a alumnos de distintas posiciones socioculturales. En particular, se necesita una nueva concepción de la educación en los contextos menos favorables. Esto implica trascender las políticas de educación compensatoria en pos de la investigación de las condiciones bajo las cuales se puede reducir la brecha entre la cultura que la escuela busca imponer y las culturas de las clases populares. Aquí reside un enorme desafío porque, salvo excepciones, el sistema intenta llevar la misma educación a todas partes, presuponiendo *habitus* homogéneos entre los alumnos. Inevitablemente, esta estrategia colisiona con códigos y disposiciones muy diferentes a las esperadas, choque desde el cual se asigna a los alumnos más pobres una posición de déficit, como si hubiera una clase de niños de los cuales no puede esperarse gran cosa”.

Volvemos aquí a retomar la idea expuesta en el marco teórico de que quizás las escuelas no cuentan con las herramientas adecuadas para manejar y reconocer la especificidad cultural de sus estudiantes (López, 2004, Blanco, 2008), la formación docente en ese plano constituye un desafío importante.

Aunque el análisis multinivel señaló un aporte limitado del clima al rendimiento académico en cuanto a su magnitud de aumento en los puntajes, el aporte que realizan esas variables a nivel de escuela y de estudiantes no debe ser desestimado respecto al efecto de otras variables. Puesto que, diversos estudios coinciden en señalar la centralidad de los procesos al interior de las aulas y las escuelas, procesos, en su mayoría, que podrían ser catalogados de subjetivos o más bien intersubjetivos (sentidos compartidos, sentimiento de pertenencia, percepción del clima, auto concepto de docentes y estudiantes, expectativas y representaciones mutuas, etc.).

Esta dimensión intersubjetiva o psicosocial de los factores escolares del aprendizaje se dimensiona como uno de los campos a profundizar en las investigaciones y coloca por delante un desafío metodológico futuro importante (Cassasus, 2008, 2003, Cornejo y Redondo 2001, 2007, OECD, 2012b, Orealc-Unesco, 2008).

El análisis desarrollado en esta investigación permite relativizar el poder explicativo de una variable única. Tampoco el clima relacional puede explicar la complejidad del fenómeno. Muy por el contrario, la potencialidad de la esfera relacional, solo se despliega considerando las variables socioculturales. Cabe recordar nuevamente la idea de que la educabilidad no es una propiedad de los estudiantes, sino una propiedad *relacional* (López 2005; Tenti Fanfani, 2007) pero al parecer persisten en las escuelas esquemas que presuponen que la inteligencia, la motivación y el esfuerzo son atributos puramente individuales, la cual está condicionando la relación entre profesores y estudiantes y, en particular, la posibilidad que los últimos tienen de cambiar sus códigos culturales (Baquero, 2006, Blanco, 2008).

En definitiva, una escuela que no favorece relaciones personalizadas entre los sujetos tampoco favorece la emergencia de códigos de comunicación elaborados. Si en las escuelas de contextos socioculturales más desfavorecidos emergen climas de aula caracterizados por menores niveles de comunicación y confianza, es factible pensar que estas relaciones contribuyen a impedir el cambio de códigos. Si, además, se expone a estos alumnos a una práctica pedagógica que menosprecia el valor de sus habilidades, el resultado es un aumento en los niveles de frustración y desmotivación de todos los actores (dificultando la permanencia), con la consiguiente disminución de la calidad educativa (Blanco, 2008, Casasus, 2008).

Aspectos en la perspectiva antes planteada, sugiere un campo de indagación que se abre para posteriores estudios, en el ámbito de las relaciones sostenidas entre profesores y estudiantes en centros de contextos más desfavorecidos desde una perspectiva cualitativa. O que también aborde la interrelación de factores de centro y la interrelación con aspectos como la composición sociocultural de los estudiantes; o la brecha que existe entre las expectativas de las escuelas y el alumno que realmente ingresa a ella, junto a opciones para resolver la tensión que produce eso en el quehacer escolar. Este aspecto constituye también todo un desafío en términos de la formación inicial docente, como ya se señaló.

A modo de discusión final, se propone aquí reflexionar en torno al rol de la educación en la sociedad actual, y en específico para la realidad latinoamericana donde persiste una gran desigualdad que caracteriza a su estructura social y económica. Cabe recordar aquí que si bien en indicadores macroeconómicos Chile es considerada una de las economías más potentes de

la región, así como es considerada según los indicadores de desarrollo humano como un país con muy alto desarrollo humano, pero mantiene altos índices de desigualdad con un índice de Gini que ha superado el 50% desde la década, esto ubica a Chile como uno de los países más desiguales del mundo, donde las diferencias entre el quintil más pobre es 9,5 veces superior que el quintil más pobre (Banco mundial, 2011; Instituto Nacional de Estadísticas, 2008). Debido a que la desigualdad en el ingreso repercute fuertemente en otras desigualdades sociales, entre las que está la educativa. La cual a su vez repercute en la desigualdad en los ingresos, esto hace que unos grupos mejor situados puedan tener mejores oportunidades que los grupos más desfavorecidos, dando lugar a un círculo no virtuoso. De acuerdo a esta realidad, merece la pena prestar atención al papel otorgado a la educación como promotora de integración social y reducción de las desigualdades, la cual ha sido vista como un mecanismo de movilidad social importante -sino el único- ya sea en un sentido ascendente o descendente.

Algunas perspectivas de investigación en el ámbito educativo dedicadas a identificar factores asociados al rendimiento escolar, han considerado dos opciones: una que tiende a dejar afuera el contexto asumiendo que la escuela puede actuar independiente de éste, como es el de las escuelas efectivas¹³⁷, y una segunda opción como es destacar la fuerte determinación estructural, señalada por autores como Bourdieu y Passeron (1977, 2003) o Coleman y otros (1966), sobre los resultados de los estudiantes. Si bien esta última corriente ha abierto el debate sobre el rol de la educación en la diferenciación social, no permite dar cuenta de las diferencias que se producen entre las escuelas (Cassasus, 2003).

El hecho de privilegiar una postura donde la escuela es una unidad desarraigada del contexto sociocultural, y la otra corriente que pone el foco en la relación que se da entre estructura y sus condicionamientos para el rendimiento de sus estudiantes, ambas no han indagado en cómo interactúan los procesos escolares con el contexto. Por eso se plantea aquí la reflexión en torno a la posibilidad de analizar la equidad a nivel escolar considerando las interacciones entre los sujetos. En ese sentido Touraine y Armiño (1997) señala que la interrelación es la que configura las características del sistema en el cual operan las personas, como se desprende también de enfoques autopoieticos¹³⁸ de la nueva teoría de sistemas (Maturana, 1996).

¹³⁷ Sin embargo autores como Teddlie y Reynolds señalan que realmente desde los estudios tempranos en efectividad escolar este aspecto no ha sido dejado de lado, sino que la característica distintiva de los estudios de efectividad escolar es creer que "las escuelas pueden tener un impacto adicional al de la clase social, en vez de obsesionarse con la relación entre clase social y logro del alumnos." (Teddlie y Reynolds, 2001:54)

¹³⁸ La autopoiesis o autopoiesis es un neologismo propuesto en 1971 por los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela para designar la organización de los sistemas vivos. Una descripción breve sería decir que la autopoiesis es la condición

Así, cabría considerar el clima, y fomentar su potencialidad quizás no como una alternativa a las determinaciones del contexto, sino que las estrategias relacionales en la escuela consideren ese aspecto en su despliegue. Ya que, el clima se establece en la negociación entre los actores y si no se considera el contexto de cada cual, y los desiguales puntos de partida, es difícil que el clima pueda jugar un rol relevante en contextos desfavorecidos. No obstante, avanzar en una equidad de trato es hoy más que nunca un aspecto a considerar para alcanzar una equidad sustantiva para permanecer y aprender, si no la escuela seguirá reproduciendo desigualdades. La calidad no es solo rendimiento sino que supone desarrollar procesos de calidad que lo favorezcan, por eso asegurar igualdad supone disponer condiciones que permitan la generación de entornos adecuados para el aprendizaje para todos los estudiantes. Queda claro según los datos aquí analizados, que la esfera relacional en las escuelas chilenas es bien evaluada en su mayoría, sin embargo la calidad de las relaciones no se distribuye de forma homogénea entre distintos tipos de escuela, lo cual implica que los estudiantes enfrentan condiciones diversas en el trato y eso es inequitativo a nivel de sistema.

Asimismo, se ve que existen resultados desiguales entre escuelas. Partiendo de la idea de que clima y resultados están asociados, cabría explorar entonces, en posteriores investigaciones cómo es la relación educativa establecida, cómo son los procesos en unas y otras, con el fin de avanzar en la explicación de esas diferencias, desde una perspectiva que ponga foco en lo relacional.

De acuerdo a los objetivos formulados a lo largo de esta investigación, el presente capítulo ha permitido por un lado describir y caracterizar el sistema educativo chileno a nivel general y en lo específico en cuanto a la situación del clima relacional de la muestra chilena de PISA 2009. Así como por otro, analizar la relación entre percepción de clima relacional en la escuela y el rendimiento en Lectura y Matemáticas en dicho estudio.

Respecto al último objetivo referido a las posibilidades que ofrecen las variables relacionales a nivel escolar para promover permanencia y resultados en contextos de vulnerabilidad social las intervenciones en ese ámbito. Se puede señalar y como una última reflexión y ligada a las profundas transformaciones sociales y culturales de la época actual se asocia con la familia y la importancia que esta tiene según la evidencia para explicar los resultados, según lo cual la

de existencia de los seres vivos en la continua producción de sí mismos. Este término nace de la biología, pero más tarde es adoptado por otras ciencias y otros autores, como por ejemplo por el sociólogo alemán Niklas Luhmann.

escuela estaría diseñada para recibir a un estudiante dotado de una estructura y capital familiar “normal”. Donde la familia debería cumplir su rol socializador tradicional y prestar apoyo al proceso educativo, ya que cuando este entorno no existe, los resultados disminuyen (Tedesco, 2009). Por eso se plantea una disyuntiva para la escuela respecto a cómo articular opciones que manejen el vínculo escuela-familia. Así como la generación de estrategias destinadas a compensar la falta de ella o en otros ámbitos.

Una premisa importante desde una apuesta por la equidad y el fomento de mejores relaciones a nivel escolar, se sustenta en la idea de la necesaria presencia de adultos significativos en la relación con niños y jóvenes. Cabría imaginar en ese plano opciones que compensen no solo lo socioeconómico, sino también en la esfera de lo afectivo, sobre todo en entornos complejos socialmente.

En esos términos es muy relevante el papel del docente, lo cual impone amplios desafíos tanto en la formación inicial, como en el perfeccionamiento de los profesionales en ejercicio. El cambio requiere modificaciones en el abordaje de la tarea y del rol docente como un “acompañante cognitivo” (Tedesco, 2009: 107) y que haga posible en sus estudiantes la posición de legítimo aprendiz (Julio, 2010) no solo en coordenadas pedagógicas sino en términos de relaciones basadas en la cercanía, el cuidado y el trato justo. Es decir, la generación de condiciones de igualdad desde una perspectiva de justicia social, en base a coordenadas de equidad de trato con el objetivo de promover la equidad educativa como horizonte.

CAPÍTULO 6 CONCLUSIONES

Al finalizar esta investigación se puede señalar que se han alcanzado los objetivos formulados al inicio de la misma. También los resultados de investigación presentados dan cuenta de las distintas hipótesis planteadas en el apartado metodológico. Al respecto se puede señalar que en términos generales existe una valoración positiva del clima relacional en las escuelas chilenas tanto desde las percepciones de los estudiantes como de los directores de centros. Pero se han refutado aquellas hipótesis respecto a una distribución homogénea del clima relacional a lo largo de la muestra en cuanto a características individuales y de centros (primera, segunda hipótesis). El análisis permitió constatar diferencias según variables socio demográficas de los estudiantes y de los centros. Las percepciones de los directores de centro también expresaron diferencias según características del establecimiento, hipótesis que también fue refutada (cuarta hipótesis). En términos generales, la percepción de estudiantes y docentes es coherente ya que ambos coinciden en valorar positivamente el clima relacional en las escuelas chilenas, con lo cual se confirma la quinta hipótesis. Un hallazgo importante corresponde a la tercera hipótesis formulada, la cual ha sido confirmada por el análisis que señaló la estrecha asociación entre una experiencia relacional positiva en la escuela y una valoración afirmativa de la experiencia escolar, lo cual redundaba en una alta vinculación y conexión con la escuela (apego).

La sexta hipótesis referida a una asociación positiva entre la percepción de los estudiantes acerca de las relaciones sostenidas con sus profesores en la escuela y los resultados en Lectura y Matemáticas en Pisa 2009, es confirmada a partir de los datos, ya que los estudiantes más satisfechos con las relaciones sostenidas con sus profesores son también los que alcanzan puntajes superiores tanto en Matemáticas como en Lectura respecto a quienes están en desacuerdo. El análisis de modelos multinivel señaló que la generación de climas relacionales positivos se asocia con mejores resultados e impacta a todos los estudiantes por igual. El clima relacional constituye un predictor significativo para los resultados académicos y quienes experimenten relaciones positivas verán potenciado su éxito escolar, con lo cual se da cuenta de la séptima hipótesis formulada.

A nivel conceptual a lo largo de esta investigación se ha presentado un esquema en base a dos dimensiones asociadas al concepto de equidad: Una definición sustantiva que involucra declarar el horizonte bajo el cual se iguala a las personas en una determinada sociedad y que permite establecer cuál es el ámbito en el que se analiza una situación de igualdad o desigualdad dada. El ámbito establecido constituye, en definitiva, el marco de referencia para evaluar la equidad

(definición operativa). Es así, como el concepto de la equidad y las dimensiones asociadas a la implementación de políticas a nivel de los sistemas educativos, señalarían los criterios en base a qué se establecen las desigualdades y cuáles son las brechas a abordar dentro de una realidad particular. La segunda acepción es una definición operativa de la equidad, donde este concepto actúa como criterio de evaluación para la detección de brechas existentes entre distintas categorías o grupos en cuanto a aspectos diversos en el ámbito educativo (acceso, resultados, tratamiento, certificación, etc.).

En el caso latinoamericano la noción de equidad ha tenido como trasfondo el principio de igualdad y, si bien ese aspecto ha sido abordado a partir de las reformas de los años noventa en la región algunos autores, al revisar este periodo han enfatizado que hoy en día persiste aún la necesidad de analizar la equidad y la igualdad social (López y otros, 2008). En el ámbito educativo esto requiere plantearse además cuál es el papel de la educación, como elemento para la cohesión social y en último término, para garantizar el ejercicio de la ciudadanía (Blanco, 2006). El concepto de equidad es un concepto dinámico y en ese sentido puede adquirir matices diversos en función de los contextos a los que se aplica. De ahí que en contextos altamente excluyentes se cuestione el aporte que realiza la educación, y se plantee la pregunta respecto a cuánta equidad es necesaria para que la escuela cumpla su función social, ya que es necesario un mínimo de equidad e integración social para poder educar. Con lo cual se revierte la ecuación entre educación y equidad (Tedesco, 2000).

La ecuación antes señalada refiere a los dos polos en torno a los cuales ha girado la discusión en torno a la equidad en educación, según Néstor López (2005). Ésta se ha caracterizado por un movimiento pendular entre el *reproductivismo* y el *optimismo pedagógico*. Ambas posturas comparten la mirada causal para abordar la relación entre educación y equidad social, anteponiendo una como condición de posibilidad para la otra. La primera opción plantea o problematiza las condiciones necesarias de equidad que permiten participar positivamente en la educación, con lo cual, si no cambian las condiciones sociales de contexto, no existe opción para una buena educación. La segunda vertiente, por su parte, considera la educación como antesala para la equidad en base a un ideal de educación “como cultura neutra que promueve mecanismos de cohesión e integración social.” (López, 2005:51). A juicio de este autor, es necesario abordar la discusión en torno a la equidad desde una perspectiva relacional que permita dar cuenta de la articulación de ambos aspectos y que mantenga la tensión entre ambos de forma dinámica. Ya que, un esquema que pone como antesala a la educación para generar equidad no ejerce presión para que se generen las condiciones necesarias. Por lo tanto, no

problematiza las desigualdades y su superación. Una perspectiva sin embargo, que relaciona ambos polos, permitiría mantener en el punto de mira no solo aquellas situaciones que deben portar los individuos para participar del proceso educativo (y que carecen desde la visión del déficit), sino que, incluye y tematiza que esas condiciones deben generarse en base a esfuerzos en dos planos: a nivel de las políticas educativas y de la políticas sociales (López, 2005; Torres, 2005).

Hoy en día ya no es suficiente *ofrecer* oportunidades educativas (igualdad de oportunidades), hay que *crear* las condiciones para que todos y todas puedan aprovecharlas, es decir, ir más allá de la igualdad. Esto involucra generar condiciones en dos niveles: el social y en el caso de las escuelas, considerar aquellas condiciones que se puedan proveer desde el formato escolar.

Por esa razón, avanzar hacia una mayor equidad en educación sólo será posible si se aseguran igualdad de condiciones para todos, esto implica también desde una perspectiva de justicia social, dar más a quién más lo necesita. Proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas, considerando los distintos puntos de partida. Esto implica un concepto de igualdad de oportunidades en educación que se mueve en un nivel más exigente y que propicia una “igualdad de oportunidades compensatoria” (Bolívar, 2005, Fernández Mellizo-Soto, 2003; García Huidobro, 2007). En definitiva, esta investigación ha apostado por una definición sustantiva de equidad en base a una jerarquía de valores (en el horizonte ideológico del concepto) que prioriza a la equidad como justicia social.

En el marco de los esfuerzos actuales por la universalización de la educación y el establecimiento de procesos educativos obligatorios, estos son vistos hoy también como una cuestión de equidad. Debido a que los sistemas educativos en la actualidad se enfrentan a la problemática de que determinados colectivos experimenten mayores dificultades no solo para acceder sino para finalizar con un mínimo de éxito la enseñanza obligatoria, afectando con mayor incidencia a los sectores vulnerables de la sociedad, por tanto un asunto de equidad evidente

Por eso, la situación de aquellos jóvenes que se ven excluidos del sistema educativo, constituye una cuestión compleja cuando se aborda la inclusión social asociada a la educación. En ella confluyen dimensiones sociales, económicas, pedagógico-institucionales e individuales que impiden garantizar para todos los jóvenes –especialmente aquellos que pertenecen a los sectores más pobres y vulnerables– el derecho a la educación (Brown y Rodríguez, 2009;

Jacinto y Freytes, 2004; Opazo y Sepúlveda, 2009; Rumberger y Rodríguez, 2002). Un derecho social que se expresa, entre otros aspectos, en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo en condiciones institucionales de equidad para toda la población (Blanco, 2006).

En el caso latinoamericano, ante realidades como las anteriormente señaladas, son prioritarias dos de las dimensiones de igualdad identificadas a lo largo de este estudio, como son la igualdad para permanecer en la escuela y avanzar hacia la igualdad de resultados. En ese plano, la esfera relacional es planteada en esta investigación como una alternativa para la generación de condiciones en la escuela para ambos aspectos, específicamente en contextos vulnerables. Esta opción es asumida no sólo porque la evidencia haya señalado que una experiencia relacional positiva constituye un factor importante en términos de la conexión de los estudiantes con la escuela y sus demandas (*engagement*), sino porque la vivencia de quienes han abandonado la educación refiere en muchas ocasiones a una clara falta de apoyo social o a una “pobreza relacional” en su paso por la escuela. De ahí, que a lo largo de este estudio se haya abordado la situación del clima relacional en las escuelas chilenas, con el fin de describir cómo se distribuye esta esfera y, bajo una óptica de equidad identificar diferencias entre grupos o categorías en base a variables socio demográficas y de los centros a los que asisten los estudiantes.

Como ya se señaló en los apartados dedicados a los resultados de la investigación, la esfera relacional en términos globales es evaluada positivamente por estudiantes y directores. La percepción de los estudiantes no presenta diferencias importantes entre las variables consideradas, pero sí se identifican algunas tendencias como la concentración de disconformidad en ciertos grupos y una proporción más baja de evaluación positiva respecto al trato justo por parte de los profesores, según la percepción de los estudiantes.

No obstante, al centrarnos en el grado de las relaciones sostenidas en la escuela (calidez), se observó que el clima relacional no se distribuye de forma homogénea. Además de constatar que esas variables fluctúan según características específicas de los estudiantes (sexo o estructura familiar), se puede destacar como hallazgo relevante para la discusión, la constatación de diferencias en su distribución en términos del tipo de centro. Esta situación, en términos de la definición sustantiva de la equidad en cuanto al trato y una perspectiva de justicia social, permite sugerir que se ofrecen condiciones de trato distintas según tipo de escuelas y que se brindan experiencias educativas de distinta calidad relacional según los diferentes tipos de escuelas. Favorecer mejores climas en contextos vulnerables (centros públicos y concertados) puede

resultar importante desde la perspectiva de la equidad, ya que esos colectivos experimentan mayores riesgos de abandono escolar y peores resultados.

De acuerdo al análisis de los datos se obtuvo que la calidad de las relaciones pudiera tener relación con características del centro. Los datos permitirían sugerir dos cosas: Primero, que las escuelas al afrontar condiciones institucionales particulares también desarrollan las relaciones de manera particular. Y segundo, que la forma de gestionar las relaciones podría estar en la base de la interacción entre lo institucional y el contexto social en el que operan las escuelas.

En ese sentido, podría considerarse que la variable clima relacional constituye un dato adscrito de forma particular a una unidad institucional concreta – en este caso los centros escolares- y que se conforma a partir de las percepciones de los distintos actores. Kreft (1993) señala que existen dos enfoques teóricos alternativos para entender el clima: uno que lo considera como resultado de la organización y de las políticas de la institución, lo cual moldearía el comportamiento, las expectativas y actitudes (ethos escolar) del alumno, ambos condicionantes inmediatos de su nivel de logro escolar. El segundo enfoque, considera al clima escolar, como resultado de la composición del alumnado en la escuela, producto de la selectividad institucional. Las actitudes y los comportamientos individuales de los estudiantes dependerían entonces del tipo de alumno atraído o seleccionado por la escuela, lo cual moldearía su composición y por ende determinante cercano del clima escolar observado. Bajo ese esquema, mayores expectativas hacia el logro y ambientes de aprendizaje más ordenados son resultado de la composición estudiantil de la escuela y no de políticas o intervenciones institucionales direccionadas. En resumen, mientras que el primer enfoque afirma que el clima moldea las actitudes y el comportamiento ('ethos') del estudiante, el segundo lo considera consecuencia de la composición y 'ethos' estudiantil. Los alumnos crean su propio clima escolar en base a las características que predominan y la mayor o menor sintonía con las expectativas y demandas de la escuela. Esto daría lugar a que los entornos más favorecidos se sitúan en mejor punto de partida para "sintonizar" porque existe menor distancia entre la cultura escolar y el público escolar que predomina. Este último esquema asignaría a las expectativas un rol importante. Efectivamente aquellos centros con relaciones menos cálidas son aquellos donde asiste mayor proporción de un tipo de alumnado. Según los datos, las escuelas chilenas que experimentan en promedio relaciones menos cálidas son los centros públicos. Si se considera que los antecedentes de los estudiantes están estrechamente relacionados con el ambiente de aprendizaje, y estos dos factores están a su vez, fuertemente relacionados con el rendimiento (OECD, 2010b), podría suponerse que el clima está limitado por variables de tipo estructural, con

lo cual tampoco podría ser alternativa a la determinación que el capital sociocultural tiene sobre los resultados académicos. Sin embargo, a ese respecto, el análisis mostró que existe una desigual distribución de los resultados en términos de las características de los estudiantes y del tipo de centro. Esta situación confirmaría la estrecha relación entre el origen sociocultural y los resultados en la realidad chilena como en muchos otros países. Los resultados diferenciales según tipo de centro, se refieren a un sistema altamente segregado según la composición socioeconómica de los estudiantes. Esto plantea como desafío generar entornos educativos más inclusivos, más heterogéneos, más diversos, especialmente en Chile.

En cuanto al rendimiento, según el estudio PISA 2009 en todos los países de la OCDE, el 9% de la varianza es atribuible a la situación socioeconómica, pero también señala que el 3% de la variación en el rendimiento escolar es imputable únicamente a las diferencias en el entorno de aprendizaje (OECD, 2010b). Esto destaca que una variable como el clima es importante en sí misma, pero sobre todo porque es una variable modificable por la escuela a diferencia de lo que ocurre con el origen sociocultural de los estudiantes.

En ese aspecto y de acuerdo a los datos, se puede señalar que existen diferencias significativas en los puntajes entre quienes están conformes y disconformes respecto a las relaciones sostenidas con sus profesores. Incluso controlando por nivel sociocultural estas diferencias sitúan a quienes valoran positivamente las relaciones con sus docentes con mejores resultados que quienes no lo están. Esto permitiría sugerir que existe una relación entre ambas variables (clima y resultados), lo cual se refuerza al constatar que las variables de clima se relacionan positivamente con los resultados presentando una asociación estadísticamente significativa en ambos análisis (ANOVA y análisis multinivel). Existiría en definitiva un efecto positivo del clima sobre los resultados.

En el marco de un enfoque sistémico y complejo de lo educativo, el análisis realizado nos señala que los beneficios que reportaría a la larga experimentar relaciones más cálidas sobre los resultados, es distinto como efecto agregado con otros factores explicativos del rendimiento. Ya que, los resultados pueden diferir dependiendo del origen sociocultural o el tipo de centro al que asisten los estudiantes. Por lo cual, el clima relacional actuaría en círculos más o menos virtuosos potenciando distinta envergadura de mejora en el rendimiento, es decir el clima relacional constituiría un factor protector, que interactuaría y potenciaría otros factores.

La constatación anterior nos remitiría nuevamente a la determinación estructural sobre los resultados, considerando la variable centro como mediadora (efecto composicional del

alumnado). Pero debido a que el clima presenta diferencias significativas entre el rendimiento de quienes consideran tener relaciones positivas y quienes no, e incluso controlando por capital sociocultural de los alumnos. Se podría afirmar que sí existe una esfera que potenciaría los aprendizajes a nivel escolar independientemente de variables socioeconómicas.

A la idea anterior es necesario agregar una importante constatación a partir de los datos, como es el hallazgo de que experimentar entornos relacionales positivos esté asociado con una valoración positiva de la experiencia escolar. Estudios que recogen las experiencias de quienes abandonan la escuela, destacan la idea de experiencias relacionales poco satisfactorias cuando sí asistían a ella. Por esa razón, el hecho de constatar que los centros con relaciones menos cálidas (grado del clima) son aquellos a los que probablemente asiste alumnado más vulnerable, permitiría apoyar la idea de pobreza relacionales como una variable asociada a las situaciones de abandono escolar.

Ya sea en la perspectiva del capital social (Brunner y Elacqua, 2003; Putnam, 2001) o el de la resiliencia (Cirulnik, 2001, 2003, 2009), la importancia que adquiere el establecer relaciones estrechas, basadas en el cuidado y el afecto (variables de apoyo social) en contextos de vulnerabilidad para promover la inclusión social, parte de la base de que la esfera relacional generaría condiciones en el sentido de variables mediacionales que permitirían que otros procesos se pusieran en marcha, en este caso la conexión con la escuela y el éxito escolar.

En el caso de procesos de reinserción educativa o aquellas medidas que favorecen la permanencia a nivel escolar, el aspecto relacional podría significar no sólo la diferencia entre permanecer en la escuela y aprender. Sino que incluso la condición de posibilidad para re-encantarse, re-ilusionarse, volver a motivarse con la educación, tanto para quienes estando en la escuela se encuentran desmotivados y con riesgo de abandonar, como para el caso de quienes ya están fuera en el marco de intervenciones orientadas a la inclusión. Por eso, en contextos educativos vulnerables, el favorecer relaciones cálidas para el aprendizaje puede constituir una oportunidad.

El análisis desarrollado en esta investigación permite señalar que la potencialidad de la esfera relacional en el ámbito escolar, no es desplegada en plenitud, si se hace caso omiso a las diferencias socioculturales. Volvemos a destacar aquí la idea de la educabilidad, que no es una propiedad “genética” de los estudiantes, sino una propiedad *relacional* (López 2005; Tenti Fanfani, 2007) que se construye entre la escuela y las condiciones sociales de los estudiantes, aspecto que constituye un desafío para las escuelas y la práctica docente. Cuando no llega el “estudiante ideal” que la escuela espera, el desafío no es sólo un problema de expectativas en

torno a la educación, sino que requiere un cambio cultural en el quehacer escolar. Esto es, asumir que existe un aspecto que sí está en el ámbito de actuación y control de la escuela y que no está determinado por la estructura o el contexto.

Pero, para llegar a sostener que realmente este es un factor explicativo del abandono escolar (y por ende potenciador de la permanencia) es necesario profundizar en algunas líneas de investigación que exploren la equidad a nivel escolar considerando las interacciones entre los sujetos. En ese sentido, Touraine y Armiño (1997) señalan que la interrelación es la que configura las características del sistema en el cual operan las personas, como se desprende también de enfoques autopoieticos de la nueva teoría de sistemas (Maturana, 1996). En ese sentido, cabría considerar el clima, quizás no como una “alternativa” a las determinaciones del contexto, sino como un ejemplo de estrategia relacional a desplegar en la escuela. Esto debido a que el clima se establece en la negociación entre los actores, por lo que si no se considera el contexto de cada cual y, los desiguales puntos de partida, es difícil que el clima pueda jugar un rol relevante en contextos desfavorecidos.

En el marco de las profundas transformaciones sociales y culturales actuales, surge como necesario generar debate público en torno a las nuevas exigencias, demandas, responsabilidades y posición que le cabe a los establecimientos educacionales ante las tensiones crecientes que se perciben en la convivencia familiar de los estudiantes y los procesos de exclusión social crecientes a nivel de los jóvenes, y con todos los componentes de marginalidad y violencia que acompañan esos procesos. En esta lógica compleja/sistémica no sólo la escuela tiene unas expectativas sobre el “público idóneo” o sobre el “perfil ideal del estudiante”, las responsabilidades y bagajes de los mismos. Sino que es la propia sociedad en general y las familias/estudiantes concretos los que esperan de la escuela una participación, implicación responsable en los procesos educativos. De manera que, haya intercambios, interacciones y corresponsabilización conjunta, e implicación de las distintas variables y agentes protectores para poner en marcha procesos más inclusivos, más justos y equitativos. Sólo desde allí se podrán desarrollar líneas de acción para definir el tipo y capacidad de respuesta que el sistema educativo podría generar, tal vez no para intentar resolverlos, pero al menos para integrarlos en los procesos de mejoramiento de la calidad de los procesos y la efectividad de la labor educativa.” (Gubbins y Venegas, 1999).

Por ejemplo, los cambios en la estructura familiar afectan al quehacer escolar, ya que la familia constituye un aspecto relevante para explicar los resultados en el sentido de cumplir un rol socializador tradicional y prestar apoyo al proceso educativo. Cuando ese entorno no existe, los

resultados disminuyen (Tedesco, 2009). Esto se confirma en los datos de la presente investigación, ya que los estudiantes de hogares mono parentales poseen peores resultados que aquellos estudiantes que viven con ambos padres. Esas situaciones destacan el rol de la compensación afectiva y el fomento de mejores relaciones a nivel escolar, y se sustentan a su vez en la idea de la necesaria presencia de adultos significativos en la relación con niños y jóvenes. Cabría imaginar en ese plano, opciones que compensen no solo lo socioeconómico, sino también en la esfera de lo afectivo, sobre todo en entornos complejos socialmente.

En un sentido de equidad, el potenciar la esfera relacional es avanzar en una equidad de trato desde una perspectiva de justicia social. Hoy más que nunca, este es un aspecto a considerar para alcanzar una equidad sustantiva que permita permanecer en la escuela y aprender, si no la escuela seguirá reproduciendo desigualdades. La calidad no puede ser identificada únicamente con el rendimiento académico, sino que supone desarrollar procesos previos de calidad que lo favorezcan, por eso asegurar la igualdad supone disponer condiciones que permitan la generación de entornos adecuados para el aprendizaje. Al respecto cabría profundizar en medidas orientadas a favorecer climas positivos en las escuelas, en la actualidad ya existen algunas aproximaciones en base a los enfoques de la convivencia escolar. A ese respecto, el Ministerio de Educación de Chile en su definición de política de convivencia escolar (2011c) plantea que la convivencia escolar es la construcción de un modo de relación entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa. En ese marco, la misma institución plantea que “Una educación de calidad trasciende la asimilación de un conjunto de contenidos disciplinarios, se refiere también -y principalmente- a la posibilidad de formar personas íntegras e integradas, capaces de vivir en sociedad, sosteniendo relaciones humanas respetuosas y significativas en la construcción de su propia identidad” (Ministerio de Educación de Chile, 2010d: 8).

Un aspecto fundamental de la aproximación de convivencia escolar en la política educativa chilena, es el sello de la convivencia democrática en las escuelas y liceos, es decir no es sólo un conjunto de conocimientos que se puedan expresar en un marco curricular, sino que también es una forma de vivir y construir comunidad educativa y supone aprender una determinada manera de convivir, “Un contexto escolar participativo donde los sujetos tienen diversas oportunidades de ejercicio progresivo de sus derechos y consecuentes responsabilidades, posibilita aprehender, en convivencia con otros, el respeto al otro y la corresponsabilidad en la construcción del clima

cooperativo necesario para aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer y aprender a aprender”(Ministerio de Educación de Chile 2005: 189).

En un marco como el anterior, el lugar que ocuparía la concepción de clima escolar, hace referencia a la percepción que tienen los miembros de la institución *sobre* la convivencia escolar (Banz y otras, 2008), esto es “la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales” (Aron y Milicic, 1999a: 25). Pero, construir comunidades escolares que convivan en armonía y favorecer entornos de aprendizaje positivos, en nuestro caso, es ir más allá de generar espacios para la participación democrática o estrategias de mediación escolar para disminuir la violencia escolar, sino que enfatiza el desarrollo de un cambio cultural en cuanto al trato entre las personas en la experiencia educativa, situando a la relación educativa como punto de partida para proporcionar condiciones que posibiliten a todos participar de la educación.

El aporte de esta propuesta es ampliar la perspectiva de la convivencia escolar en un marco de justicia social, problematizando el rol de la escuela y cómo ésta maneja las condiciones de sus estudiantes en contextos complejos socialmente. El clima relacional es una estrategia que puede ser manejada “desde” la escuela, a diferencia del contexto, y en ese plano es una opción posible de ser desplegada y potenciada. Sin embargo, estrategias en esta dirección requieren ser acompañadas con medidas tendentes a disminuir las desigualdades que existen en el sistema educativo chileno, como las ya señaladas a lo largo de esta investigación. Esto es, desafíos como la búsqueda de una mayor inclusión en el ámbito escolar, y a nivel de los resultados académicos medidas urgentes destinadas a compensar y generar condiciones que permitan la disminución de brechas entre los sectores más y menos aventajados socialmente.

La presente investigación presenta algunas limitaciones que cabe señalar, así como también abre algunas líneas de futuro a considerar. A continuación se señalan las limitaciones identificadas:

- Como un primer aspecto, se puede señalar la dificultad que representa objetivar medidas en cuanto al concepto de equidad que constituye un concepto complejo y dinámico, por lo cual no es una tarea simple acceder a indicadores de equidad consensuados de manera global. La revisión aquí realizada no aspira a ser exhaustiva pero espera avanzar en la comprensión de este concepto en el ámbito educativo.
- Similar situación sucede con el concepto de clima escolar, en cuyo caso al optar por la utilización de datos secundarios se ha operacionalizado de manera tal que no permite

una aproximación global al concepto. Ya que no hemos tomado decisiones en cuanto a su medición y abordaje. Sin embargo, se puede señalar como una ventaja la utilización de una base de datos a nivel mundial como es la proporcionada por la OECD, ya que posee varias virtudes tales como: ser una fuente de información reconocida y validada; considerar una muestra representativa (Chile) y que reproduce la realidad de un país; constituir una fuente de información disponible y de acceso masivo, lo cual es un lujo para el ámbito de la investigación.

- Otra limitante la constituye que la investigación es exclusivamente cuantitativa, y cuando se hace referencia a variables de proceso (micro) como el clima relacional a nivel escolar, aparecería como necesario profundizar en algunos aspectos utilizando metodología cualitativa. Para comprender por ejemplo qué entienden los estudiantes por trato justo o qué es llevarse bien con los profesores.
- A nivel de la muestra analizada algunos resultados pueden estar sesgados por la estructura de la muestra. La sobre o sub representación de algunos atributos requiere ser extremadamente cuidadosos a la hora de generalizar los resultados obtenidos. No obstante y como se señaló antes, la base de datos Pisa 2009 está validada.

Como una ventaja importante para realizar esta investigación, la constituye la oportunidad de realizar una investigación de tesis doctoral en el extranjero. Esto porque da lugar a una distancia con la realidad analizada. Al mismo tiempo, para alguien que se ha desempeñado en el diseño y formulación de políticas educativas en el sector público, esta oportunidad supone un privilegio, ya que se ha accedido no solo a fuentes teóricas a nivel mundial, europeo y regional. Sino también porque ha permitido un contacto con una realidad distinta en dos ámbitos: primero en cuanto a la experiencia formativa en la Universidad de Deusto, y segundo respecto a la realidad educativa en el País Vasco.

Como líneas de futuro que abre la presente investigación se señalan las siguientes:

- Respecto al ámbito de la equidad educativa se plantea un desafío concerniente al desarrollo de instrumentos para medir la equidad.
- Los hallazgos de esta investigación pueden constituir un aporte en el marco de los desafíos actuales que enfrenta la educación, en ese sentido parece relevante la transferencia de conocimiento en el ámbito de la formación docente y de equipos directivos a nivel escolar.

- Se plantea como urgente la consideración de enfoques intersectoriales para abordar los desafíos de la escuela en contextos de vulnerabilidad y exclusión social. La promoción de la justicia social requiere de un esfuerzo conjunto. Si bien la generación de entornos educativos acogedores en base al fomento de climas relacionales positivos es tarea de la escuela, muchos otros agentes deben sumarse a la tarea (familias, estado, servicios sociales, ONG, sociedad civil, sector privado, etc.).
- En cuanto a las intervenciones dedicadas a favorecer condiciones para la permanencia y resultados en la escuela y/o corrección del abandono escolar en espacios alternativos parece necesario realizar estudios longitudinales de seguimiento que consideren a los participantes (estudiantes) y que permitan dar cuenta tanto de los resultados alcanzados como de otros aspectos que permitan profundizar en ámbitos asociados a la exclusión educativa. Algunos aspectos a considerar pueden ser las expectativas educativas y su transformación al participar de determinadas iniciativas, o las expectativas de los docentes respecto a sus alumnos en contextos vulnerables, tema que surge a lo largo de esta investigación como de alto interés para profundizar en las brechas existentes entre la cultura escolar y el contexto social de los estudiantes.

La presente investigación aporta en la identificación y cuantificación de factores asociados al desempeño escolar. Así como también problematiza el rol de la escuela en la generación de condiciones para aprender y permanecer en ella desde una perspectiva de equidad. Respecto al tema de estudio destaca como contribución la idea de que favorecer entornos basados en climas relacionales positivos es una estrategia que puede ser manejada “desde” la escuela, a diferencia del contexto, y en ese plano es una opción posible de ser desplegada y potenciada. En definitiva, impulsar relaciones positivas constituye un aspecto importante para avanzar en experiencias educativas más justas y equitativas. En cuanto a los retos, el construir mejores experiencias educativas requiere un esfuerzo compartido y desde frentes diversos, la presente tesis espera aportar con evidencia para abordar esa tarea.

BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, M. y Lavín, S. (2007) *Informe Final Estudio y Asesoría Técnica a Proyectos de Reinserción Educativa*. Santiago de Chile. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Abrile de Vollmer, M. I. (2005) *Estrategias para superar las desigualdades y la fragmentación en el sistema educativo* En Tedesco, J. *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp.309-336) Buenos Aires: IIPE-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ainscow, M. (2005) Understanding the development of inclusion education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 3 (3), 5 -20.
- Ainscow, M (2004) *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio?*. Documento preparado para la revista *Journal of Educational Change*, http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles4457_recurso_1.pdf. Consultado el 4 de Junio de 2011.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008) *Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?* Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada Perspectivas, vol. XXXVIII, n° 1.Paris Unesco.OIE.
- Alarcón, C.; Romagnoli, C. (2006) *El clima escolar como plataforma de cambio*. Documento Valoras. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Alcalay, L., Milicic, N., Torretti, A. (2005). Alianza Efectiva Familia-Escuela: Un Programa Audiovisual Para Padres. [Versión electrónica] *Psykhé*, 14(2)149-161.
- Alegre Canosa, M.A. y Benito, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, número extraordinario, 65-92.
- Álvarez, C.; Ibáñez, S. y Sepúlveda, L. (2000). Estrategias de búsqueda de empleo de los jóvenes estudiantes secundarios de la Región Metropolitana. Centro de Investigación y Desarrollo de la educación (CIDE) Santiago de Chile.
- Amato, P. (2005) "The impact of family formation change on the cognitive, social, and emotional well-being of the next generation" *The Future of Children* 15, 75–96.
- Anand, P.; Mizala, A., Repetto, A. (2009). Using School Scholarships to Estimate the Effect of Private Education on the Academic Achievement of Low-Income Students in Chile. *Economics of Education Review*, 28(3), 370-381.
- Arancibia (2004) *Efectividad Escolar: Un Análisis Comparado*. www.cepchile.cl/dms/archivo_1819_1298/rev47_arancibia.pdf. Consultado en Julio 2011. Consultado en Julio 2011. Consultado el 7 de Junio de 2011.
- Archambault, I. Janosz, M, Morizot, J, Pagani, L. (2009) Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *Journal of School Health*; 79 (9) 408-415.
- Arguedas, I. (2010). *Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 63-78. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55113489005.pdf>. Consultado Agosto 2011.
- Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos* 5 (1): 117-135.
- Arón, A.M. & Milicic, N. (1999a). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

- Arón, A.M. & Milicic, N. (1999b). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 2 (9), 117-123.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos* 5 (1): 117-135, http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencionSocialAfectiva.pJdf. Consultado el 8 de Junio de 2011.
- Ávila, M. (2010) Estudio caracterización de las escuelas rurales multigrado de la región del Maule basado en el modelo de calidad de la gestión escolar. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. Año 7 N° 13 y N° 14, <http://www.revistaerural.cl/Avila%20Manuel.htm>. Consultado el 8 de Marzo del 2012.
- Babbie, E. (2013) *The practice of social research*. Wadsworth Cenage Learning.
- Babbie, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México D. F: Thomson.
- Babbie, E. (1996) *Manual de la práctica de la investigación social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Báez de La Fe; B. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa *Revista Iberoamericana de Educación*, 4, 93-116.
- Banco Central de Chile (2005). Anuario de Cuentas Nacionales. Santiago: Banco Central.
- Banco Mundial (2011). World Development Indicators database (WDI), <http://data.worldbank.org/datacatalog/world-development-indicators> Consultado el 15 de Marzo del 2012.
- Banco Mundial (2000). Educational Reform in Chile: 1980-1998. A Lesson in Pragmatism. *Country Studies. Education Reform and Management Publication Series*. Washington D.C.
- Banz, C.; Mena, I.; Romagnoli, C. (2008) *Convivencia Escolar*. ValorasUC. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Baquero, R. (2006) *De Comenius a Vigotski o la educabilidad bajo sospecha*. En: Frigerio, G.; Diker, G. *Infancias y adolescencias, teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires, Fundación CEM / Ediciones Novedades Educativas.
- Baquero, R. (2001) *La educabilidad bajo sospecha*, en *Cuaderno de Pedagogía*, 4(9), 71-85. <http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf>. Consultado el 6 de Junio de 2010.
- Barrett, G.; C.; Weller; C. (2009) *Collins Cobuild Advanced Dictionary*. Boston. Heinle Cengage Learning,
- Barro, R. (2001). *Economic Growth in East Asia Before and After the Financial Crisis*. NBER Working Papers 8330. Cambridge, Massachusets National Bureau of Economic Research. Inc., <http://www.nber.org/papers/w8330.pdf>. Consultado el 20 de Agosto 2010.
- Baye, A., Demeuse, M., Monseur, C., Goffin C. (2006). *A set of indicators to measure equity in 25 European Union Education Systems. Report for the European Commission*. Liege: Service de Pédagogie expérimentale University of Liège.
- Bellei, C y Fiabane, F. (2003). *12 Años de escolaridad obligatoria*. Santiago: PIIE-UNICEF-LOM.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. & Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de educación - Unicef.
- Bergeson. T y Heuschel, M.A. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Olympia, WA: Office of Superintendent of Public Instruction, <http://www.k12.we.us/research/default.aspx>. Consultado el 27 de Noviembre de 2010.

- Beyer, H. (1998). *Desempleo juvenil o un problema de deserción escolar*. Santiago: CEP.
- Biblioteca del congreso Nacional de Chile (2007) *Historia de la Ley N° 20.162 Modifica el numeral 10 del artículo 19 de la Carta Fundamental, con el objeto de establecer la obligatoriedad y gratuidad del segundo nivel de transición de la educación parvularia*. Santiago Biblioteca del Congreso Nacional 16 de Febrero, 2007, <file:///C:/Users/MARIANA/AppData/Local/Temp/HL20162.pdf>. Consultado el 2 de Febrero del 2012.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2003) *Historia de la Ley N° 19.876 Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media*. Santiago Biblioteca del Congreso Nacional 16 de Febrero, 2007, <file:///C:/Users/MARIANA/AppData/Local/Temp/HL19876.pdf>. Consultado el 2 de Febrero del 2012.
- Blanco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria en México: Un análisis multinivel. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 58-84, <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art4.htm>. Consultado el 24 de Febrero de 2010.
- Blanco, R. (2006). *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3),1-15, <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>. Consultado el 11 de marzo de 2010.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2)42-69, <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>. Consultado el 15 de Noviembre del 2010.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2),42-69, <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>. Consultado el 15 de Noviembre del 2010.
- Booth, T (2000). *Progreso en la educación inclusiva*. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos. Paris: UNESCO.
- Booth, T: (1996) A Perspective on Inclusion from England, *Cambridge. Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2000) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brandt, N. (2010). *Chile: Climbing on Giants' Shoulders: Better Schools for all Chilean Children*, *OECD Economics Department Working Papers*, No. 784. Paris: OECD Publishing., <http://www.oecd.org/eco/Workingpapers>. Consultado en Mayo de 2011.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Bridgeland, J.M., Dilulio, J.J. y Morison, K.B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Washington DC: Civic Enterprises,

<http://www.civcenterprises.net/pdfs/thesilentepidemic3-06.pdf>. Consultado el 3 de Marzo del 2010.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The ecology of developmental processes. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1: Theoretical models of human development (pp. 993-1023). Nueva York: John Wiley and Sons, Inc.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.

Brown, T. M y Rodriguez, L. (2009). Empirical Research Study School and The Co-construction of Dropout. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(2), 221-242.

Brunner, J.J. (2003). *Evaluar las evaluaciones: una mirada política de las evaluaciones de la calidad educativa. Límites de la lectura periodística de resultados educacionales*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.

Brunner, J., Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.

Brunner, J.J. y G. Elacqua (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. *Revista Virtual La educación*. Año XLIII-XLIX, N° 139-140,1-II. Organización de Estados Americanos. OEA.

Brunner, J. J. y C. Peña (coords.) (2007). *La reforma al sistema escolar: aportes para el debate*. Santiago Universidad Diego Portales.

Budge, L.M. (Coord.) (2011) *Un 7 para siete. Grandes resultados educando en condición de pobreza*. Santiago: Ediciones Ril.

Bueno, J. R. (2005). *El proceso de ayuda en la intervención psicosocial*. Madrid: Editorial Popular.

Buschatzky, S; Corea, C. (2002). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Ed. Paidós- Tramas Sociales.

Cable, K.E; Plucker, J.A. & Spradlin, T.E. (2009). Alternative Schools: What's in a Name?. *Education Policy Brief*. 7(4), Bloomington: Center for Evaluation & Education Policy.

Caillods, F y Jacinto. C. (Coord.) (2002). Los programas de Mejoramiento de la Equidad Educativa en América Latina. Vol. I, IIPE Programme de recherche et d'études: Stratégies d'éducation et de Formation pour les groupes défavorisés. Paris: UNESCO/IIPE, http://www.utu.edu.uy/PortalNoticias/modulos/FCKeditor/UserFiles/File/iipe_Jacinto_y_Caillods_Los_programas_de_mejora_de_la_equidad_educativa_en_America_Latina.pdf. Consultado el 10 de Noviembre de 2010.

Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Campbell, F. A., Ramey, C. T. Pungello, E. P., Miller-Johnson, S. y Sparling, J.J. (2002), Early Childhood Education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42-57.

Carbonell, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: La Catarata.

Casassus, J. (2008). *Aprendizajes, emociones y clima de aula*, <http://www.educacionemocional.cl/documentos/aprendizajeemocionesyclimadeaula.pdf>. Consultado 2 de Junio de 2011.

Casassus, J. (2003): *La Escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM Ediciones.

Casassus, J. y otros (2002). *Estudio cualitativo en escuelas latinoamericanas con resultados destacables*. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación (LLECE)- Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO.

Casassus, J. y otros (2000). *Primer estudio internacional comparativo de lenguaje, matemáticas y factores asociados. (Segundo Informe)*. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación.(LLECE)- Oficina regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO.

Castillo, D.; Espinoza, O. González; L. E; Loyola, J. y Santa Cruz; E. (2010a) *Experiencias y percepciones de los jóvenes de Cerro Navia y de sus familias acerca del abandono escolar: efectos, implicancias y proyecciones. Resultados Proyecto de Investigación FONDECYT N° 1090730 titulado: Factores que inciden en la deserción escolar y sus implicancias en sectores vulnerables: Un estudio de caso*. En: Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. Segundo Congreso de Investigación en Educación Superior. Santiago de Chile, 30 de Septiembre y 1° de Octubre.

Castillo, D.; Espinoza, O. González; L. E; y Santa Cruz (2010b) *Deserción y abandono temporal en la Enseñanza Básica de la Comuna de Cerro Navia: Experiencias de los Desertores y Percepciones de los Estudiantes Vulnerables. Documento de Trabajo CIE N° 5*. Santiago de Chile Centro de Investigación en Educación Universidad UCINF.

Cea, L. (2002) *La pobreza de ayer y la pobreza de hoy: ¿miradas de forma o fondo? En Pobreza en Chile. Estrategias de intervención*. Cuadernos de prácticas sociales. Magíster en Políticas Sociales y gestión Local. Santiago de Chile: Universidad Arcis. 79-93.

CEPAL (Comisión económica para América Latina y el Caribe) (2008). *Panorama social de América Latina 2007*. Santiago de Chile. Comisión económica para América Latina y el Caribe, http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/5/30305/PSE2007_VersionCompleta.pdf. Consultado 9 de Abril de 2011.

CEPAL (Comisión económica para América Latina y el Caribe) (2007). *Panorama Social de América Latina*. Santiago. Comisión económica para América Latina y el Caribe-ONU.

CEPAL (Comisión económica para América Latina y el Caribe) (2004). *Panorama Social de América Latina 2004*. Santiago: CEPAL.

CEPAL (Comisión económica para América Latina y el Caribe) (2002). *Panorama Social de América Latina 2001 – 2002*. Santiago. Comisión económica para América Latina y el Caribe, ONU.

CEPAL (Comisión económica para América Latina y el Caribe) (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago de Chile. Comisión económica para América Latina y el Caribe, ONU.

CEPAL (Comisión económica para América Latina y el Caribe) (1997). *The Equity Gap. Latin America, the Caribbean and the Social Summit, Libros de la CEPAL series, No. 44 (LC/G.1954/Rev.1-P)*, Santiago, Chile. United Nations.

CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: Ejes de la Transformación Educativa con Equidad*. Santiago de Chile: CEPAL-UNESCO.

CERE (1993). *Evaluar el contexto educativo”, Documento de estudio*. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.

Cervini, R. (2006). Progreso de Aprendizaje en la Educación Secundaria Básica de Argentina: Un Análisis Multinivel de Valor Agregado. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 54-83, <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art4.pdf>. Consultado el 7 de Abril del 2012.

Cervini, R. (2004). Niveles y variación de la equidad en la educación media de Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (4), <http://www.rieoei.org/deloslectores/844Cervini.pdf>. Consultado el 6 de Julio de 2010.

Cervini, R. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1), <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-cervini2.html>. Consultado el 5 de Marzo del 2012.

Cervini, R. (2002). Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de matemática y lengua de la educación secundaria en Argentina: Un modelo de tres niveles. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (2), 1-25, http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_1.htm. Consultado el 24 de Octubre de 2011.

Cervini, R. (1999). *Calidad y Equidad en la Educación Básica de Argentina. Factores Asociados al Logro Escolar*, N° 5. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Cohen, E. (2002). Educación, eficiencia y equidad: una difícil convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30,101-124, <http://www.rieoei.org/rie30a04.PDF>. Consultado el 5 de Marzo de 2010,

Coleman, J. S.; Campbell, E.; Hobson, C.; Mcpartland, J.; Mood, A.; Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.

Contreras, D. (1999). Distribución del ingreso en Chile. Nueve hechos y algunos mitos. *Perspectivas*. 2(2), 311 – 332.

Combessie, J.C. (2000) *El método en Sociología*. Madrid: Alianza.

Consejo Escolar del Estado (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo curso 2008/2009*. Madrid: Secretaría General Técnica, <http://www.educacion.es/cesces/informe-2008-2009/Datos/iii-01-01-calidad.pdf>. Consultado el 5 de Noviembre del 2010.

Contreras, D. (2007). *Temas Educativos: Una Aproximación A la Deserción en la Educación Media*. Revista Enfoques, primer semestre (6)103-119. Santiago de Chile. Universidad Central de Chile, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/960/96000606.pdf>. Consultado en Febrero 2011.

Coquelet, J.; Ruz J. (Eds.). (2003) *Convivencia Escolar y Calidad de la educación*. Santiago. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura-Ediciones Maval Ltda.

Cordero, G. (1999). Educación, pobreza y desigualdad. Entrevista al Dr. Fernando Reimers. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*,1(1), 72-80.

Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2007) Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33 (2) ,155-175, http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000200009&lng=es&nrm=iso. Consultado el 12 de Octubre de 2011.

Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Revista Última Década*, 15, 11-52.

Cornejo, R., González, J., Sánchez, R., Sobrazo, M. (2009) *Las luchas del movimiento por la educación...y la reacción neoliberal*. Santiago de Chile: Observatorio Chileno de Políticas Educativas Universidad de Chile, http://www.opech.cl/inv/analisis/luchas_movimiento_educacional.pdf. Consultado el 07 de Mayo de 2010.

- Corson, D. (2001). Ontario students as a means to a government's ends. *Our Schools/Our Selves*, 10 (4), 55–77.
- Costa, P.; Pérez, J.M.; Tropea, F. (1996). *Tribus urbanas, el ansia de identidad juvenil: entre el culto a la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona: Paidós.
- Curran, R. , Balfanz, R. y Herzog, L. (2007). An Early Warning System By promptly reacting to student distress signals, schools can redirect potential dropouts onto the path to graduation. *Educational Leadership* 65(2), 28-33.
- Cyrulnik, B. (2009) *Autobiografía de un espantapájaros. Testimonios de resiliencia. El retorno a la vida*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2003). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona. Cuarta edición. Editorial Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2001, *La maravilla del dolor*, Barcelona. Granica.
- Deutsch, M. (1975) Equity, equality, and need: what determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of Social Issues*, 31(3), 137–149.
- Dibiase, R.; Gunnoe, J (2004). Gender and culture differences in touching behaviour, *Journal of Social Psychology* 144 (1): 49-62.
- Dorsey, J. (1975). The Health Maintenance Organization Act of 1973(P.L. 93-222) and Prepaid Group Practice Plan. *Medical Care*, 13(1),1–9.
- Draper,D. (1995). Inference and hierarchical modeling in the Social Sciences. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20, 115-147.
- Draper, N.R.; Smith, H. (1998) *Applied Regression Analysis*, Nueva York: John Wiley & Sons.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Ed. Gedisa-
- Dubet, F. (2003). A escola e a exclusao. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 29-45.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000a). *¿En qué sociedad vivimos?*, Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F y Martuccelli, D. (2000b). *En la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Duru-Bellat, M., Mons, N. y Suchaut, B. (2004). *Caracteristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans: l'éclairage des comparaisons entre pays. Cahiers de l'IREDU*, 66. Dijon: Institut de Recherche sur l'Education Université de Bourgogne, http://www2.ubourgogne.fr/upload/site_120/publications/les_collections_de_l_iredu/cahiers/cahier66.pdf. Consultado el 15 de Febrero de 2011.
- Egaña, E. (2003) *La Estadística herramienta fundamental en la investigación pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Elacqua, G; González, S. y Pacheco, P (2008) Alternativas institucionales para fortalecer la educación pública municipal. En Bellei, C.; Contreras, D. y Valenzuela, J.P. (Eds.) *La agenda pendiente en Educación Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. (pp.134-155) Santiago: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF Universidad de Chile.
- Elias, M. (2006). The Connection Between Academic and Social- Emotional Learning. En Elias, M and Arnold H. (2006). *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement*, (pp.4-14).Thousand Oaks. Corwin Press.

Eroles, D.; Richards, C. (2007) *Estrategias para Abordar el Fracaso Escolar: Un Aporte Para Las Escuelas y Liceos*. Documento De Trabajo Elaborado Por la Unidad 12 Años De Escolaridad Obligatoria. Ministerio de Educación de Chile.

Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 221-238.

Espinoza, O. (2007). Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process. *Educational Research*, 49 (4), 343–363.

Espinoza, O., González L. E.; Latorre, C. (2009). Un modelo de equidad para la educación superior: Análisis de su aplicación al caso chileno. *Revista de la educación superior*. [Versión Electrónica]. 38, (150) ,97-111,http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000200006&lng=es&nrm=iso. Consultado el 23 de Julio de 2011.

Essomba, M.A (2007). Alumnado de familia extranjera e igualdad de oportunidades en educación. El complejo laberinto hacia la equidad. En Alegre M.A; Subirats J.(Eds) *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. (pp. 275-378). Barcelona, Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Estrada, C.; Chan. C. (Coords.)(2009) *Apoyo social y colectivos vulnerables: una herramienta para la intervención contra la violencia de género*. Oviedo. Ediciones de la Universidad de Oviedo.

European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) (2008). *Terminology of European education and training policy A selection of 100 key terms*. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf. Consultado en Mayo de 2011.

European Commission (2009). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. Commission of the European Communities. Brussels, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report09/report_en.pdf. Consultado el 3 de Marzo de 2011.

European Commission (2008). *Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems Green Paper*, http://ec.europa.eu/education/school21/com423_en.pdf. Consultado 23 de Junio de 2010.

European Commission (2007). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks*. Brussels: Commission of the European Communities, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress06/report_en.pdf. Consultado el 10 de Marzo de 2011.

European Commission (2006). *A set of indicators to measure equity in 25 European Union Education Systems. Report for the European Commission*. Liege: Service de Pédagogie Expérimentale. University of Liège.

European Commission. (2006a). Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and equity in European education and training systems. Brussels, September 2006.

European Commission (2005). *Equity of the European Educational Systems A set of indicators. European Group of Research on Equity of the Educational Systems*. Liege: Department of Theoretical and Experimental Education. University of Liège.

European Commission (2001). *European report on the quality of school education sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Consultado, <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>. Consultado el 10 de Septiembre de 2010.

European Group of Research on Equity of the Educational Systems. (2005). *Equity of the European Educational Systems A set of indicators*. Liege: Department of Theoretical and Experimental Education. University of Liège.

Eurydice (2009). *TESE –Tesauro Europeo de los Sistemas Educativos. Versión española*, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/tese_005_alphabet ic.pdf. Consultado el 8 de Abril de 2011.

Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? *Revista de Temas Sociales*. 8(14) 1-10, <http://www.revistakairos.org>. Consultado el 3 de Noviembre 2010.

Fantova, F. (2003) *Perspectivas en gestión de servicios sociales*. (www.unavarra.es/puresoc/pdfs/c_lecciones/LM-Fantova.pdf). Consultado el 15 de Agosto de 2007.

Farrel, J. (1999). Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence En: Arnover, R. & Torres, C. (Eds) *Comparative education: the dialectic of the global and the local*. (149–178). New York: Rowan & Littlefield.

Felner, R. D., Seitsinger, A. M., Brand, S., Burns, A., & Bolton, N. (2007). Creating Small Learning Communities: Lessons From the Project on High-Performing Learning Communities About “What Works” in Creating Productive, Developmentally Enhancing, Learning Contexts. *Educational Psychologist*, 42(4), 209-221.

Fernández Enguita, M.; Mena, L y Riviere, J. (2010a). *Fracaso y Abandono Escolar En España*. Colección de Estudios Sociales .Volumen 29. Barcelona: Fundación La Caixa.

Fernández Enguita, M.; Mena, L y Riviere, J. (2010b). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario, 119-145, http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_05.pdf. Consultado el 10 de Marzo de 2011.

Fernández Enguita, M (coord.) (2008). *Repensar la organización escolar*. Madrid: Akal / UNIA.

Fernández, M. J.; González, A. (1997). Desarrollo y Situación actual de los estudios de Eficacia Escolar. RELIEVE, vol. 3, N° 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm. Consultado el 15 de Octubre de 2011.

Fernández Mellizo-Soto, María (2003). *Igualdad de oportunidades educativas. La experiencia socialdemócrata española y francesa*. Barcelona: Ediciones Pomares.

Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage.

Filmus, D., Braslavsky, C. (Comp.) (1988). *Respuestas a la crisis educativa*. Buenos Aires: Editorial Cántaro- Flacso.

Fitoussi J. P.; Rosanvallon; P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires: Manantial.

Foro Económico Mundial (2011) *The Global Competitiveness Report 2011–2012*. Ginebra, http://www3.weforum.org/docs/WEF_GCR_Report_2011-12.pdf. Consultado el 24 de Mayo de 2012.

Foro Económico Mundial (2008). *El Informe de Competitividad Global 2008-2009*. Ginebra: Foro Económico Mundial, http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2008-09.pdf. Consultado el 12 de Febrero de 2012.

Franssen, A. y Salinas, A. (1995). Cultura Juvenil, Cultura Escolar, Medios de Comunicación de Masas y Equidad: La Escuela en la Tormenta. *Revista CEPAL*, 15(28), 78-95.

Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., and Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments*. (Issues & Answers Report, REL 2011–No. 098). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. En <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>. Consultado el 24 de Agosto 2011

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. Descargado de Ebsco Electronic Journals Service (EJS) el 10 de Noviembre de 2011

Fredriksen, K. y Rhodes, J. (2004). *The role of teacher relationships in the lives of students*. *New Directions for Youth Development*. 103, 45–54. Descargado de Base de datos ERIC (EJ790676) el 10 de Octubre de 2011.

Fullan, M. G. (1991). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. ; A. Hargreaves. (1991). *What's Worth Fighting for in Your School?* Buckingham: Open University Press.

Furlong, M., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C. & Morrison, R. (2005). Development of the California school climate and safety survey short form. *Psychology in the schools*, 42, 137-149

Furlong, M.J., Morrison, R., & Boles, S. (1991). California School Climate and Safety Survey. Paper presented at the annual meeting of the California Association of School Psychologists. Los Angeles, California.

Gallego, F.; Hernando, A. (2010). *School Choice in Chile: Looking at the Demand Side Documento de Trabajo No. 356*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Gans, H.J. (1973). *More equality*. New York: Pantheon.

García Ferrando, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F.(comps.) (2010). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.

García-Huidobro, J.E (2006). La Reforma Educacional Chilena. En Bonal, X. (ed) *Globalización Educación y Pobreza en América Latina. Hacia una nueva agenda política* (pp. 187-218). Barcelona: Fundación CIDOB.

García Huidobro, J. E. (2000). La Deserción y el fracaso Escolar, en UNICEF (2000) *Educación, Pobreza y Deserción Escolar* (pp.61-69), Santiago. UNICEF.

Gaviria, J.; Martínez-Arias, R. y Castro, M. (2004). Un Estudio Multinivel Sobre los Factores de Eficacia Escolar en Países en Desarrollo: El Caso de los Recursos en Brasil. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(20),1-31. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/175/301>. Consultado el 4 de Enero del 2012.

Ghouali, H. (2007).El acompañamiento escolar y educativo en Francia, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Sección Temática Educación Secundaria 12 (32) 207–242.

- Goicovic, I. (2002). Educación deserción escolar e integración laboral juvenil. *Ultima década* 10(16), 11-52, http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362002000100002&script=sci_arttext#n15. Consultado el 9 de Marzo de 2010.
- González, N (2004) Disciplining the Discipline: Anthropology and the Pursuit of Quality Education. *Educational Researcher*, 33(5) ,17–25.
- Gorri, A. (1998). *Política Social y Educación*. En Alemán, C. y Garcés, J. (Coords.) Política social (271-321) Madrid, Mc Graw Hill.
- Gottfried, A.W. (1985). Measures of socioeconomic status in child development research: data and recommendations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31 (1), 85-92.
- Gracia, E. (1997) *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.
- Grant, C. (1989). Equity, equality, teachers and classroom life. En Secada, W. G. (Ed.) *Equity in education*. (pp.68-88) East Sussex:The Falmer Press.
- Grisay, A.; (1997). Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège; *Les Dossiers d'Education et Formations*, n° 88. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Grotberg, E. Infante , F.; Kotliarenco, M.A.; Munist, M.; Santos,H, Suárez,E. (1998) *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud -Organización Mundial de la Salud- Fundación W.K. Kellogg-Autoridad Sueca para el Desarrollo Internacional (ASDI).
- Grover, S. (2004). Secondary Education as a Universal Human Right. *Education and the Law*, 16(1), 21-31.
- Grubb, N.; Jahr, H. M.; Neumuller, J.; Field, S. (2005). *Equity in Education in Finland.Thematic Review. Country Note*. Paris: OECD Publishing.
- Gubbins, V. y Venegas, C. (1999). *Conflicto y Mediación: el tema de la convivencia escolar*. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud.
- Henríquez, F., Mizala, A. y Repetto, A. (2009). *Effective Schools for Low Income Children: a Study of Chile's Sociedad de Instrucción Primaria. Working Paper 258*. Santiago de Chile: Centro de Economía Aplicada de la Universidad de Chile.
- Haahr, J.; Kibak, T.; Eggert, M.; Teglgard, S. (2005) Explicación del rendimiento escolar Resultados de los estudios internacionales PISA, TIMSS y PIRLS. Informe Final. Instituto Tecnológico Danés. http://www.isei-ivei.net/cast/pub/rendimiento_escolar.pdf. Consultado 6 de Noviembre de 2011.
- Hanushek, E. (2008). Incentives for Efficiency and Equity in the School System. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 9 (Special Issue), 5–27.
- Hanushek, E. y Woessmann,L. (2010). Education and Economic Growth. In: P.L. Peterson, E. Baker, B. McGaw (eds.): *International Encyclopedia of Education Third Edition* (pp. 245-252) Amsterdam: Elsevier
- Hanushek, E. (2008). Incentives for Efficiency and Equity in the School System. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 9 (Special Issue). 5–27.
- Hanushek, E. y Woessmann, L. (2005). *Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. Working Paper Series 1415*.

Munich: CESifo. CESifo Group, <http://www.ifo.de/portal/pls/portal/docs/1/1188806.PDF>. Consultado el 19 de Mayo de 2010.

Hanushek, E. y Wößmann, L. (2008). *Education and Economic Growth Chapter prepared for the International Encyclopedia of Education*. 3rd Edition. http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/hanushek_woessmann%20%202010%20international%20encyclopedia.pdf. Consultado 5 de Enero de 2010.

Hargreaves, A., Earl, L. y Ryan, J. (1998), *Repensar la educación para los adolescentes*. Barcelona, Octaedro.

Hauser, R.M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development*, 65 (6), 1541-1545.

Henry, M. (2001). *Policy approaches to educational disadvantage and equity in Australian schooling. Strategies of education and training for disadvantaged groups*. Paris: UNESCO- IIEP.

Hernández, F; Sancho, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: CIDE-MEC.

Herrera. M. y Castón P. (2003) *Las políticas sociales en las sociedades complejas*. Ariel Sociología. Barcelona.

Hixson, J., y Tinzmann, M. B. (1990). *Reconnecting Students at Risk to the Learning Process. Video Conference 9. Restructuring To Promote Learning in America's Schools, A Guidebook*. Washington, DC. North Central Regional Educational Laboratory -Public Broadcasting Service.

Hopenhayn, M.; Ottone, E. (1999). *El gran eslabón*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2010) *Colombia en PISA 2006 Síntesis de resultados*. Bogotá Ministerio de Educación Nacional.

Instituto Geográfico Militar (IGM) (2008). «VIII Chile: Unidad». Atlas Mundial. Santiago: Instituto Geográfico Militar (IGM).

Instituto Nacional de Estadísticas (2011). *Compendio Estadístico / 2011*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.

Instituto Nacional de Estadísticas (2008) Resultados Encuesta de Presupuestos Familiares Nov. 2006 – Oct. 2007. Santiago: Instituto nacional de estadísticas. http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_presupuestos_familiares/2008/resultados_EPF_2006_2007_080708a.pdf. Consultado el 12 de Marzo de 2012.

Instituto Nacional de Estadísticas- CEPAL- CELADE (1994). *Chile: Proyecciones y Estimaciones de Población. Total País 1950-2050*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Estadísticas.

Instituto Nacional de la Juventud de Chile (2004) *Cuarta Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago

Irarrázabal, R.; Oyarzún, A. (2003). Comportamiento de las trayectorias educacionales y laborales en jóvenes estudiantes. *Ultima Década* 18, 199-227.

Jacinto, C. y Freytes, A. (2004) *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIEP- UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136065s.pdf>. Consultado 5 de Enero de 2010.

- Jadue, G.; Galindo, A. & Navarro, L. (2005). Factores protectores y de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*, 31, 43-55.
- Janosz, M. (2000). *L'Abandon scolaire chez les adolescents: perspective nord-américaine*. *VEI. Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz M, Archambault I, Morisot J, Pagan L. (2008) *School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout*. *Journal Soc Issues*.64,21–40.
- Janosz, M.; Georges, P.; Parent, S. (1998) *L'environnement socio-éducatif à l'école secondaire*. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27(2),285-306.
- Janosz, M., Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25: 61-88.
- Januário, C. (1996): Do pensamento do professor à sala de aula. Coimbra: Livraria Almedina.
- Jencks, C.S., Smith, M., Acland, H. Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. y Michelson, S. (1972) *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jimerson, S. (2003) *A prospective, longitudinal study of high school dropouts; examining multiple predictors across development*. Ann Arbor: University of Minnesota.
- Julio. C. (2010). *Legítimos aprendices: recuperando al sujeto en el proceso educativo DIVERSIA*, 2,19-43, <http://www.cidpa.cl/diversia/Numero2/art03.pdf>. Consultado el 6 de Junio de 2011.
- Kiratzis, A. (2001). Children's gender indexing in language: from the separate worlds hypothesis to considerations of culture, context, and power, *Research on Language and Social Interaction*, 34 (1): 1-13.
- Klasen, S.(1999).*Social Exclusion, Children and Education: Conceptual and. Measurement Issues*. *OECD Reports*. Paris: OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/19/37/1855901.pdf>. Consultado en Enero de 2011.
- Klein, N. (2007). *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*. London: Allen Lane.
- Kreft, I. (1993). Using multilevel analysis to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary education. *Sociology of Education*, 66 (2), 104-129.
- Klem, A. y Connell, J. (2004a). *Engaging Youth in School*. Philadelphia: Institute for Research and Reform in Education, www.irre.org/publications/pdfs/EngagingYouth. Consultado el 6 de Julio de 2011.
- Klem, A. y Connell, J. (2004b) Relationships Matter; Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74 (7), 262-273.
- Kotliarenco, M. A. y Dueñas, V. (1992). Vulnerabilidad versus resiliencia: Una propuesta de acción educativa". *Derecho a la infancia*, 3er. Bimestre. Santiago, Chile.
- Kotliarenco, M.A.; Dueñas, V.; Cáceres, I.; Álvarez, C. (1996). *Notas sobre resiliencia*. Santiago de Chile: Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer <http://www.resiliencia.cl/investig/nres.pdf>. Consultado el 3 de Diciembre. de 2011.
- Lavín, S. (1996).*Educación y Desarrollo Humano en América Latina y el Caribe*. Sta. Fe de Bogotá: Editora Guadalupe-Convenio Andrés Bello.

- Lee, V. E. (2000). School size and the organization of secondary schools. En Maureen T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education*. (pp. 327-344) New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Lee, V. E., & Loeb, S. (2000). School size in Chicago elementary schools: Effects on teachers' attitudes and students' achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 3–31.
- Lehr, A.; Johnson, D.; Bremer, C.; Cosio, A.; Thompson, M. (2004) *Essential Tools, Increasing Rates of School Completion: Moving from Policy and Research to Practice*. Minneapolis, MN: University of Minnesota- National Center on Secondary' Education and Transition-College of Education and Human Development.
- Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F., Christenson, S. L. (2003). *Moving beyond dropout towards school completion: An integrative review of data-based interventions*. *School Psychology Review*, 32(3), 342–364
- Lewis, O. (1992). *Antropología de la pobreza: cinco familias*. México: Fondo de Cultura Económica
- Lipset, S. M. (1960). *Political man; the social bases of politics*. (1st ed.). Garden City, NY: Doubleday.
- Llece -Orealc-Unesco (2010). *Factores Asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- López, N. (2008). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO Sede Regional, <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/publicaciones>. Consultado 23 de Mayo del 2011.
- López, N (2004a) *Educación y Equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO Sede Regional Argentina.
- López, N. (2004b). *Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO
- López, N. (2001). *Variable de ajuste: el lugar de los adolescentes frente a la vulnerabilidad de sus familias*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- López, N. (Coord.) Corbetta, S.; López, N; Steinberg, C.; Tenti Fanfani, E. (2008). *Políticas de equidad educativa en México . Análisis y propuestas*. Buenos Aires .UNESCO – IIPE. Sede Regional Argentina, <http://www.redetis.org.ar/node.php?id=100482&elementid=6969>. Consultado 4 de Mayo de 2011.
- López, N., Tedesco, J. C. (2002a) *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – UNESCO.
- López, N. y Tedesco, J. C. (2002b). Desafíos de la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*. 76, 55-69.
- Lutte, G.(1991) *Liberar la Adolescencia. La Psicología de los jóvenes de Hoy*. Biblioteca de Psicología. Barcelona .Herder.
- Magendzo, S. y Toledo. M (1990). Soledad y Deserción. Un Estudio Psicosocial de los desertores escolares en los sectores populares. Programa Interdisciplinario en Educación. Santiago de Chile.

- Maiztegui, C.; Santibáñez, R. (2008). Access to education and equity in plural societies *Intercultural Education* 19 (5), 373–381.
- Maiztegui, C., Santibáñez, R. (2004). Equidad y abandono escolar: análisis de las principales investigaciones en este tema *Letras de Deusto* 34(103), 165-188.
- Madrid, S. (2007) Profesorado, política educativa y género en Chile. *Mesa Agenda Pro Género*, Fundación Chile 21- Fundación Friederich Ebert Stiftung, 16 de marzo de 2007, Santiago, Chile.
- Marcel, M. y Solimano, A. (1994). The Distribution of Income and Economic Adjustment. En Bosworth, B.; Dornbusch, R. y Labán, R. (eds.), *The Chilean Economy: Policy Lessons and Challenges*. (pp. 217-255): Washington DC Brookings.
- March, D. (2009) *Diferencias de género en rendimiento académico: efectos en la evolución a nivel escolar*. Santiago: Escuela de Ingeniería Pontificia Universidad Católica De Chile. <http://www.ideaseneducacion.cl/wp-content/uploads/2009/06/memoria-daniela-march.pdf>. Consultado el 6 de Abril del 2012.
- Marchesi, A. (2003) *El fracaso escolar en España*. Documento de trabajo 11/2003, <http://www.nodo50.org/movicaliedu/fracasoescolarespana.pdf>. Consultado el 20 de Mayo de 2011.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23. Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.rieoei.org/rie23a04.htm>. Consultado el 15 de Octubre del 2010.
- Marchesi, A. y Lucena, R. (2001). *La representación del fracaso escolar*. Madrid: Fundación por la Modernización de España.
- Marchesi, A; Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Editorial: Alianza.
- Marchesi, A. y Pérez, E. (2003) La Comprensión del Fracaso Escolar. En Marchesi, A.; Hernández, C.(Coords.).*El Fracaso escolar Una Perspectiva Internacional* (pp,149-166). Madrid: Alianza Editorial.
- Marí-Klose, P. y otros. (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya Observatorio de la Inclusión Social.
- Marjoribanks, J. (1980). School Environment Scale. Adelaide, Australia: Jan Press.
- Marks, H.; 2002 ; School composition and peer effects in distinctive organizational settings ; *International Journal of Educational Research*, 37(5), 505-519.
- Marshall, G. y Correa, L. (2001). *Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos: Un Estudio Ecológico*. [en línea]. Santiago, Chile: Departamento De Salud Pública y Departamento de Estadística-Pontificia Universidad Católica de Chile, de <http://www.mat.puc.cl/~gm/files/mineducEcologico2001.pdf>. Consultado el 20 de noviembre de 2010.
- Marshall, M. L. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. [white paper, electronic version]. http://education.gsu.edu/schoolsafety/download%20files/whitepaper_marshall.pdf. Consultado 3 de Mayo 2011.
- Martin, E. J., Tobin, T. J., y Sugai, G. (2002). Current information on dropout prevention: Ideas from practitioners and literature. *Preventing School Failure*, 47 (1), 10-17.
- Martínez, E. (2010) *Pedagogía para mal educados*. Madrid .Editorial Popular S.A.

- Martínez, J. (2003) *El encanto de los datos. Socio demografía de la inmigración en Chile según el censo de 2002*. Santiago: División de Población CEPAL, <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/14312/lcl2046-p.pdf>. Consultado el 12 de Marzo del 2012.
- Martín, S. y M. Pardo (2003). La investigación sobre eficacia escolar en Chile. Estado del arte. En Murillo, F. J. (coord.). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. (pp. 209-236). Bogotá. Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Maturana, H. R. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Editorial Dolmen ediciones S.A. Octava edición.
- Mcadie, P. (1998). *The abandonment of the pursuit of equity and the implications for education. Canadian Woman Studies/les cahiers de la femme*, 17 (4), 6–14.
- McLanahan, S. ; Sandefur, G. (1994) *Growing Up with a Single Parent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mead, S. (2006) *The Truth About Boys and Girls*. Washington, DC: Education Sector.
- Medina, A.; Valdés, A. (Comp.) (1995) *Ni Adaptados, Ni Desadaptados....Solo Jóvenes*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Santiago de Chile. http://www.piie.cl/piie/index.php/documentos/doc_details/25-ni-adaptados-ni-desadaptados-solo-jovenes.html. Consultado 13 de Julio de 2011.
- Mena, I.; Valdés, A. M. (2008) *Clima Social Escolar, Documento ValoresUC*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, www.convivenciaescolar.cl. Consultado el 13 de Mayo de 2011.
- Mena, M.I.; Milicic, N.; Romagnoli, C.; Valdés, A.M. (2006) *Propuesta Valores UC: Potenciación de la política pública de Convivencia Social Escolar. En Camino al bicentenario: 12 propuestas para Chile*. Santiago. Pontificia Universidad Católica de Chile http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/potenciacion_de_la_politica_publica_de_convivencia_social_escolar.pdf. Consultado 16 de Mayo de 2011.
- Milicic, N. (2001). *Creo en ti. La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago: LOM Ediciones.
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile (Ex Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile) (2009). *Resultados Encuesta de Caracterización Socio-Económica Nacional CASEN 2009*, <http://www.mideplan.gob.cl/casen2009/educacion.php>. Consultado el 3 de Mayo 2011.
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile (Ex Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile) (2009a) *Base de datos Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2009 (Casen)*, http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/bases_datos.html. Consultado el 4 de Enero de 2012.
- Ministerio de Educación de Chile (2011) *Cuestionarios Pisa 2009*, http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/PISA/Cuestionarios_PISA_2009.zip. Descargados el 12 de Enero de 2011.
- Ministerio de Educación de Chile (2011a). *Bases del Primer Concurso Extraordinario PISA 2009*. Santiago: Ministerio de Educación, <http://es.scribd.com/doc/56738587/201105201652080-BASESPRIMERCONCURSOEXTRAORDINARIOFONIDEDATOSPISA2009>. Consultado el 12 de Febrero de 2012.
- Ministerio de Educación de Chile (2011b) *Resultados PISA 2009 Chile. Competencias de los estudiantes Chilenos en lectura, matemáticas*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación

SIMCE, Ministerio de Educación, http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/evaluaciones_inter/pisa_2009/Resultados_PISA_2009_Chile_Final.pdf. Consultado el 12 de Febrero de 2012.

Ministerio de Educación de Chile (2011c), Política nacional de convivencia escolar. Santiago. División de Educación General. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile (2010a). Base de datos Matrícula 2010. Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo Ministerio de Educación, http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/archivos_de_datos. Consultado el 3 de Febrero de 2012.

Ministerio de Educación de Chile (2010b) Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008. Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto Ministerio de Educación de Chile, http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Indicadores_2007-2008.pdf. Consultado el 10 de Febrero de 2012.

Ministerio de Educación de Chile (2010c) Resumen de Resultados Pisa 2009. Santiago: Ministerio de Educación, <http://www.simce.cl/index.php?id=100>. Consultado el 24 de Febrero de 2012.

Ministerio de Educación de Chile (2010d) *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Manual sobre Convivencia Escolar dirigido a todos los integrantes de la Comunidad Educativa*. Santiago. Unidad de Transversalidad Educativa Equipo de Convivencia Escolar del Ministerio de Educación de Chile

Ministerio de Educación de Chile (2007a) Indicadores de la Educación en Chile 2007. Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile (2007b) Anuario Estadístico 2006-2007. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile (2007c) *Country Background Report - Chile OECD Thematic Review Of Tertiary Education*. Santiago: Ministerio de Education, www.oecd.org/edu/tertiary/review. Consultado el 10 de Febrero de 2012.

Ministerio de Educación de Chile (2006) *Propuesta de Reinserción Educativa para Jóvenes Vulnerables. Documento de trabajo de la Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2006a). Diferencias de SIMCE 4º básico 2005 entre Hombres y Mujeres. Santiago: Departamento de Estudios MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile (2005). *Metodologías de Trabajo para el mejoramiento de la calidad de la Convivencia Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Ministerio de Educación de Chile, (2002a). Comité de convivencia escolar democrática: Marco conceptual. Santiago: Ministerio de Educación de Chile. Ministerio de Educación de España (MEC) (2010). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2010 Informe Español*. Madrid: Instituto de Evaluación. http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Otras_publicaciones/OCDE_2010.pdf. Consultado el 3 de Mayo 2011.

Ministerio de Educación y Ciencia de España (2007). *PISA 2006 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE INFORME ESPAÑOL*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile (2009). *Resultados Educación Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN 2009*, http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen2009/casen_educacion.pdf. Consultado el 11 de Noviembre de 2011.

Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile (2002). *Los niños y adolescentes fuera del sistema escolar en el 2000*. Santiago de Chile: Departamento de Estudios Sociales, Ministerio de Planificación de Chile.

Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile (2000) *Posibilidades y Limitaciones de las Políticas Económicas Redistributivas: Perspectivas de Largo Plazo*. Santiago. Unidad de Estudios Prospectivos Ministerio de Planificación y Cooperación.

Mizala, A.; Romaguera, P. (2002). Equity and Educational Performance, *Economía*, 2(2). 219-262.

Mizala, A., Romaguera, P. (2000). Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile. *Serie Economía 85*. Santiago: Centro de Economía Aplicada Departamento de Ingeniería Industrial Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas Universidad de Chile, http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/factores_explicativos_de_calidad_E_Media_Mizala_Romaguera.pdf. Consultado el 3 de Noviembre del 2011.

Mizala, A.; Henríquez, F.; Lara, B.; Repetto, A.; (2009). *Effective Schools Do Exist: Low Income Children's Academic Performance in Chile Serie Economía n° 258*; Santiago. Centro de Economía Aplicada. Depto. de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.

Mizala, A., P. Romaguera y C. Ostoic (2005). *Equity and Achievement in the Chilean School Choice System*. Centro de Economía Aplicada. Departamento de Ingeniería Industrial. Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas. Universidad de Chile

Molina, N.; Pérez, I. (2006) *El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. Paradigma*, 27(2), 193-219.

Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings, and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass.

Morín, E. (2000), *La mente bien ordenada*, Barcelona, Seix Barral.

Murillo, F.J. (2008a). Los Modelos Multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 1(1), 17-34.

Murillo, F.J. (2008b). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile (pp.17-47). OREALC/UNESCO Santiago-Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Murillo, F.J. (2005a). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

Murillo, F.J. (2005b). La investigación en eficacia y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. REICE - *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3(2) ,1-8.

Murillo, F.J. (2003a). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).

Murillo, F.J. (2003b). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello - Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Murillo, F.J. (1999). Los modelos jerárquicos lineales aplicados a la investigación sobre eficacia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 453-460.

Murillo, F. J., Castañeda, E., Cueto, S., Donoso, J. M., Fabara, E., Hernández, M. L., et al. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. [Http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIIEE.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIIEE.pdf). Consultado el 4 de Febrero de 2012.

Navarro, L (2004) *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires IIPE – UNESCO. Sede Regional

Navarro, L. (2002), *Chile: equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planificación de la Educación-UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129518s.pdf>. Consultado el 11 de Octubre de 2010.

Navarro, V. (2002), *Bienestar insuficiente, democracia incompleta*, Barcelona. Anagrama.

Nielsen, H.D.; Kirk, D. H. (1974). Classroom climates. In H. J. Walberg (Ed.), *Evaluating Educational Performance* (pp. 57 - 79). Berkeley: McCutchan

Nyysölä, K. (2005). *Schooling for Tomorrow: Analysing and Understanding the "Demand for Schooling. Country Report Finland*. Helsinki: National Board of Education, <http://www.oecd.org/dataoecd/38/38/33707810.pdf>. Consultado el 10 de Marzo de 2010.

O'Connell, A. & McCoach, B. (2008). *Multilevel modeling of educational data*. Charlotte: NC: Information Age Publishing.

Observatorio de Procesos de Exclusión y de Incorporación Social. (2006) *Informe Final Observatorio (2002-2006)*. Bilbao: Fundación Sartu.

OECD (2012a) *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. OECD Publishing.

OECD (2012b). *Equity and Quality in Education. Supporting disadvantaged students and schools*. OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>. Consultado el 10 de Marzo de 2012.

OECD (2012c). *Interactive Data Selection-Results*, http://pisa2009.acer.edu.au/interactive_results.php. Consultado el 10 de Marzo de 2012.

OECD (2011a). *OECD. Stat Extracts*. [Base de datos en línea], http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=SNA_TABLE1. Consultada el 23 de Marzo del 2012.

OECD (2011b). Nota del país: Chile. Paris. OECD Publishing.

OECD (2010) *Education at a Glance 2010: OECD indicators*. Paris:OECD Publishing http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html. Consultado Mayo 2011.

OECD (2010a). *What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science. Vol. I* Paris: OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/10/61/48852548.pdf>. Consultado el 5 de Febrero de 2012.

OECD (2010b), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2009a) *PISA Data Analysis Manual SPSS, Second Edition*. Paris: Programme for International Student Assessment.
http://www.oecd.org/document/38/0,3746,en_32252351_32236191_42609254_1_1_1_1,00.html: Consultado en Diciembre de 2011.

OECD (2009b) *The PISA 2009 Profiles application (Base de datos)*, <http://stats.oecd.org/PISA2009Profiles/#>. Descargado el 11 de Febrero de 2012.

OECD (2009c) *The Database - PISA ERA 2009*. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), <http://pisa2009.acer.edu.au/downloadsERA.php>. Consultado Febrero 2011.

OECD (2009d) *PISA 2006 Technical Report*. Paris. Programme for International Student Assessment. <http://www.oecd.org/dataoecd/0/47/42025182.pdf>. Consultado el 8 de Enero de 2012

OECD (2008). *Ten steps to equity in education*, <http://www.oecd.org/dataoecd/21/45/39989494.pdf>. Consultado el 23 de Junio de 2010.

OECD (2008a) *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. Paris: OECD.

OECD (2006) *Pisa 2006 marco de la evaluación conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura*. Paris. OECD, http://www.stes.es/documentacion/informe_pisa/pisa2006_marco_evaluacion.pdf. Consultado 3 de Junio de 2011

OECD (2007) *Education at a Glance*. OECD indicators. Paris. OECD.

OECD (2007a). *Glossary of Statistical Terms*. Paris: OECD. http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/coded_files/OECD_glossary_stat_terms.pdf. Consultado 3 de Enero de 2011

OECD (2007b). *Estudios Económicos de la OECD: Chile*, Resumen. Paris: OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/39/58/39673573.pdf>. Consultado en Febrero de 2012.

OECD (2007c). *Estudios Económicos de la OCDE: Chile*. Paris: OCDE-Ministerio de de Hacienda de Chile, http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/economics/estudios-economicos-de-la-ocde-chile-2007_9789264040441-es. Consultado el 12 de Febrero de 2012.

OECD (2005). *School factors related to quality and equity. Results from Pisa 2000*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2004). *Chile. Revisión de las políticas Nacionales de Educación*. Paris: Organización para la Cooperación y el Desarrollo, <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Texto Libro OCDE1.pdf>. Consultado el 8 de Enero del 2012.

OECD (2003). *Education at a Glance 2003: OECD Indicators*. Paris: OECD.

OECD (sin año) *Qué es y para qué sirve*. [En línea], http://www.oecd.org/document/51/0,3746,en_32252351_32235731_39732595_1_1_1_1,00.html. Consultado el 20 de Diciembre de 2011.

OECD (1998). *Overcoming failure at school*. Paris: OECD.

OECD- Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo- Banco Mundial, (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile*. Paris: OECD- Banco Mundial, http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/2009/04/post_124.html. Consultado el 16 de Febrero del 2010.

OEI (2000) ¿Equidad en la Educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 23 (Mayo – Agosto).

Olof, J.; Davis, A.; Geijer, L. (2007). A perspective on diversity, equality and equity in Swedish schools. *School Leadership and Management*, 27(1)21-33.

Onetto, F. (2003). *Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar*. En J. Ruz y J. Coquelet (Eds.). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. (pp. 97-112). Santiago: Maval Ltda.

Opazo. C. y Sepúlveda, L. (2009). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la Mirada Hacia el Sistema Escolar? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7(4), 120-135.

Opdenakker, M.; Van Damme, J. (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 407-432.

Orealc-Unesco (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Informe Final*. Santiago. UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660S.pdf>. Consultado 3 de Julio 2010.

Orealc-Unesco-Llece (2002) *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago. UNESCO, <http://unesdoc.Unesco.org/images/0013/001310/131037e.pdf>. Consultado Marzo 2010.

Orealc-Unesco-Llece (2001) Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe Técnico. Unesco-Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Unesco, <http://Www.Simce.Cl/Fileadmin/Documentos Y Archivos Simce/Llece/Primer Estudio/Informe Tecnico 2001.Pdf>. Consultado Marzo 2010.

Orealc-Unesco-Llece (2000). *Segundo Informe del Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado*. Santiago: Unesco-Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Orealc-Unesco-Oei (2009) *Chile Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina., Chile*. Red innovemos Santiago. UNESCO. <http://unesdoc.Unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>. Consultado en Marzo de 2010.

Ottone, E. y C. Vergara C. (2007). La desigualdad social en América Latina y el caso chileno, *Centro de Estudios Públicos*, 108, 59-62, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2596980>. Consultado el 28 de Octubre del 2010.

Pallant, J. (2005) *Spss Survival Manual A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (Version 12). Sídney: Allen & Unwin. <http://210.212.115.113:81/Amarnath%20Bose/Lib/SPSS/SPSS Survival Manual 334.pdf>. Consultado el 7 de Noviembre de 2011.

- Payne, R. (2001) *Un Marco Para Entender La Pobreza. La Nueva Edición Revisada*. Highlands, Texas. Aha! Process, Inc.
- Pertierra, I. O. (1993) *El Clima Social Escolar y su Influencia en el Rendimiento*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ponferrada, M.; Carrasco, S. (2008) Climas escolares, malestares y relaciones entre iguales en las escuelas catalanas de secundaria. *Revista d'estudis de la violència*, 4, 1-21, <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/clima.pdf>. Consultado el 13 de Julio de 2010.
- PREAL (2003). *La Deserción, un Problema Urgente que hay que abordar. Serie Políticas, Formas y Reformas de la Educación*. Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), [http://www.yorku.ca/hdrnet/images/uploaded/Desercion Escolar.pdf](http://www.yorku.ca/hdrnet/images/uploaded/Desercion_Escolar.pdf). Consultado el 23 de Noviembre de 2010.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano 2011 (en español)*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_ES_Complete.pdf. Consultado el 18 de Octubre de 2011.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano 2010 (en español)*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2010/chapters/es/>. Consultado el 18 de Octubre de 2011.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2008). *Sinopsis Desarrollo Humano en Chile Rural*. Santiago: PNUD.
- Putnam, R. (2001) Community-Based Social Capital and Educational Performance, En Ravitch, D. y Viteritti, J. *Making Good Citizens: Education and Civil Society*. (pp.58-95).New Haven and London, Yale University Press.
- Putnam, R. (2001a). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Touchstone.
- Putnam, R.(2001b). Community-Based Social Capital and Educational Performance, En Ravitch, D. y Viteritti, J. *Making Good Citizens: Education and Civil Society*. (pp. 58-95.)-New Haven and London, Yale University Press.
- Raczynski, D. (2003). El proceso de abandono escolar visto desde los Jóvenes. En: Bellei, C. y Fiabane, F. *12 Años de Escolaridad Obligatoria*. (pp.119-. 126.) Santiago: UNICEF.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación,
- Raczynski, D. y otros, (2002). *Procesos de Deserción en la Educación Media. Factores Expulsores y Protectores*, Santiago de Chile. Instituto Nacional de la Juventud- Ministerio de Educación de Chile
- Raczynski, D.; Hernández, M.; Kegevic, L.; Roco, R. (2011) *El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas. Proyecto Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE)*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Raczynski, D., Salinas, D. (2008) Fortalecer la educación municipal. Evidencia empírica, reflexiones y líneas de propuesta. En Bellei, C.; Contreras, D. y Valenzuela, J.P. (Eds) *La agenda pendiente en Educación Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. (pp.105-133) Santiago: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF-Universidad de Chile.

Raudenbush, S. W., Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods. Second edition*. Thousand Oaks: Sage.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, 30 (2), 11-42, <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27030202&iCveNum=964>.

Consultado el 5 de Octubre de 2010.

Redondo, J., Rojas, K.; Descouvieres, C. (2004). *Equidad y Calidad de la Educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Vicerrectoría de Investigación.

Reimers, F. (ed). (2000) *Unequal Schools, Unequal Chances*. Cambridge: Harvard University Press.

Retuert G. (2005) *Convivencia escolar en contextos de pobreza. Documento para asignatura Magíster Psicología Educativa*. La Serena: Universidad de La Serena. <http://s3.amazonaws.com/lcp/supervisionpsicoeducacional/myfiles/Convivencia-en-contextos-de-pobreza-%28extenso%29.pdf>. Consultado el 11 de Marzo de 2010.

Roa, J.M. (2006). Rendimiento escolar y «situación diglósica» en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1).

Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 31-62.

Roco, R. (2010) *Caracterización de los establecimientos educacionales en Chile: La necesidad de nuevas consideraciones*. Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago, 30 de Septiembre – 1º de Octubre de 2010. Centro de investigación en educación de la Universidad de Chile- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Rodríguez, D. (2004) *Diagnostico Organizacional*. Santiago: Universidad Católica de Chile

Rodríguez Solera, C.; Valdivieso, R. Martínez, A.G. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 33, 81-106.

Rodríguez, J. C., Contreras, L.A., Caso, J., y Urias, E. (2009). *Análisis multinivel del logro educativo en la formación cívica y ética de los estudiantes egresados de secundaria en Baja California*. UEE RT 09 - 003. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California.

Rogero Anaya, J. (2008). *El modelo convivencial: clave organizativa del centro educativo*. En Fernández Enguita y Terrén (coords.). *Repensar la organización escolar* (253-279). Madrid: Akal / UNIA.

Rogero Anaya, J. (2003) Documento para Ponencia <http://www.nodo50.org/movicaliedu/rogeconvivencia.pdf>. Consultado el 17 de Julio de 2011.

Román, M. (2009a) El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7(4) 97-119. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art5.pdf>. Consultado el 8 de Agosto de 2010.

Román, M (2009b). Abandono y deserción escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 7, (4),

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/editorial.pdf>. Consultado el 2 de Agosto de 2010.

Román, M. y Cardemil, C. (2001). *Estudio de factores asociados al bajo rendimiento SIMCE de escuelas focalizadas*. Santiago de Chile: CIDE-MINEDUC.

Roorda, D.L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F.J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on student's school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*. 81(4) 493-529. Descargado de Ebsco Electronic Journals Service (EJS) el 11 de Noviembre de 2011.

Ruiz de Miguel, C. (2009) Las escuelas eficaces: un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación* ,348, 335-376, http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_11.pdf. Consultado el 7 de Enero de 2012.

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32 (3),583-625.

Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E., & Veisson, A. (2007). Students' WellBeing, Coping, Academic Success, And School Climate. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 35(7), 919-936.

Salomone, J. (1981). *Equity from the sociologist's perspective*. Research and Development Series , 214L [microform] Columbus, OH:Ohio: State University-National Center for Research in Vocational Education, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED215168.pdf>. Consultado el 12 de Marzo de 2010.

Samoff, J. (1996). Which priorities and strategies for education? *International Journal of Educational Development*, 16(3), 249-271.

Sancho, J. Mª (2000). Diversificar los espacios de enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 54-57.

San Miguel, J. (2005).Nuevas demandas de la Educación Básica Rural. *Revista Digital eRURAL, Educación, cultura y desarrollo rural*. Año 3 N° 5, <http://www.revistaerural.cl/Williamson%20Guillermo.pdf> . Consultado el 8 de Mayo del 2012.

Santibáñez (Dir.) (2004). Jóvenes de Bilbao sin secundaria obligatoria. Primer Informe. Bilbao. Departamento de Pedagogía Universidad de Deusto.

Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE) Universidad Diego Portales, <http://www.cpce.cl/publicaciones/documentos-de-trabajo/60-3-dinamica-de-la-desercion-escolar-en-chile>. Consultado el 7 de Febrero de 2011.

Santos Rego; M. (Ed.) (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona, coedición Ministerio de Educación, Política Social y Deporte y Editorial Octaedro.

Sapelli, C.; Torche, A. (2003). *Deserción Escolar y Trabajo: ¿Dos caras de una misma Moneda?* Documento de Trabajo N° 259. Santiago. Instituto de Economía de Universidad Católica de Chile.

Sapelli, C. y Vial, B. (2002).The Performance of Private and Public Schools in the Chilean Voucher System, *Cuadernos de Economía*, 39(118), 423-54.

Schargel, F. P.; Smink, J. (2001). *Strategies to help solve our school dropout problem*. Larchmont, NY: Eye on Education.

- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001224/122424e.pdf>. Consultado 6 de Junio de 2010
- Scheerens, J. (1999). *School effectiveness in developed and developing countries; a review of the research evidence*. University of Twente/ The World Bank.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell
- Schiefelbein, E. (1998). *Elementos de Diagnóstico de la Deserción. Conclusiones Primera Parte*, Santiago: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
- Schwartzman, S. (2011). Educación y cohesión social en América Latina, En: Barcena, A. (2011) *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina: propuestas para el debate*. Bellaterra: CIDOB-CEPAL.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Madrid: Planeta.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (2). 83-103.
- Steinberg, S., Brown, B. B., & Dornbusch, S. M. (1996). *Beyond the classroom*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Strike, K. A. (1985). Is there a conflict between equity and excellence? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(4), 409–416.
- Suárez-Orozco, C., Onaga, M., & Lardemelle, C. (2010a). Promoting Academic Engagement Among Immigrant Adolescents Through School-Family-Community Collaboration. *Professional School Counseling*, 14(1), 15-26.
- Suárez-Orozco, C, Pimentel, A., & Martin, M. (2009). *The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth*. *Teachers College Record*, 111, 5-6.
- Suarez-Orozco, M; Suarez-Orozco, C.; Sattin-Bajaj (2010b) Making Migration Work. *Peabody Journal Of Education*, 85, 535–551.
- Subirats, J. (2004) *La implicación social ante los retos de la exclusión*. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas. Universidad Autónoma de Barcelona, <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0044517.pdf>. Consultado el 12 de Octubre 2011.
- Subirats, J. (dir.) (2004a) *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea Estudios Sociales n° 16*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Subsecretaria de Desarrollo Regional de Chile (2006). “Análisis de Datos de la Educación Municipal”, Minuta de trabajo, Agosto.
- Sullivan A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35(4); 893-912.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2001). Countering the critics: Responses to recent criticism of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (1), 41-82.
- Tedesco, J. C. (2009). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*, Madrid: Anaya.
- Tenti, Fanfani .E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Tenti Fanfani, E. (2003) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: IIPE Unesco-Fundación OSSDE-Altamira.
- Tenti Fanfani, E. (2002). Socialización. En: Carlos Altamirano (Ed.); *Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura*. (pp.218-219). Buenos Aires. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (1994). *La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron* En Torres, C. *Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Terigi, F. (2009). El Fracaso Escolar Desde La Perspectiva Psicoeducativa: Hacia Una Reconceptualización Situacional. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 50, 23-39.
- Tezanos, A. (1992) *Acerca de los significados de educación y pedagogía. Aportes para una reforma del sistema educativo*. Santiago de Chile.
- Thomas, G. (2009) *How to do your research project*. Londres: SAGE.
- Thomas, W.; Hernández, R. (2005). El rol del profesor en la educación rural chilena. *Revista Digital eRURAL, Educación, cultura y desarrollo rural*. Año 3, 5. 1-11, <http://www.revistaerural.cl/thyhe.pdf>. Consultado el 8 de Mayo del 2012.
- Thrupp, M. (2001a). Recent school effectiveness counter-critiques: problems and possibilities. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 443-457.
- Thrupp, M. (2001b). Sociological and political concerns about school effectiveness research: Time for a new research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (1), 7-40.
- Thrupp, M.; Lauder, H.; Robinson, T. (2002). School composition and peer effects; *International Journal of Educational Research*, 37(5); pp.483-504.
- Tomasevski K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. En *Cuadernos pedagógicos*, San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos, [http://iidh-webserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspecTeoMetodologico/Material Educativo/Contenido-Vigencia.pdf](http://iidh-webserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspecTeoMetodologico/Material_Educativo/Contenido-Vigencia.pdf). Consultado el 12 de Octubre de 2011.
- Tomlinson, C. A. (2001) *El aula diversificada. Dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes*, Barcelona, Octaedro
- Toro, F. (2001). *El clima organizacional. Perfil de empresas colombianas*. Bogotá: Cincel.
- Torres, R. (2005): *Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo*. Madrid: Fe y Alegría, (www.feyalegría.org). Consultado en Enero de 2011.
- Touraine, A., Armiño, M. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*, Madrid: PPC.
- Traver, J.; Sales, A.; Doménech, F. y Moliner, O. (2004) Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Treviño, E. y otros (2010) *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Segundo estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE.- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf>. Consultado el 17 de Julio de 2011.
- Tyler, J. H., Lofstrom, M. (2009). *Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery*. *Future of Children*, 19(1) 77-103. The Future Of Children.

Tyler, J. H., y Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery. *Future of Children*, 19 (1), 77-103.

UNESCO (2011) Revisión de la clasificación internacional normalizada de la educación (CINE). París: Unesco.

UNESCO (2005). *Panorama educativo 2005: Progresando hacia las metas. Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas*. Santiago de Chile. UNESCO.

UNESCO (2005a). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. El imperativo de la calidad*. París: UNESCO.

UNESCO (2003) *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. París. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>. Consultado el 6 de Marzo de 2010.

Unesco –Institute For Statistics. (2007) *Educational Equity and Public Policy: Comparing results from 16 countries*. UIS. Working Paper No. 6. Montreal: UNESCO.

Unesco-lipe-Oei. (2011) *La diferencia entre acceder y permanecer en la escuela. Dato destacado 19. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*, http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/264/acceder-y-permanecer-en-la-escuela. Consultado el 6 de Marzo de 2011.

Unesco-lipe-Oei (2010) *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires. lipe-Unesco Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos. http://www.siteal.iipe-oei.org/informe_2010. Consultado Julio 2011

Unesco-lipe-Oei (2010a) *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades; informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010. Proyecto SITEAL-UNESCO* París. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) Buenos Aires, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, <http://www.siteal.iipe-oei.org/informetendencias/informetendencias2010.asp>. Consultado el 4 de Noviembre de 2010.

Unesco-lipe-Oei. (2009). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco Buenos Aires y la Organización de Estados Iberoamericanos, <http://www.siteal.iipe-oei.org/informe/228/informe-2009>. Consultado el 6 de Marzo de 2011.

Unesco-lipe-Pnud. (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO Sede Regional Buenos Aires- Programa Naciones Unidas para el Desarrollo Argentina, http://www.oei.es/pdf2/abandono_escolar_politicas_inclusion.pdf. Consultado el 6 de Febrero de 2011.

UNICEF - Asesorías para el Desarrollo (2004) *Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago de Chile, http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf. Consultado el 7 de Julio 2010.

Universidad Alberto Hurtado-Centro de Investigación y Desarrollo de la educación (CIDE) (2009) *Estudio de Sistematización de la Intervención 2005-2006-2007-2008 de Proyectos de Re-Escolarización Contratados por el Ministerio De Educación desde la Percepción de sus beneficiarios y Principales Agentes de Intervención, y Generación de una Base para una Evaluación Posterior. Tercer Informe*. Santiago de Chile.: Universidad Alberto Hurtado-Centro de Investigación y Desarrollo.

- Universidad Diego Portales (2010). *Chile en perspectiva comparada con los países de la OCDE*. Santiago: Instituto de Políticas Públicas Expansiva-Universidad Diego Portales.
- U.S. Department of Education- Institute of Education Sciences-National Center for Education Statistics (2011) *Technical Report and User's Guide for the Program for International Student Assessment (PISA)2009 Data Files and Database with U.S. Specific Variables*. Washington: National Center for Education Statistics, <http://nces.ed.gov/surveys/pisa/pdf/2011025.pdf>. Consultado el 12 de Enero del 2012.
- Valencia, R. (1997) *The Evolution of deficit Thinking. Education thought and Practice*: London. Falmer Press.
- Valencia, R.; Black, M. S. (2002) Mexican Americans Don't Value Education! On the Basis of the Myth, Mythmaking, and Debunking. *Journal of Latinos and Education* ,1(2), 81-103
- Valenzuela B.; Bellei, C.; Osses, A.; Sevilla, A. (2008) *Causas que explican el mejoramiento de los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en PISA 2006 respecto a PISA 2001. Aprendizajes y Políticas, Proyecto FONIDE N°: F310843*. Santiago de Chile. Ministerio de Educación de Chile.
- Valli, L., Cooper, D. y Franks, L. (1997) Professional development schools and equity. en APPLE, M. W. (Ed.) *Review of research in Education*. 22. Washington DC, American Educational Research Association.
- Vega, D., Arévalo, A., Sandoval, J., Aguilar, M., Giraldo, J. (2006) *Panorama sobre los estudios de clima organizacional en Bogotá, Colombia*,<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2285849>. Consultado el 10 de Marzo de 2008.
- Vergara, P. (1996). *In Pursuit of "Growth with Equity: The Limits of Chile's Free-Market Social Reforms*. *NACLA Report on the Americas*, 39(6), 37-43.
- Villa, A y Villar, L. M. (coordinadores) (1992): *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria-Gazteiz. Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- Villa, A. (1990). *Reforma de las Enseñanzas Medias. Evaluación del primer ciclo del Plan Experimental en la C.A. Vasca (1986-1988)*. Bilbao: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Weale, A. (1978). *Equality and social policy*. London. Routledge & Kegan Paul.
- Werblow, J., Robinson, Q. L. & Duesbery, L. (2010). Regardless of school size, school climate matters. En W. K. Hoy y M. DiPaola (Eds.), *Analyzing school contexts: Influences of principals and teachers in the service of students*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Williamson, G. (2010) Todos en el mismo curso. Escuelas multigrado en la educación rural: reflexiones desde algunas experiencias internacionales. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. Año 7 N° 13 y N° 14, 1-16, <http://www.revistaerural.cl/Williamson%20Guillermo.pdf>. Consultado el 8 de Mayo del 2012.
- Williamson, G. (2002). Estudio sobre la educación para la población rural en Chile, <http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1162.pdf>. Consultado en Marzo del 2012.
- Wöessmann, L. (2002). *Schooling and the quality of human capital*. Berlin: Springostger.
- World Bank (2005). *World Development Indicators*. Washington, D.C.: The World Bank
- Zabalza, M.A. (1995). *Escuela e inadaptación social: Una relación complicada*. Claves de Educación Social, 0, 23-27.

Zepeda, C. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. [Versión Electrónica] *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 1- 13, <http://www.rieoei.org/1720.htm>. Consultado el 23 de Octubre de 2011.

Zill, N: (1996) Family change and student achievement: What we have learned, what it means for schools en Booth, A. ; Dunn, J: *Family and school links: How do they affect educational outcomes?*, (pp.139-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.