



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación
Centro de Estudios
Ministerio de Educación

INFORME FINAL

ACRECENTANDO LA DESIGUALDAD EN LAS
OPORTUNIDADES EDUCATIVAS AL INTERIOR DE LOS
COLEGIOS. CÓMO LAS PRÁCTICAS PUNITIVAS SE
RELACIONAN CON LA SEGREGACIÓN AL INTERIOR DE
LOS ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES

Institución principal: Universidad de Chile

En alianza con: Centro de Investigación para la educación inclusiva de la Pontificia
Universidad Católica de Valparaíso.

Investigador principal: Juan Pablo Valenzuela

Equipo de investigación: Verónica López, Claudio Allende, Sebastián Ortiz, Lorena
Ramírez

PROYECTO FONIDE FON1900118

Monto adjudicado: \$ 44.880.000
Número de decreto: 1345
Fecha del decreto: 25.11.2020
Incorporación o no de enfoque de género: Sí
Tipo de metodología empleada: Mixta
Contraparte técnica: Fabián Ramírez

Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| RESUMEN | 4 |
| 1. INTRODUCCIÓN | 5 |
| 2. CONTEXTUALIZACIÓN/ANTECEDENTES..... | 7 |
| 3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN | 8 |
| 4. OBJETIVOS | 8 |
| 5. MARCO TEÓRICO | 9 |
| 6. METODOLOGÍA..... | 13 |
| 7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 21 |
| 8. CONCLUSIONES | 72 |
| 9. RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS | 74 |
| REFERENCIAS | 78 |

RESUMEN

La evidencia muestra que en Chile persisten prácticas de exclusión, asociadas al manejo de la heterogeneidad estudiantil, destacando las prácticas de disciplina punitiva y de ordenamiento académico. Este es el primer estudio que busca estudiar la asociación entre estas prácticas y los significados que vinculan su uso. Se utilizó una metodología mixta y secuencial en fases. Los resultados cuantitativos evidencian que no existiría una relación entre ambas prácticas, aun cuando cualitativamente los agentes escolares relacionan ambas acciones como parte de la cultura de disciplinamiento escolar. Por otra parte, se demuestra que durante la última década se redujo considerablemente el uso de prácticas de ordenamiento académico.

La aplicación de prácticas punitivas es elevada en todos los niveles educativos, con mayor prevalencia entre estudiantes hombres, con necesidades educativas especiales y con altos índices de vulnerabilidad, que asisten a establecimientos que concentran estas poblaciones. También se concluye que el alumnado afectado por una mayor intensidad de prácticas punitivas se ve afectado negativamente en su rendimiento académico.

Los análisis de casos extremos muestran como elementos comunes, narraciones de avance y transición hacia una cultura más inclusiva. Los colegios de bajas prácticas punitivas se caracterizan por la integración armoniosa entre el área de convivencia escolar e inspectoría, la incorporación de líderes docentes de nivel intermedio para la gestión de conflictos, y un desarrollo e implementación curricular inclusivo. Los liceos con altas prácticas punitivas construyen mecanismos explícitos de expulsión de estudiantes, mientras los con bajas prácticas configuran procedimientos graduales en el uso de lo punitivo.

Palabras claves: Prácticas de ordenamiento académico, prácticas punitivas, exclusión educativa, estudios mixtos, factores de riesgo en la aplicación de prácticas punitivas, factores de protección en la aplicación de prácticas punitivas.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años los gobiernos de turno han realizado esfuerzos orientados hacia la reducción de la segregación del sistema escolar chileno y en la implementación de políticas de mayor inclusión al interior de colegios y de sus aulas. En este contexto, se han promulgado diversos dispositivos legales que han tenido y tendrán un impacto directo sobre la segregación del sistema, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) y la Ley de Inclusión, cuerpos legales que ofrecen aportes monetarios para instituciones escolares que atienden a la población más vulnerable, y que eliminan definitivamente el financiamiento compartido, el lucro y la selección en todos los colegios financiados con recursos públicos.

Si bien ambas leyes han tenido como finalidad reducir las barreras de entrada existentes en el sistema educacional, uno de los problemas que se identifican a la hora de evaluar su posible impacto en la reducción de la segregación, tiene que ver con que ellas siguen funcionando dentro del marco de financiamiento de la educación basada en la subvención a la demanda, contexto bajo el cual las escuelas tienen que “competir” con sus pares para atraer el mayor número de alumnos/as que les permita financiar sus proyectos educativos (Bellei, 2009). Dada esta situación, es probable que la eliminación de barreras de entrada procuradas por estas leyes, especialmente por la Ley de Inclusión, genere dos efectos asociados a la segregación al interior de los establecimientos, el primero asociado al aumento de los mecanismos de agrupamiento por habilidad u ordenamiento al interior de las escuelas (*ability grouping*), similar a lo observado en otras partes del mundo (Chmielewski, 2014); y el segundo asociado a la existencia e intensidad de la utilización de mecanismos o prácticas punitivas o de exclusión (*exclusionary practices*), para mantener un determinado orden, así como un determinado tipo de estudiante al interior de los establecimientos (American Psychological Association, 2008; Araos y Correa, 2004; Calvin, Gurel & Barber, 2017; Cole, 2013; Peguero & Bracy, 2015; Skiba & Rausch, 2013).

En este sentido, respecto a las prácticas de exclusión, la suspensión, expulsión o traslado de estudiantes a otro establecimiento han sido consideradas prácticas normales en el contexto escolar (López, Carrasco, Morales, Ayala, López & Karmy, 2011), situación que ha llevado a que la regulación existente carezca de la profundidad necesaria para abordar este tipo de mecanismos. Si bien, la regulación vigente, como la Circular nº1 de la Superintendencia de Educación Escolar del 2014, ha orientado a tipificar las faltas y prohibir el uso de la suspensión frente a situaciones como atrasos e incumplimiento de tareas escolares, el uso de prácticas punitivas sigue siendo aceptada para regular problemas de comportamiento (Skiba & Rausch, 2013; Ascorra et al., 2018), y por ende su uso puede verse incrementado dada la eliminación de las principales barreras de entrada en los colegios particulares subvencionados y municipales de todo Chile, asociado a la selección de estudiantes.

La literatura ha mostrado que las prácticas de exclusión están íntimamente asociadas con prácticas de segregación, asimismo, un clima autoritario socavaría las posibilidades para el respeto, diálogo y participación en la escuela (Fierro, 2013; Gregory et al., 2016; Losen, 2011; Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2012). Por otro lado, las prácticas de agrupamiento por habilidad al interior de los establecimientos, asociadas directamente con la segregación, tienden a homogeneizar los establecimientos y las aulas de clases. Sin embargo, en Chile no existe suficiente evidencia de la magnitud de ocurrencia de ambos tipos de prácticas, ni de su interrelación.

Lo que sigue del reporte se configura de la siguiente manera. La sección 2 muestra la contextualización y antecedentes que definen la propuesta; en la sección 3 se detallan las preguntas de investigación y en la sección 4, los objetivos – generales y específicos- que se sigue en la investigación. En la sección 5, se detalla el marco teórico y conceptual; y en la sección 6, se describen los datos y la metodología utilizada, en primera instancia, del componente cuantitativo y luego del cualitativo. En la sección 7 se muestran los principales resultados del estudio y en la sección 8, las conclusiones generales del estudio, integrando ambos componentes. Finalmente, la sección 9 muestra las principales recomendaciones para la formulación de políticas públicas derivadas de esta investigación, integrando los aprendizajes surgidos del estudio mixto secuencial realizado.

2. CONTEXTUALIZACIÓN/ANTECEDENTES

En el marco del proyecto FONDECYT 1191267, en el año 2018 y 2019, por primera vez se consultó a los padres y apoderados de estudiantes que rindieron las pruebas SIMCE, sobre las prácticas punitivas utilizadas por los colegios en todo Chile¹. Por otra parte, y aun cuando en Chile no existe información pública acerca de si las escuelas aplican agrupamiento por habilidad y con qué frecuencia, actualmente es posible medir el agrupamiento por habilidad a partir de registros públicos que permiten aproximar dichas prácticas usando la metodología propuesta por Treviño et al. (2018). Con toda esta información será posible medir por primera vez la interacción que existe entre los mecanismos de ordenamiento por habilidad académica y las prácticas punitivas utilizadas por los establecimientos a lo largo de todo Chile.

La investigación sobre la segregación escolar en Chile ha revelado tres aspectos sobre este fenómeno. En primer término, múltiples estudios han coincidido en mostrar que los niveles de segregación socioeconómica entre establecimientos son extremadamente altos, siendo uno de los más elevados de los países que participan en la prueba PISA (Allende, Díaz & Valenzuela, 2018; OECD, 2016; Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2014; Villalobos & Valenzuela, 2012). En segundo término, investigaciones nacionales han mostrado que la segregación escolar es mayor que la segregación residencial, lo que implica que el sistema escolar chileno tendría atributos institucionales y prácticas que profundizan la segregación geográfica (Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2014; Elacqua & Santos, 2013; Mizala & Torche, 2012; Bellei, 2015). Finalmente, la segregación socioeconómica no es la única forma de segmentación del sistema, ya que la educación chilena también se encuentra segregada por aspectos académicos (Valenzuela, Bellei & De Los Ríos, 2014; Villalobos & Valenzuela, 2012) y, en menor medida, por aspectos étnicos (Treviño, Valenzuela & Villalobos, 2017; Canales & Webb, 2018).

Estos antecedentes se vuelven aún más preocupantes en un contexto político que ha avanzado, a través de diversos cuerpos legales, hacia una escuela más inclusiva y democrática. Los estudios en materias de convivencia escolar han mostrado que las políticas tienden a ser ambivalentes en sus sentidos y prescripciones, conviviendo lógicas punitivas junto con otras democrática-participativas (Carrasco et al, 2012; Magendzo et al., 2012). La lógica punitiva supone un creciente uso de prácticas disciplinarias punitivas, las que son definidas como sanciones contra el estudiantado que explícitamente conllevan retirarlos de la actividad pedagógica -intra y extraaula- por un tiempo significativo y que no necesariamente implican diálogo y reparación, como por ejemplo las prácticas de envío a inspectoría (*detention*), suspensión, expulsión y cambios de escuela (Sugai et al., 2000). Distintas investigaciones en este tópico han mostrado un uso desproporcionado en las instituciones escolares, mostrando su inefectivo efecto para prevenir la violencia (Skiba & Knesting, 2002) y tiene implicancias en la segregación y exclusión social de las minorías (American Psychological Association, 2008; Skiba & Rausch, 2013). En el sistema chileno, este tipo de prácticas ha sido consideradas normales (López et al., 2011), y han contribuido con prácticas sutiles y cotidianas (microprácticas) de segregación, que van “sacando” o “invitando a salir” del espacio escolar a los estudiantes con comportamientos disruptivos (Muñoz, Saavedra & Villalta, 2007; Muñoz et al., 2014; Traumann, 2008; Ascorra et al., 2018).

¹ Parte del equipo a cargo de esta investigación se adjudicó el llamado de la Agencia de Calidad de la Educación para incorporar en los cuestionarios SIMCE de padres y apoderados (4to, 6to y 2do medio), y en el cuestionario para estudiantes de 6to y 2do medio de los años 2018 y 2019, una serie de preguntas que permiten identificar la magnitud de las prácticas de exclusión en todos los establecimientos de Chile. Sin embargo, la aplicación del SIMCE en 2019 tuvo serios problemas por los conflictos sociales generados desde octubre del 2019.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Este estudio, se propuso indagar en las prácticas a nivel escolar que mantienen la lógica de segregación-exclusión educativas, medidas a través de las prácticas de ordenamiento por habilidades y las prácticas punitivas, proyectando sus implicancias para un sistema educativo que se ha propuesto abrazar una educación inclusiva y garantizar el derecho a la educación. Las preguntas que guían el estudio son ¿Cuál es la relación entre el ordenamiento académico y el uso de prácticas punitivas en las instituciones escolares chilenas? y ¿Cuáles son los significados que validan la interacción entre las prácticas de ordenamiento académico y punitivas en las instituciones escolares chilenas?

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo General

Analizar la relación entre el agrupamiento por habilidad académica y la aplicación de prácticas punitivas al interior de los establecimientos educacionales chilenos de educación básica y enseñanza media.

4.2.1 Objetivos Específicos

1. Describir la ocurrencia, magnitud y evolución de las prácticas de ordenamiento por habilidad y prácticas punitivas, y determinar la relación entre ambas prácticas al interior de los establecimientos de todo Chile.
2. Identificar el efecto que tiene sobre el rendimiento de los estudiantes el ingresar a establecimientos con distintos niveles de prácticas punitivas para todo Chile y en contextos donde se realice agrupamiento por habilidad.
3. Comprender, desde la perspectiva de los actores escolares, los significados atribuidos sobre la relación entre el agrupamiento por habilidad y la aplicación de prácticas punitivas en establecimientos educacionales que presentan altas tasas de prácticas punitivas y de ordenamiento por habilidad para el manejo de la heterogeneidad estudiantil.
4. Identificar, en establecimientos educacionales que reúnen las características y condiciones asociadas a un mayor uso de prácticas de ordenamiento y punitivas, pero que sin embargo presentan baja ocurrencia de ellas, las estrategias pedagógicas y psicosociales implementadas y los significados asociados a ellas.

5. MARCO TEÓRICO

a) Prácticas de ordenamiento que generan segregación

El debate académico sobre el agrupamiento por habilidad al interior de las escuelas como prácticas de segregación académica, se ha extendido por casi 100 años (Steengberger-Hu et al., 2016), sin existir hasta hoy un real consenso dentro de la comunidad académica sobre los efectos positivos o negativos de las distintas prácticas de agrupamiento utilizadas. A pesar de esto, dichas prácticas son muy extendidas en todo el mundo, según cifras de la OCDE (2012), aproximadamente un 74% del total de los colegios de educación secundaria participantes en la prueba PISA declaró realizar agrupamiento por habilidad en todas (34%) o algunas asignaturas (40%), y solo cerca de un 26% no realizaría ningún tipo de agrupamiento por habilidad.

Los mecanismos de agrupamiento por habilidad u ordenamiento académico al interior de los establecimientos son muy diversos, pudiendo estar focalizados en ordenar al estudiantado entre clases de manera permanente (*streaming o tracking*), de manera alternada (*banding*), según asignatura (*setting*), organizándose por edad (*cross-age*) (Ramberg, 2016; Dupriez, 2010). A pesar de estas diferencias, todos estos mecanismos tienen como objetivo principal concentrar a estudiantes de similar capacidad académica, con el objetivo de promover prácticas pedagógicas situadas y pertinentes para cada grupo (Ireson & Hallam, 2001).

Por una parte, los promotores de estas políticas han indicado que la generación de cursos homogéneos facilita el trabajo del profesorado, lo que permite una mayor especialización de las estrategias pedagógicas para alumnos/as con diferentes capacidades o habilidades, y conllevan una mayor equidad en el avance de los aprendizajes del conjunto de estudiantes de cada sala de clases (Bolick & Rogowsky, 2016; Duflo, Dupas & Kremer, 2011; Tieso, 2003). En cambio, sus detractores han señalado que la aplicación de estos mecanismos podría perjudicar seriamente a los niños, niñas y adolescentes que asisten a cursos con estudiantes con menores habilidades, incrementando la inequidad, dañando el desempeño de corto y largo plazo, e influyendo en las expectativas, autoestima, autoconcepto, motivación y confianza del estudiantado (Bolick & Rogowsky, 2016; Francis et al, 2019; Francis et al., 2017; Mazenod et al., 2018; Tereschenko et al., 2018; Belfi, et al., 2012; Oakes, 2008).

Asimismo, la literatura aún no es del todo consistente sobre los sus efectos de estas políticas, principalmente por la diferente naturaleza de las estrategias metodológicas utilizadas, pero también por los hallazgos no siempre consistentes de las propias investigaciones (Deunk et al., 2018). Por un lado, algunos estudios han mostrado que la aplicación de mecanismos de ordenamiento por habilidad permite maximizar las oportunidades educativas para el estudiantado que demuestran mayores capacidades, promueven la atención y participación de estudiantes durante la clase y favorecen el desarrollo de actitudes positivas de los/as estudiantes rezagados/as sobre sí mismos y podría mejorar su rendimiento (Duflo, Dupas & Kremer, 2011; Figlio & Page, 2002). Complementariamente, se indica que estas prácticas facilitan el trabajo pedagógico ante la diversidad del profesorado para alumnos/as con diversas capacidades y estilos de aprendizaje estudiantiles, en tanto facilitan una mayor efectividad para responder a las oportunidades educativas del estudiantado, al ser ordenados en función de sus requerimientos particulares de un grupo homogéneamente ordenado (Bolick & Rogowsky, 2016; Duflo et al., 2011; Tieso, 2003). Asimismo, otros estudios han mostrado que no existirían efectos sistemáticos asociados con el agrupamiento en distintas clases de estudiantes de alta, media o baja habilidad (Deunk et al., 2018; Dustmann, Puhani & Schonberg, 2017; Steengberger-Hu et al., 2016; Betts & Shkolnik, 2000).

En contraste, otras investigaciones, muchas desarrolladas mediante métodos cualitativos, técnicas observacionales o métodos cuasiexperimentales, han encontrado que los efectos académicos del agrupamiento son negativos, donde una de las causas probables sería que la mejora obtenida por los/as estudiantes aventajados/as no lograría compensar los efectos perjudiciales en sus pares de estudiantes de menor rendimiento (Dupriez, 2010; Ireson & Hallam, 2001; Ramberg, 2016; Wiliam & Bartholomew, 2004). Complementariamente, se ha documentado que el agrupamiento académico produce efectos negativos en el desarrollo socioemocional del estudiantado, como las expectativas académicas, auto-estima, autoconcepto, motivación y confianza (Bolick & Rogowsky, 2016; Francis et al., 2019; Francis et al., 2017; Ireson & Hallam, 2001; Chmielewski, Dumont & Trautwein, 2013; Mazenod et al., 2018; Tereschenko et al., 2018; Belfi et al., 2012; Oakes, 2008).

Finalmente, algunos/as autores/as han indicado que sería el diseño y forma de implementación del mecanismo el aspecto central para entender los efectos del agrupamiento por habilidad (Deunk et al., 2018). Desde este punto de vista, el efecto de la política estaría anclado a la forma en cómo se lleva a cabo, siendo por lo tanto relevante analizar la magnitud de la política, los incentivos y la forma de ejecución, entre otros aspectos. Así, por ejemplo, se ha indicado que cuando se permite la movilidad de estudiantes entre diferentes grupos de habilidad los efectos nocivos serían más bajos y podrían ser compensados (Ireson y Hallam, 2001).

La literatura sobre ordenamiento interno en Chile para gestionar la diversidad académica ha sido escasamente estudiada. Salvo la separación en planes formativos en Enseñanza Media², no existe información oficial sobre otros tipos de agrupaciones que operan al interior de los establecimientos escolares, ya sea por diferenciación curricular, rendimiento académico u otra característica. Pese a ello, investigaciones recientes han mostrado que cerca del 59% de los establecimientos que proporcionan solo educación media con dos o más cursos por grado realiza ordenamiento (Treviño et al., 2018), lo que se ve afectado por el tamaño del establecimiento, la dependencia y modalidad, así como con mayores niveles de vulnerabilidad y heterogeneidad social dentro de sus aulas (Treviño, Valenzuela & Villalobos, 2016; Treviño et al., 2016). Por otra parte, un trabajo reciente de Contreras et al. (2020) da cuenta que los estudiantes con necesidades educativas especiales no son concentrados en determinadas salas de clases entre los colegios que implementan programas de integración escolar (PIE). Las indagaciones sobre sus efectos muestran que las prácticas de ordenamiento traerían consecuencias negativas en los indicadores de deserción y repitencia de estudiantes (Treviño et al., 2016) y la oportunidad de conformar redes académicas y sociales entre estudiantes (Palacios et al., 2019); cómo positivas en los niveles de autoestima y autoeficacia del estudiantado cuando se pertenece a clases heterogéneas (Treviño et al., 2019).

Los trabajos relativos a analizar los efectos de estas prácticas de ordenamiento académico en Chile son escasos y sobresalen tres, indicando que estas prácticas traerían una serie de consecuencias negativas para el caso de los indicadores de deserción y repitencia de estudiantes (Treviño et al., 2016) así como la posibilidad de conformación de redes académicas y sociales entre estudiantes (Palacios et al., 2019); mientras que los efectos serían positivos en los niveles de autoestima y autoeficacia cuando se pertenece a clases heterogéneas (Treviño et al., 2019).

² En el 11° grado, los estudiantes deben decidir si tomarán una especialización científico-humanista, orientada a la formación universitaria o bien, técnico-profesional que lleva al mercado del trabajo o a la formación técnica de nivel superior.

Un resultado interesante de la evidencia empírica indica que, contrario a lo que se pudiera pensar, el agrupamiento interno y otros procesos de gestión de la heterogeneidad interna (como la expulsión) no son necesariamente contradictorios, siendo más bien procesos complementarios y que continuarán a lo largo de todo el ciclo escolar, y la trayectoria del estudiantado que, por lo mismo, el manejo de la heterogeneidad no se agotaría en el agrupamiento realizado en el primer nivel donde provee educación un establecimiento (Treviño, Valenzuela y Villalobos, 2016). Es decir, instituciones escolares que tienden a ordenar académicamente también tenderían al uso de microprácticas de individualización de los problemas educativos, como el envío a inspectoría, la suspensión y en última instancia la expulsión, que mantendrían no sólo los niveles segregación que afectan a nuestro país, sino que serían críticas para la construcción de una escuela más inclusiva y heterogéneas de los problemas comportamentales. No obstante, en Chile, no existe evidencias que hayan explorado el manejo de la heterogeneidad más allá del ordenamiento, como una práctica de exclusión del estudiantado –concretamente, de cierto(s) tipo(s) de estudiante(s)- del espacio escolar, por lo que éste será uno de los focos de esta investigación.

b) Prácticas punitivas que generan exclusión

En las últimas décadas, uno de los desafíos de la política de convivencia escolar ha sido promover acciones y estrategias que desarrollen una gestión transformativa y democrática en lugar de una gestión punitiva. En lo que concierne a las políticas educacionales en Chile, la investigación ha mostrado dos lógicas en tensión que se debaten modos diferentes de conceptualizar la convivencia escolar y marco de acciones antagónicas. Esta tensión ha resultado contradictoria y ambivalente para Chile (Magendzo et al., 2012; Morales et al., 2019), pues, por una parte, se encuentra una aproximación formativa y preventiva de la convivencia que propone una vía de mediación y resolución de conflictos de manera pacífica, democrática y participativa de los conflictos entre pares; y, por otra parte, una lógica punitiva que se sustenta en la regulación de la convivencia por medio del control y del castigo, y que tiene su inspiración s bases en las políticas de “Tolerancia Cero” implementadas en Estados Unidos hace más de dos décadas (Calvin, Gurel & Barber, 2017) que buscan erradicar el comportamiento disruptivo de las actividades pedagógicas. Esta segunda lógica supone un creciente uso de prácticas disciplinarias punitivas, las que son definidas como sanciones contra el estudiantado que explícitamente conllevan a retirarlos de la sala de clases por un tiempo significativo y que no necesariamente implican diálogo y reparación frente a problemas escolares (Weaver & Swank, 2020), sino más bien la regulación de los comportamientos disruptivos mediante la sanción y el distanciamiento de la actividad educativa formal (Sugai et al., 2000; Campoy, 2019; Marcucci, 2019).

Distintas investigaciones en este tópico han mostrado un uso desproporcionado para con ciertas subjetividades, lo cual resulta ineficaz para prevenir situaciones de violencia, dado que el uso de formas jerárquicas y punitivas de disciplina es inefectivo en prevenir la violencia (Skiba & Knesting, 2001; Skiba & Rausch, 2013; Weaver & Swank, 2020) y tiene implicancias en la segregación y exclusión social de las minorías (American Psychological Association, 2008; Araos y Correa, 2004; Calvin, Gurel & Barber, 2017; Cole, 2013; Peguero & Bracy, 2014; Skiba & Rausch, 2013); impactando negativamente en las relaciones entre profesores y estudiantes y en la percepción de justicia que estos últimos tiene de la gestión de aula (American Psychological Association, 2008; Peguero & Bracy, 2014; Gregory et al., 2010). Las prácticas punitivas que generan exclusión (*exclusionary practices*, Skiba, 2014; Skiba & Peterson, 1999) juegan un papel importante en la suspensión y expulsión; acciones que se constituyen en uno de los principales factores de riesgo para la deserción escolar (Peguero & Bracy, 2014; Skiba & Rausch, 2013).

En Chile, la suspensión, expulsión o traslado de los estudiantes a otro establecimiento han sido consideradas prácticas normales en el contexto escolar (López et al., 2011). Si bien, las regulaciones vigentes, como la Circular nº1 de la Superintendencia de Educación Escolar del 2014, se han orientado a tipificar este tipo de sanciones, que siguen siendo aceptadas ya sea como justificación discursiva para comprender la convivencia escolar (Ascorra, et al, 2018) o como un mecanismo válido para regular los diversos problemas de comportamiento al interior de las escuelas (López et al. 2011; Muñoz, Saavedra & Villalta, 2007; Muñoz et al., 2014; Traumann, 2008).

Ceardi, López y Valdés (2018) y Valdés et al., (2019) examinaron los efectos de la percepción que los estudiantes tienen sobre la ocurrencia de prácticas punitivas de exclusión de la sala de clases en su percepción de convivencia escolar inclusiva. Participaron 2.841 estudiantes de 130 escuelas municipales y particulares subvencionadas en Chile. Contrario a las hipótesis inicialmente planteadas, los resultados sugirieron que una alta percepción de prácticas punitivas estaba asociada con una alta percepción de prácticas de convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica (Valdés, López y Chaparro, 2019). Asimismo, los resultados indicaron correlaciones positivas a nivel de escuela entre las prácticas punitivas y las de convivencia escolar democrática, pacífica e inclusiva, lo que es sorprendente considerando que la literatura muestra que la existencia de prácticas de exclusión son asociadas a prácticas de segregación y un clima autoritario que socaba las posibilidades para el respeto, diálogo y participación en la escuela y para una convivencia más democrática e inclusiva (Fierro, 2013; Gregory et al., 2016; Losen, 2011; Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2012; Augustine et al., 2018; Umeh et al., 2019).

6. METODOLOGÍA

Considerando el estado del arte en el tema específico que se estudia, esta investigación tiene un carácter exploratorio. Se utilizó un diseño de indagación mixta secuencial (Pereira, 2011) para abordar de mejor forma la relación entre los mecanismos de ordenamiento interno y las prácticas punitivas implementadas por el sistema educativo y los establecimientos educacionales para el manejo de la heterogeneidad. A continuación se describe brevemente la estrategia metodológica utilizadas aunque en las respectivas secciones se profundiza con mayor detalle en éstas.

6.1 Estudio de Caracterización de la relación entre las prácticas punitivas y de ordenamiento académico en los establecimientos educacionales chilenos

Para esta primera parte se utilizó una producción cuantitativa, compuesta por cuatro estrategias de producción de información complementarias que buscaron: (1) determinar la magnitud de las prácticas punitivas realizadas en los establecimientos chilenos en 2018 para diferentes grados escolares, considerando su heterogeneidad según NSE y dependencia de los establecimientos escolares; (2) determinar la magnitud y evolución de las prácticas de ordenamiento por habilidad al interior de los establecimientos de todo Chile desde el año 2007 hasta 2020; (3) determinar el efecto causal o impacto que tiene la aplicación de distintos grados de prácticas punitivas al interior de los establecimientos en el rendimiento del estudiantado para el año 2018 y; finalmente, (4) determinar la relación que existe entre las prácticas de agrupamiento por habilidad y las prácticas punitivas implementadas por los establecimientos en Chile para el año 2018, de tal forma de determinar si ambas son aplicadas conjuntamente en los colegios o en forma diferenciada.

6.1.1 *Diseño y estrategias de producción y análisis de información.*

Las primeras estimaciones llevadas a cabo corresponden a la estimación de la magnitud de las prácticas punitivas que se aplican en los establecimientos del país, considerando su heterogeneidad por NSE, dependencia y desempeño; se estimó la frecuencia simple declarada por padres (4o básico, 6o básico y 2o medio) y estudiantes (6o básico y 2o medio) de diferentes prácticas punitivas a partir de los cuestionarios complementarios del SIMCE 2018. Para ello, se elaboró un Índice agregado de la intensidad de la aplicación de las prácticas declaradas que han ocurrido en los últimos dos años (no participación o exclusión de actividades escolares; condicionalidad; suspensión; cambio de curso; e intento de expulsión) y otro para las prácticas de corto plazo (últimos seis meses). Para la estimación del índice se utilizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y luego un método de Factores Principales para seleccionar los factores más relevantes para su construcción. Se pudieron estimar los índices para 6.865 escuelas de 4o y 6o básico, y para 2.930 liceos de enseñanza media. Los resultados de los índices se analizaron según dependencia del sostenedor, niveles de desempeño definidos por la Agencia de Calidad de la Educación y por quintil socioeconómico de los establecimientos.

La segunda estimación llevada a cabo consistió en estimar la magnitud de agrupamiento por habilidad en el país. Dado que no existen datos oficiales sobre agrupamiento por habilidad al interior de los establecimientos, se utilizó la metodología propuesta por Treviño et al. (2018), quienes mediante una serie de variables de resultados

del estudiantado, definen tres tipos de agrupamiento por habilidad en el sistema escolar chileno: (a) agrupamiento inicial, (b) reordenamiento académico y (c) agrupamiento académico. Luego se clasifica cada colegio en una de las categorías creadas si existe evidencia que dicho establecimiento ordenaba por habilidad a sus estudiantes en 4 de los últimos 5 años observados y donde además exista evidencia que realizaron ordenamiento en el último año disponible.

Luego se procede a estimar el efecto que tiene sobre el estudiantado el ingresar a liceos donde se aplican distintos niveles de prácticas punitivas, medidas utilizando los datos de la prueba SIMCE del año 2018 para 2do medio. Para esto se utilizó un cambio estructural a nivel país que ocurre en la transición de enseñanza básica y media. En dicha transición, parte importante del alumnado (44% del total de la matrícula en el 2017) debe cambiar de colegio de forma obligatoria debido a que sus escuelas no imparten educación secundaria; cambio estructural que permite evaluar el impacto de ingresar a un establecimiento donde se aplican prácticas punitivas mediante la identificación de un grupo control y otro de tratamiento. El grupo de tratamiento correspondió al 100% de estudiantes que asistieron en 8° básico a escuelas públicas y particulares subvencionadas que no preveían educación media, y que luego ingresaron a un establecimiento donde utilizan distintos niveles de prácticas punitivas. Por otro lado, el grupo de control estuvo compuesto por el 100% de estudiantes que debieron cambiarse de colegio, pero continuaron en un establecimiento donde no se utilizan este tipo de prácticas.

Conviene precisar que existe evidencia suficiente para corroborar que la asignación del tratamiento es independiente de los logros educacionales por tres motivos: (i) las prácticas punitivas, o el grado de aplicación de estas, a pesar de existir, no están del todo reguladas por el MINEDUC o por ninguna otra agencia estatal. (ii) Estudios cualitativos han demostrado que la decisión de implementar mecanismos punitivos de este tipo es una decisión de cada escuela, siendo en la mayoría de los casos un atributo del equipo directivo (Ascorra et. al, 2018). (iii) No existe información sistematizada en el país sobre las prácticas punitivas o de exclusión que desarrollan los establecimientos, por lo que, podemos asegurar que los apoderados y estudiantes no disponen de información pública sobre la existencia de este tipo de práctica -que pueda afectar sus decisiones- al momento de elegir un establecimiento. Esto a su vez, es respaldado por la literatura sobre elección de escuelas (Orellana et al., 2017; Canales, Bellei, y Orellana 2016), dónde las prácticas punitivas no serían un factor de elección.

Finalmente, como el efecto de las prácticas punitivas en el rendimiento se estimará para distintos niveles de tratamiento o intensidad de prácticas punitivas aplicadas en cada establecimiento. Se estimó el propensity score siguiendo a Imbens (2000), quien para los casos donde existe más de un tratamiento propone estimar el propensity score generalizado. Con esto, se aplicó un estimador conocido también como Wooldridge's doubly-robust, o inverse propensity weighting regression adjusted (Wooldridge, 2007; 2010), estimador que posee la propiedad de doble robustez dada la utilización de un modelo para predecir la probabilidad de ser tratado y uno distinto para los resultados.

Para las últimas estimaciones llevadas a cabo, se utilizó los datos de educación básica (4to y 6to) y educación media (2do medio), disponibles en el SIMCE del año 2018. Con estos, mediante la aplicación de modelos de regresión multinivel logit ordenados se determinó las variables más influyentes en la aplicación de este tipo de

prácticas, así como la relación que las prácticas punitivas tienen con los distintos tipos de agrupamiento por habilidad detectados en la fase anterior.

Inicialmente se realizó un análisis multinivel de intercepto aleatorio de dos niveles, estudiantes y escuelas, como el planteado a continuación.

$$(1) y_{ij} = \beta_{0j} + \beta_{nj} X_{ij} + r_{ij} \quad \text{donde } j=1\dots J; i=1\dots n_j$$

$$(2) \beta_{0j} = \gamma_{0j} + \gamma_{0j} Z_j + u_{0j}$$

$$(3) \beta_{nj} = \gamma_{nj} + u_{nj}$$

Donde y_{ij} es un (o varios) índice/s de prácticas punitivas continuo con media cero y desviación estándar 1, construido a través de un análisis factorial en base a las preguntas realizadas a padres y estudiantes en los cuestionarios de las pruebas SIMCE. Adicionalmente, se separan las prácticas punitivas entre aquellas ocurridas durante los últimos dos años (prácticas de mayor connotación como intentos de expulsión, suspensiones, o condicionalidad) y aquellas ocurridas durante el último mes (prácticas con menor connotación como anotaciones negativas o envío a la inspectoría)

X_{ij} corresponde a un set de variables explicativas a nivel de estudiantes, dentro de las cuales se considera su sexo, la educación del padre y de la madre, el ingreso de los hogares, las expectativas de los padres y madres, si el/la estudiante es inmigrante, así como, si este nació fuera de Chile, si la madre del estudiante pertenece a un pueblo originario, si ha repetido algún nivel antes del grado analizado, si tienen necesidades educativas especiales.

Z_j representa un set de características de los establecimientos donde asisten el estudiantado, se incluyen variables como, la dependencia institucional, el nivel socioeconómico del establecimiento, la condición de ruralidad del mismo, si ha firmado la SEP, si el colegio es selectivo (considerando como selectivo si más de un 60% de los padres mencionó que los entrevistaron y que sus hijos rindieron un examen al postular), el promedio de inmigrantes en el establecimiento, promedio de estudiantes con ascendencia indígena, promedio de estudiantes que ha repetido algún curso antes del analizado. Así mismo, se incluyen las prácticas de ordenamiento identificadas (a) Agrupamiento inicial, (b) Reordenamiento académico y (c) Agrupamiento académico con la metodología de Treviño et al. (2018).

Los modelos logit ordenados estimaron la probabilidad con la que determinados estudiantes han sido afectados por alguna práctica punitiva, estos modelos se utilizaron debido a que no era factible la aplicación del modelo Poisson (la información levantada de datos estaba demasiado troncada para su aplicación). Así mismo, se exploró la posibilidad de aplicar modelos de tres niveles incorporando las aulas de clase, modelos que finalmente fueron los utilizados.

6.1.2 Datos

Se utilizan las bases de datos del SIGE disponibles públicamente en la página del Centro de Estudios del MINEDUC, para los años 2002 al 2020. Asimismo, para los estudios (2) y (3) se utilizan las bases de datos provenientes de las pruebas SIMCE de los años 2014, 2018 inclusive, incorporando tanto los resultados de las pruebas estandarizadas, como de las encuestas complementarias (padres y estudiantes). También se utilizan las bases de los IDPS a nivel establecimiento e individuales de la Agencia de la Calidad para el año 2018.

6.2. Estudio de significados atribuidos a la relación y uso de prácticas punitivas y de ordenamiento académico en establecimientos educacionales chilenos

El diseño de esta etapa consistió en un estudio cualitativo exploratorio que analizó los significados que se construyen en el sistema escolar con respecto a la relación entre las prácticas de ordenamiento académico y las prácticas punitivas. Para ello, se desarrollaron tres estrategias de producción de información que buscaron (1) identificar las justificaciones sobre el uso de las prácticas punitivas y de ordenamiento académico en el sistema escolar, (2) identificar las rutas, procedimientos y dispositivos en los que se usa las prácticas punitivas y de ordenamiento académico en las escuelas chilenas, (3) analizar los efectos del uso de las prácticas punitivas y ordenamiento académico en la vida escolar y del estudiantado y (4) analizar las implicancias de la relación entre las prácticas punitivas y las prácticas de ordenamiento para el manejo de la heterogeneidad estudiantil.

6.2.1 Diseño, estrategias de producción y análisis de información

Para la primera estrategia de producción de información, se implementó una mesa de análisis participativo con agentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile. En esta instancia, se presentó los resultados descriptivos sobre prácticas punitivas y ordenamiento por habilidad estimados en este proyecto, invitando a los participantes a trabajar activamente en torno a) Ocurrencias y concurrencias de prácticas punitivas y ordenamiento académico en Chile, b) El rol del sistema SAC y c) Las posibilidades de transformación que se visualizan en el sistema escolar chileno. Esta metodología nos permitió involucrar activamente a agentes de política educativa y representantes del nivel central en la revisión de las justificaciones y efectos del uso de estas prácticas en el sistema escolar chileno. Para su análisis se siguieron las recomendaciones del análisis de contenido temático.

En un segundo momento, se realizó un estudio documental analizando los reglamentos internos públicos y oficiales de instituciones escolares con altas y baja frecuencia determinada según la construcción del índice de prácticas punitivas estimado en este proyecto. Internamente se realizó un estudio de casos extremos con 29 instituciones (18 de alta frecuencia y 11 de baja frecuencia de prácticas punitivas y de ordenamiento académico). Cada unidad educativa correspondió a un caso. Cada caso se construyó en base a tres fuentes de información documental: Proyecto Educativo Institucional, Manuales de Convivencia Escolar y sus protocolos de actuación, y finalmente, sus Reglamentos de Evaluación y Promoción. Para la identificación de estos documentos, se visitó la página oficial del Ministerio de Educación que contiene información descriptiva de los establecimientos educacionales. Esta plataforma es nutrida por las propias instituciones escolares cuando actualizan su

información institucional, documentos y opciones de contacto. Se revisaron un total 4501 páginas vinculadas a los documentos oficiales de estas instituciones.

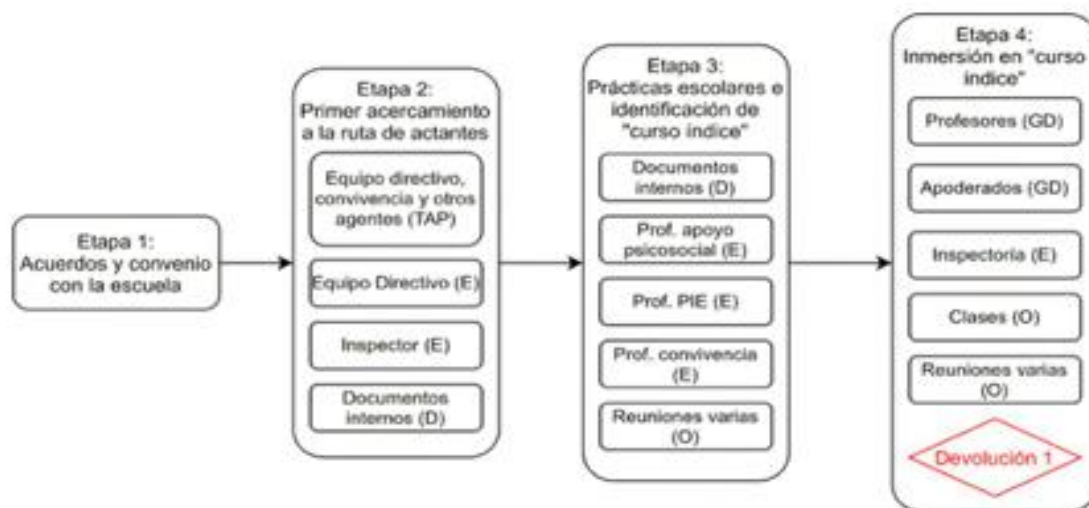
Los análisis se inspiraron en la Teoría Actor-Red (ANT, Latour, 2005), un enfoque posthumanista que considera tanto a los sujetos como a los objetos como agentes en el desempeño de las prácticas, rutas y procedimientos como en los dispositivos de disciplinamiento. El análisis se realizó primero por caso, y luego entre casos, en base al agrupamiento de instituciones escolares con altas prácticas y bajas prácticas punitivas y de ordenamiento académico. Se siguieron categorías predefinidas construidas por el equipo de investigación en base a los objetivos previstos del proyecto asociadas a: (1) Discurso dominante sobre el ser escuela, (2) Valores centrales declarados, (3) Ideal de estudiante, (4) Objetos y sujetos declarados y justificación de uso en las rutas y procedimientos sancionatorios, (5) Descripciones de las familias, (6) Sanciones y faltas, (7) Diversidad que abraza y (8) Significados de lo reparatorio.

Finalmente, se desarrolló un estudio de casos múltiples (Rodríguez, Gil & García, 1996) con cuatro instituciones -dos con alta frecuencia y dos con baja frecuencia de prácticas punitivas y de ordenamiento académico-. Internamente se siguieron las recomendaciones de las cuasi-etnografías (Silva & Burgos, 2011) o etnografías focalizadas. A propósito del contexto sanitario, este estudio se adecuó a un contexto semivirtual que implicó la adaptación de la etnografía tradicional al estudio de comunidades y culturas mediadas por la tecnología. Para Barquera y Preza (2019) este tipo de indagación incluye la observación y participación en otros medios y lenguajes -digitales- para comprender las dinámicas interaccionales que sostienen grupos y comunidades que conviven cotidianamente. Vale decir, el contexto virtual es un dominio junto a otros, para comprender un fenómeno cotidiano, en este caso las prácticas de exclusión y segregación en las escuelas. El supuesto a la base es que las prácticas aquí investigadas no dejan de operar por lo virtual, sino que toman otros lenguajes y dominios en el marco de una educación a distancia, mutando a otras configuraciones cuando se trata de un fenómeno altamente naturalizado en la cultura. Así algunas actividades de producción de información se realizaron entre los dominios virtuales y presenciales.

Las cuasi-etnografías implicaron una inmersión progresiva al espacio cotidiano, y se privilegió un abordaje “focalizado” por sobre uno “extensivo”, cuyo énfasis está puesto en una indagación de las prácticas punitivas y de ordenamiento y cómo se configuran “rutas” en su despliegue y no en aprehender una “cultura escolar”, y desde la cual se espera el despliegue de las rutas. Para esto se generó un diseño adecuado al contexto sanitario y una educación a distancia (ver Figura 1) que contempla distintas etapas de inmersión y seguimiento de las prácticas, que parten en lo virtual y deja abierta a la presencialidad: *Etapas* 1: Definición de acuerdos y convenios con la escuela en un contexto remoto; *Etapas* 2: Primer acercamiento a la ruta de las prácticas punitivas y de ordenamiento a través de la identificación de prácticas de gestión. Esta implicó la realización de un taller con el equipo directivo y entrevistas individuales tanto al equipo directivo, inspectores y otros agentes que emerjan como relevantes de la gestión de la heterogeneidad, así como también revisión de documentos internos pertinentes a la temática, y que no tienen un carácter público como los ya analizados en el subestudio 2 del componente cualitativo; *Etapas* 3: Identificación de las prácticas escolares desarrolladas en las escuelas en este contexto, y lo que hemos denominado “curso índice” -identificado por los agentes escolares como problemático-. Para esto se realizaron entrevistas a los profesionales de apoyo psicosocial, profesionales del programa PIE y/o otros profesionales vinculados con la gestión de los casos problemáticos con miras a la identificación de un curso.

Junto con esto, se realizarán observaciones de reuniones de estos equipos; y *Etapa 4*: Se realizará la inmersión en el “curso índice” para lo cual se entrevistará al profesor/a jefe; apoderados/as, estudiantes, inspectores de patio; y observaciones en aula online y/o presencial acorde al funcionamiento que esté teniendo la escuela en el momento de la etapa. Esta última etapa se encuentra en desarrollo a la entrega de este informe.

Figura 1. Diseño Metodológico



Fuente: Elaboración propia.

En cada caso, se analizaron los significados atribuidos a lo punitivo y el ordenamiento, las acciones desplegadas y las justificaciones de los actores construidas contextualmente para prevenir, justificar y/o acrecentar la relación entre las prácticas punitivas y de ordenamiento académico. Así en cada caso se realizó: un Taller de Análisis Participativo con el equipo de gestión de la escuela, en la que se replica la técnica utilizada en el subestudio 1 del componente cualitativo; 4 a 5 entrevistas individuales y grupales al equipo directivo y de gestión de la convivencia escolar, incluyendo el análisis de 2 a 3 nuevos documentos institucionales asociados a los dispositivos de disciplinamiento punitivo y de ordenamiento académico (Ejemplo: Protocolos para situaciones de violencia, Proyectos de Gestión Escolar en el área de la convivencia escolar, Protocolos para casos judicializados, entre otros). En la tercera etapa se realizaron entre 5 a 6 entrevistas por caso a profesionales involucrados en las rutas y procedimiento punitivo y de ordenamiento identificados en la fase anterior, tensionando la elección de un curso que concentra las situaciones de conflicto de la institución analizada. Se entrevistaron virtualmente a inspectores de patio, profesionales participantes del equipo de gestión de la convivencia escolar y apoyo psicosocial, encargados de ciclos, profesionales del Programa de Integración Escolar, entre otros. Para el análisis de la información se realizará un análisis a nivel intracaso -Fase 1- para avanzar en uno intercasos -Fase 2- (Rodríguez et al., 1996), a través de análisis de contenido categorial semántico (Cáceres, 2008).

6.2.2 Participantes

Para la primera estrategia de producción cualitativa participaron 4 agentes de la Superintendencia de Educación Escolar - División Comunicaciones y denuncias, División de Denuncias y Mediación y División de Estadísticas y estudios-, 4 agentes de la Agencia de la Calidad de la Educación -División de Estudios, División de Evaluación y Orientación y División de Información y comunicación a las comunidades educativas-, 2 agentes del Ministerio de Educación nivel Central - Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar y Educación Pública-, asimismo participaron tres representantes de organismo internacionales -Unicef y Unesco-, además de 5 académicos de diversos centros de investigación y universidades del país -Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Andrés Bello, Universidad de Playa Ancha, Centro Eduinclusiva y Centro de Justicia Educacional-, sumado a los 4 coinvestigadores del proyecto.

Para las estrategias siguientes, la muestra de establecimientos se determinó en base a los índices de corto y largo plazo estimados en el componente cuantitativo para determinar la magnitud de las prácticas punitivas en los establecimientos chilenos. Pero a diferencia de los realizados en la descripción inicial de las prácticas punitivas, para identificar los establecimientos dichos índices fueron transformados en deciles. El análisis se realizó considerando tres grupos de escuelas, las que imparten sólo educación primaria, las escuelas completas (oferta de primaria y secundaria juntas) y las que imparten sólo educación secundaria. Asimismo, se consideró sólo las escuelas que tienen dos o más clases por grado, con el objetivo de centrarse sólo en las escuelas más grandes del país.

Con esto, en 2018, la muestra inicial de establecimientos con educación primaria está compuesta por 1.013 escuelas, algo así como el 21% del total de escuelas con provisión primaria, que representan casi el 54% de la matrícula total de las escuelas de educación primaria. Las escuelas con educación completa fueron 1.412, que representan casi el 67% de las escuelas, proporcionando cerca del 84% de la matrícula total en este tipo de escuelas. Por otro lado, se consideró inicialmente un total de 534 escuelas con educación secundaria, que representan cerca del 65% de las escuelas que efectivamente imparten sólo educación secundaria en Chile, con una matrícula de casi el 76% del total de estudiantes matriculados en dichas escuelas.

Para seleccionar la muestra final en primer lugar, el equipo de investigación decidió elegir las escuelas situadas en los deciles más bajos (deciles 1 y 2, que representan las escuelas en las que casi no se aplican prácticas punitivas) y más altos (deciles 9 y 10, que buscan captar las escuelas basadas en la disciplina punitiva) de la distribución. Para ello se utilizó todos los índices estimados para apoderados y estudiantes. En las escuelas donde se imparte educación primaria (incluyendo las escuelas completas) sólo se utilizó los índices de 4º y 6º grado, y para las escuelas secundarias se utilizó los índices de 10º grado. Luego una segunda selección se realizó utilizando el indicador que nos permite decidir si hay evidencia de prácticas de agrupamiento por habilidad al interior de los establecimientos antes descritos.

De esta forma, para las escuelas primarias y completas, después de mantener las que se ubicaron en los deciles más altos y bajos de prácticas punitivas mensuales y anuales según las respuestas de los padres de 4º grado, la muestra inicial se redujo a 244 escuelas. Luego, al considerar los deciles extremos según las respuestas de padres de 6º grado, la muestra se reduce a 73 escuelas, para luego al considerar los deciles extremos de las respuestas

de alumnos de 6º grado, la muestra se reduce a 49 escuelas. Por último, seleccionamos las escuelas con bajas prácticas que no aplican ningún agrupamiento por habilidad (dos escuelas), y las escuelas que aplican comúnmente este tipo de prácticas (seis escuelas).

Por otro lado, en el caso de la secundaria, después de mantener establecimientos en los deciles más altos y bajos de prácticas mensuales y anuales, quedan 119 establecimientos, luego al considerar las respuestas del alumnado quedan 74 liceos. Por último, se seleccionó para los establecimientos con bajas prácticas punitivas aquellos que no aplican la agrupación por habilidad inicial (nueve centros) y para los con altas prácticas punitivas, se deja aquellos que agrupan continuamente por habilidad inicial (doce centros).

Finalmente se seleccionaron 29 instituciones, todas ellas corresponden a instituciones urbanas y a escuelas de tamaño grandes. Dieciocho (18) de ellas son instituciones de alta frecuencia de prácticas punitivas y ordenamiento, y 11 de ellas con bajo niveles de prácticas punitivas y de ordenamiento percibidas por sus estudiantes y apoderados. De la muestra total, 21 de ellos corresponden a establecimientos de educación secundaria y ocho a establecimientos de educación primaria. Asimismo, existe una mayor presencia de establecimientos municipales (15), seguido por 13 establecimientos privados con Subvención Estatal, y solamente 1 establecimiento particular. Es interesante notar que la gran mayoría de ellos corresponde a liceos bicentenarios y que un tercio de ellos imparte más de una modalidad formativa, ya sea técnica profesional y educación de adultos.

Para el proceso etnográfico se seleccionarán cuatro establecimientos de educación escolar que cumplan los siguientes criterios: (1) dos establecimientos con altos niveles de ocurrencia de prácticas de segregación y exclusión –punitivas y de ordenamientos- en un contexto escolar que favorezca este tipo de prácticas; (2) dos establecimientos con bajos niveles de ocurrencia de prácticas punitivas y de ordenamientos en un contexto escolar que favorece este tipo de prácticas. La estrategia -inclusión de nuevos deciles de muestras, análisis de características de las instituciones y conformación de un listado- se replicó hasta conseguir las escuelas de bajas prácticas necesarias de ser incluidas para dar cumplimiento al total de cuatro escuelas comprometidas en este proyecto. Estos establecimientos corresponden a: una institución particular subvencionada primaria y secundaria de la quinta región y una institución municipal secundaria de enseñanza de la región de Tarapacá con baja frecuencia de prácticas; y una institución municipal secundaria de la región de Coquimbo y una institución particular subvencionada de primaria y secundaria de la región del Maule.

6.2.3 Consideraciones éticas.

En todas las estrategias de producción de información de este estudio se utilizaron consentimientos informados con sus participantes, resguardo la información y el anonimato de sus agentes, tanto en lo visual como en el registro de audio y video. Particularmente en la tercera estrategia, una vez obtenida la autorización por parte de la dirección del establecimiento se solicitarán consentimientos informados a los participantes adultos, y asentimientos informados a los estudiantes menores de edad. Se realizarán devoluciones a cada establecimiento participante de cada estudio de casos.

7. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

7.1 ESTUDIO DE CARACTERIZACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS PUNITIVAS Y DE ORDENAMIENTO ACADÉMICO EN ESCUELAS CHILENAS

7.1.1 Magnitud de aplicación de las prácticas punitivas en Chile.

Esta primera sección muestra los principales resultados descriptivos obtenidos a partir de las bases de datos del SIMCE 2018, sobre la magnitud de un conjunto de prácticas punitivas aplicadas en Chile. Particularmente se utilizó las bases de datos que corresponden a las pruebas SIMCE del año 2018 aplicadas a estudiantes de 4°, 6° y 10° grado. Así mismo, se utilizaron las encuestas complementarias para padres y apoderados de la prueba SIMCE, las cuales adicionalmente contienen información que permite caracterizar socio-demográficamente al estudiantado del país, de 4° grado (N=214.211), 6° grado (N=204.894) y 10° grado (N=171.596), y las encuestas a estudiantes de 6° grado (N=224.274) y 10° grado (N=202.282).

Los cuestionarios SIMCE, en el año 2018, por primera vez, incluyeron preguntas que permiten identificar la magnitud de las prácticas punitivas en todo el país. Para esto se incluyó un set de preguntas en cuestionarios de apoderados y estudiantes, para medir las percepciones de apoderados y estudiantes sobre la utilización de prácticas punitivas al interior de los establecimientos.

Así, un set de prácticas punitivas fue operacionalizado en los cuestionarios SIMCE a través de 7 preguntas incluidas en los cuestionarios de padres y apoderados (4° básico, 6° básico y 2° medio), y 4 preguntas incluidas en el cuestionario de alumnos (6° básico y 2° medio). Los ítems fueron adaptados al cuestionario para utilizar dos escalas Likert de 5 alternativas, la primera utilizada en los ítems de mediano plazo (1 Nunca; 2 una vez; 3 dos veces; 4 tres a cinco veces; 5 seis o más veces), y la segunda escala utilizada en los ítems de corto plazo (1 Nunca; 2 uno o dos veces; 3 tres a cinco veces; 4 seis a diez veces; 5 once veces o más) agrupó de forma ordenada cada set de sucesos de menor a mayor ocurrencia. Las preguntas utilizadas, sus escalas y la práctica punitiva que representan se muestran en la Tabla 1.

Para esta investigación solo se utilizó las prácticas punitivas que hacen referencia a hechos ocurridos dentro los últimos dos años desde que se realizó la encuesta del SIMCE. Esta elección responde a que las prácticas punitivas consideradas en estas alternativas tienen una connotación mucho más negativa, extrema y de largo plazo, en comparación con las prácticas punitivas que se consultaron sobre el último mes, que tienden a ser mucho más recurrentes y a las que no se suele dar una connotación tan negativa en el corto plazo. De esta forma los análisis realizados sólo consideraron: No participación (exclusión) en actividades tales como viajes, ceremonias de graduación, entre otras; condicionalidad y suspensiones relacionadas a mala conducta; cambio de curso de forma permanente e intentos de expulsión. Utilizando las respuestas tanto de padres como del estudiantado.

Tabla 1. Preguntas sobre prácticas punitivas anuales y mensuales incluidas en SIMCE 2018 para padres/apoderados y estudiantes

| Actor | Pregunta | Práctica punitiva |
|--|--|-----------------------|
| Padres y apoderados ($\alpha=0,82$) | Considerando el año pasado y este año, ¿le ocurrieron al estudiante algunas de las siguientes situaciones? (1: Nunca; 2: 1 vez; 3: 2 veces; 4: 3 a 5 veces; 5: 6 veces o más) | |
| | No lo dejaron participar de una actividad de la escuela por mal comportamiento (por ejemplo, no ir a un paseo de curso). | No Participación |
| | Lo dejaron condicional por mal comportamiento. | Condicionalidad |
| | Lo suspendieron uno o más días por mal comportamiento. | Suspensión |
| | Lo cambiaron de curso por mal comportamiento. | Cambio de Curso |
| | Lo intentaron expulsar del establecimiento por mal comportamiento. | Intento de Expulsión |
| Estudiantes ($\alpha=0,77$) | En el último mes, ¿cuántas veces le ocurrieron al estudiante las siguientes situaciones? (1: Nunca; 2: 1 o 2 veces; 3: 3 a 5 veces; 4: 6 a 10 veces; 5: 11 veces o más) | |
| | Le pusieron anotaciones negativas en el libro de clases por mal comportamiento. | Anotaciones Negativas |
| | Lo enviaron a inspectoría por mal comportamiento. | Envío a Inspección |
| | En el último mes, ¿con qué frecuencia te ha ocurrido lo siguiente? (1: Nunca; 2: 1 o 2 veces; 3: 3 a 5 veces; 4: 6 a 10 veces; 5: 11 veces o más) | |
| Estudiantes ($\alpha=0,77$) | Un profesor me puso anotaciones negativas en el libro de clases por portarme mal. | Anotaciones Negativas |
| | Un profesor me envió a inspectoría por portarme mal. | Envío a Inspección |
| | Considerando los dos últimos años, ¿te ocurrieron algunas de las siguientes acciones? (1: Nunca; 2: 1 vez; 3: 2 veces; 4: 3 a 5 veces; 5: 6 veces o más) | |
| | Me suspendieron por portarme mal. | Suspensión |
| | Me cambiaron de curso por revoltoso. | Cambio de Curso |

Fuente: López et al. 2020

a) Procedimiento de análisis

Primero, para describir, a modo general, la existencia o percepción de ocurrencia de este tipo de prácticas al interior de los establecimientos, inicialmente, se recodificaron los ítems generando variables dicotómicas que toman el valor 1, si una determinada práctica ocurrió una o más veces y 0, si no ocurrió.

Las preguntas e ítems originales (Tabla 1), se pueden dividir en dos grupos, que incorporaron tanto las respuestas de padres y apoderados como las del alumnado: el primero, prácticas de largo plazo donde se consulta por la ocurrencia de prácticas punitivas en el transcurso de los últimos dos años; y un segundo grupo, de corto plazo donde se consulta por las prácticas punitivas que han afectado al estudiante durante el último mes. Luego se construyó una serie de índices que buscaron representar la frecuencia de utilización al interior de los establecimientos de las prácticas punitivas clasificadas como de largo y corto plazo.

Para operacionalizar estos índices se utilizó un Análisis Factorial Exploratorio (EFA por sus siglas en inglés), para esto, en primer lugar, se realizó una inspección de las variables a través del Alpha de Cronbach³, con este indicador corroboró la consistencia interna de las variables utilizadas. Los resultados mostraron que las variables que muestran las prácticas punitivas de largo plazo desde los cuestionarios de apoderados y estudiantes para 4° básico, 6° básico y 2° medio obtuvieron Alphas entre 0.75 y 0.81, por otro lado, las variables que miden prácticas

³ George y Mallery (1995) indican que, si el Alpha es mayor que 0,9, el instrumento de medición es excelente; en el intervalo 0,9-0,8; el instrumento es bueno; entre 0,8- 0,7, el instrumento es aceptable; en el intervalo 0,7- 0,6, el instrumento es débil; entre 0,6-0,5, el instrumento es pobre; y si es menor que 0,5, no es aceptable.

punitivas a corto plazo para apoderados y estudiantes obtuvieron Alphas entre 0.75 y 0.8. Esto muestra que los instrumentos de medición utilizados en general serían buenos en cuanto a su consistencia interna.

Seguidamente, se realizó el análisis factorial mediante el método de extracción de factores principales; luego, para identificar el número de factores a retener se utilizó el método de análisis paralelo (Humphreys y Montanelli, 1975), reteniendo un máximo de dos factores para las prácticas punitivas de largo plazo. Posteriormente, para crear los índices asociados a cada factor se seleccionó las variables que mostraron tener una carga factorial⁴ mayor a 0.5, lo que aseguraría que el factor retenido explicaría como mínimo un 25% de la varianza de cada variable incorporada. Así mismo, esto asegura la significancia de las cargas factoriales (Hair et al, 2010). Como las variables consideradas están altamente correlacionadas entre sí, se utilizó una rotación oblínica para mejorar el ajuste del factor considerado.

Los índices finales fueron generados mediante la estimación de un promedio ponderado de las variables seleccionadas para cada factor, y los ponderadores fueron obtenidos mediante el cálculo del porcentaje de la varianza de cada variable explicada por cada factor⁵, valor que se reescaló para cada factor, de forma que sumen 1. Esta metodología corresponde a un método no refinado para estimar las puntuaciones de un índice (DiStepano, Zhu y Mindrila, 2009).

Una vez obtenidos los índices de prácticas punitivas de corto plazo (respuestas a preguntas sobre prácticas mensuales) y de largo plazo (prácticas de los últimos dos años) a nivel individual, estos se promediaron para cada establecimiento y luego se estimaron quintiles para todo Chile, con esto se obtuvo un ranking de los establecimientos que aplicarían en mayor o menor medida dichas prácticas punitivas a lo largo de todo el país. Finalmente fue posible tener los resultados para un total de 6.865 escuelas con 4to y 6to básico, y un total de 2.930 liceos.

b) Resultados

La Tabla 2 muestra el porcentaje de apoderados como de estudiantes que contestaron de forma afirmativa a alguna de las preguntas sobre prácticas punitivas incluidas en los cuestionarios SIMCE. Como los ítems fueron incorporados como tramos en los cuestionarios, para obtener las descriptivas observadas en la Tabla 2 los ítems se transformaron en variables dicotómicas tomando el valor uno si contestaron cualquier opción distinta de nunca.

Los resultados muestran que, en todos los niveles encuestados, las prácticas punitivas más comunes fueron las suspensiones y la condicionalidad, cuyo uso adicionalmente aumenta en grados más altos. Los reportes de suspensiones por parte de los estudiantes son mayores que las de los apoderados, situación que podría estar reflejando la existencia de otros tipos de suspensiones que los apoderados no tienen conocimiento, como puede ser sacar de la sala de clases por ser disruptivo en alguna clase u otra medida que no fue considerada en los ítems incorporados en el SIMCE. El cambio de curso sería la práctica de menor persistencia según el reporte de padres no superando el 1.3%, situación que para los estudiantes es más común (6% y 3.3%, en 6 y 10 grado, respectivamente).

Finalmente, la no participación en actividades pareciera ser una práctica utilizada regularmente y con mayor intensidad en primaria, que en secundaria. En secundaria se optaría principalmente por prácticas que implican castigos mucho más severos como son las suspensiones y la condicionalidad de los estudiantes.

⁴ Esta medida corresponde a la correlación entre la variable original y el factor estimado.

⁵ Esta se obtiene elevando al cuadrado las cargas factoriales.

Tabla 2. Porcentaje percibido por padres y estudiantes de aplicación de prácticas punitivas en los últimos dos años (y número de apoderados/estudiantes que contestaron la pregunta)

| Práctica punitiva | Curso | | |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| | 4° grado | 6° grado | 10° grado |
| Percepción de Apoderados | | | |
| No Participación de actividades | 5,30% | 6,20% | 4,10% |
| | (207.055) | (196.953) | (164.438) |
| Condicionalidad | 4,60% | 6,80% | 7,80% |
| | (204.987) | (195.226) | (163.745) |
| Suspensión | 6,90% | 9,90% | 10,00% |
| | (204.609) | (195.050) | (163.661) |
| Cambio de curso | 1,10% | 1,30% | 1,30% |
| | (204.863) | (195.195) | (163.804) |
| Intento de expulsión | 1,70% | 2,40% | 2,20% |
| | (204.962) | (195.298) | (163.892) |
| Percepción de Estudiantes | | | |
| Suspensión | | 15,10% | 15,70% |
| | | (215.989) | (199.046) |
| Cambio de curso | | 6,00% | 3,30% |
| | | (214.098) | (198.640) |

Nota: En paréntesis el total de observaciones para cada pregunta de los cuestionarios respectivos.

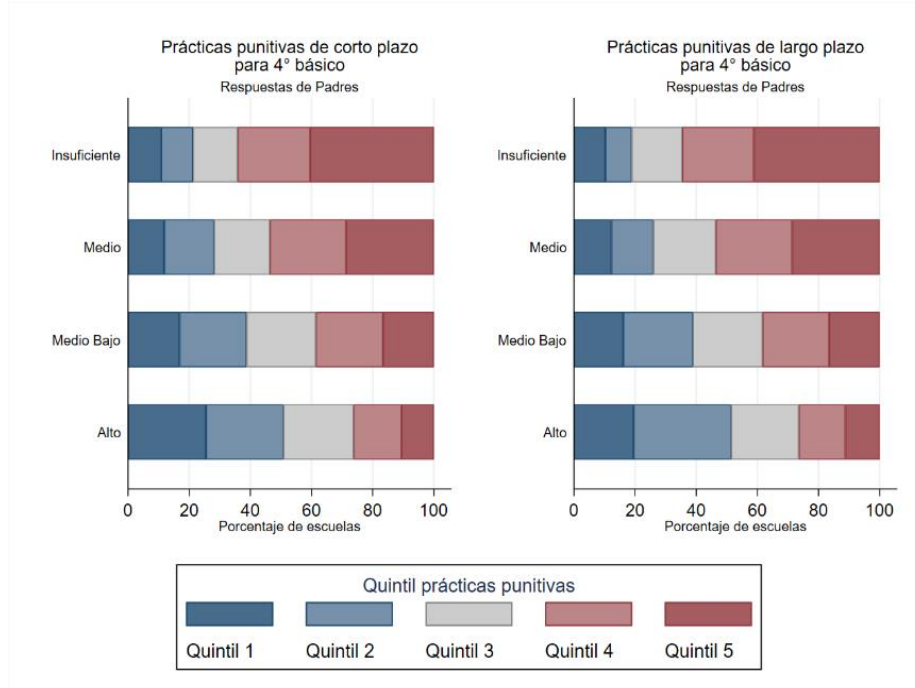
Fuente: López et al., 2020

Las Figuras A1 a la A6 en Anexos muestran la distribución por quintil de prácticas punitivas de corto y largo plazo según la dependencia institucional de los establecimientos y nivel socioeconómico, para 4° y 6° básico, así como para 2° medio. Estas muestran la posición relativa de todas las escuelas dado el quintil en el cual se ubicaron, con respecto al total de establecimientos para los que fue posible estimar los índices antes descritos.

En estas se observa claramente que los colegios particulares pagados serían los que menos aplicarían este tipo de prácticas ubicándose casi un 60% o más de colegios tanto en 4to, 6to como en 2do medio en los quintiles 1 y 2 de la distribución, esto es los que menos aplican prácticas punitivas. Por el contrario, los colegios municipales son los que concentran el mayor número de escuelas en los quintiles 4 y 5 de la distribución. Unos resultados similares se observan al analizar la distribución por nivel socioeconómico para los tres niveles analizados, donde a medida que aumenta el nivel socioeconómico se ve que aumenta el número de establecimientos que se ubican en el quintil 1 y 2 de la distribución.

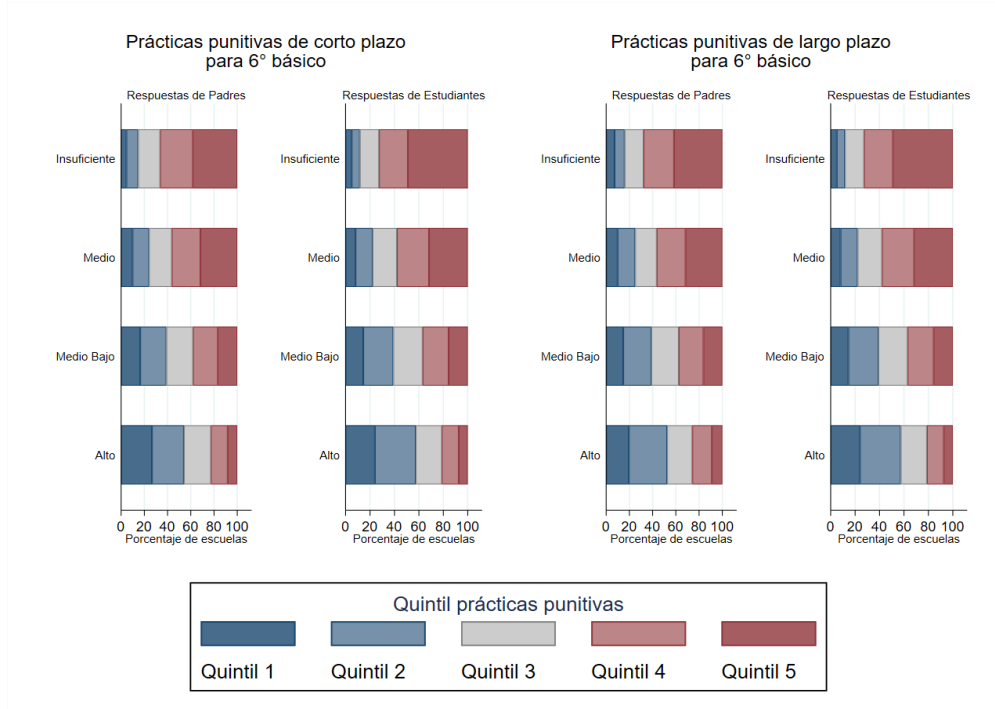
Las Figuras 2 a la 4 muestran los resultados de la distribución de los establecimientos y su distribución según aplicación de prácticas punitivas según la clasificación por categoría de desempeño entregada por el MINEDUC. Donde es posible observar, mucho más claramente, que para los tres niveles analizados (4to, 6to y 2do medio), tanto para las respuestas de padres como estudiantes, y para las prácticas punitivas de corto y largo plazo, a medida que aumenta la categoría de desempeño imputada se ve existiría una reducción en el número de colegios que aplica frecuentemente prácticas punitivas. Así mismo, se observa un efecto incremental con el paso de los niveles, donde si en 4to básico aquellos pertenecientes a la categoría de desempeño alta se ubicaría cerca de un 50% en los quintiles 1 y 2, en 6to básico dicho porcentaje aumenta a cerca del 60%, el cual se incrementa casi a un 80% al observar los establecimientos de 2do medio ubicados en la categoría de desempeño más alta.

Figura 2. Distribución de prácticas punitivas de corto y largo plazo por categoría de desempeño para 4° básico



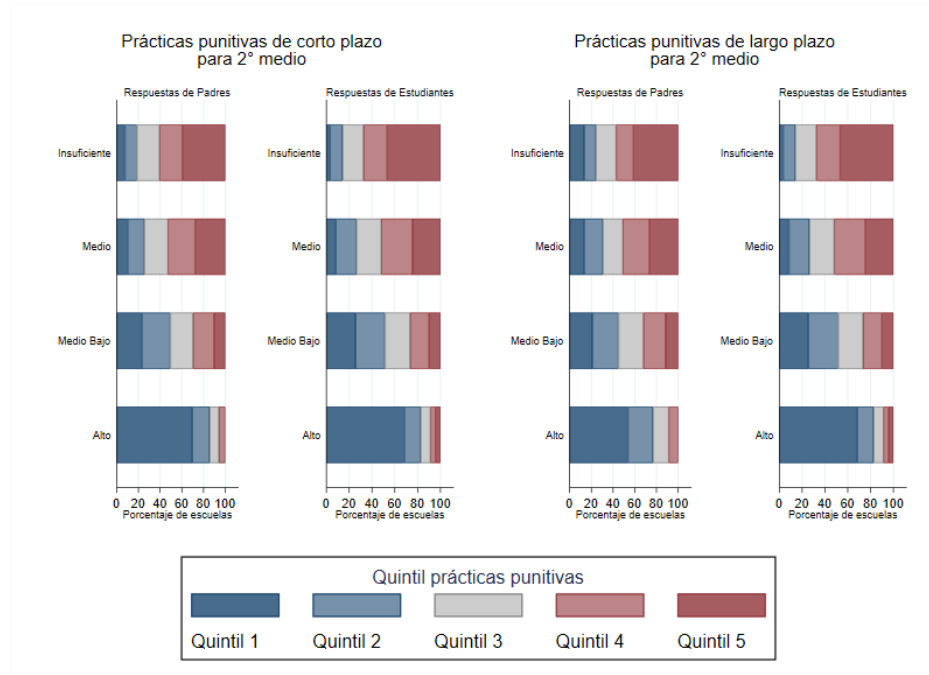
Fuente: Elaboración propia.

Figura 3. Distribución de prácticas punitivas de corto y largo plazo por categoría de desempeño para 6° básico



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Distribución de prácticas punitivas de corto y largo plazo por categoría de desempeño para 2° medio



Fuente: Elaboración propia.

7.1.2 Magnitud y evolución de las prácticas de ordenamiento por habilidad al interior de los establecimientos chilenos.

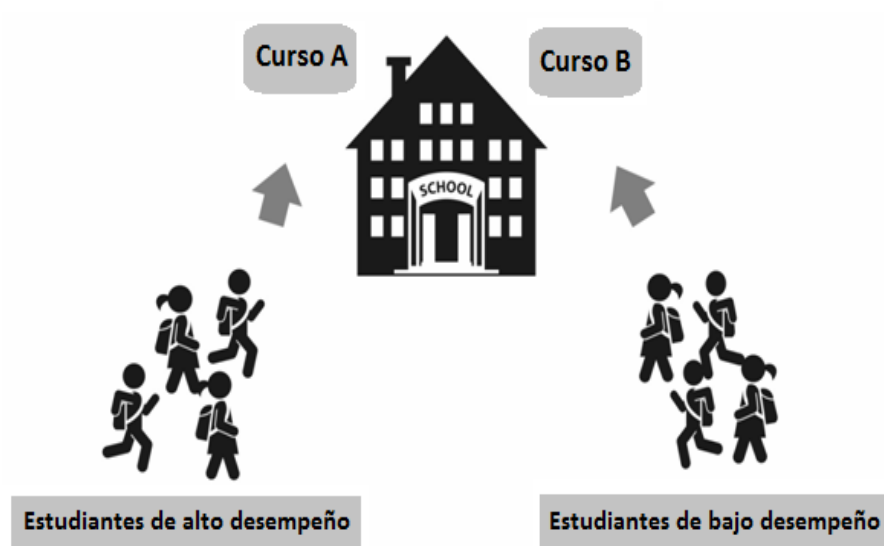
Siguiendo la definición utilizada por Steengberger-Hu et al. (2016), en esta investigación consideraremos el agrupamiento por habilidad como una práctica con tres características principales, (a) consiste en asignar estudiantes en diferentes salas de clase basados en sus niveles iniciales de logro académico, basado en su rendimiento pasado; (b) el objetivo principal es crear ambientes de aprendizaje homogéneos para proveer una mejor instrucción a los estudiantes; (c) estas asignaciones no son arreglos permanentes en programas educativos diferenciados en toda la educación secundaria, que puedan derivar en restricciones de graduación o tipos de carrera como en algunos países Europeos. Con esto se diferencia el tipo de agrupamiento por habilidad acá evaluado de otros tipos de tracking como educación vocacional o científico-humanista existentes alrededor del mundo. Dentro de los tipos de agrupamiento por habilidad que abarca esta definición nos centramos específicamente en el agrupamiento por habilidad entre clases que consiste en asignar estudiantes a clases de baja, mediana y alta exigencia basados en su desempeño previo (Steengberger-Hu et al., 2016).

Este estudio responde busca responder al objetivo específico 1 planteado en este proyecto, describiendo la magnitud y la evolución de las prácticas de ordenamiento por habilidad en los establecimientos chilenos. Las principales fuentes de datos utilizadas para este estudio fueron las bases de datos del sistema de información general de estudiantes de Chile (SIGE) de los años 2003 al 2020. Estas consisten en un registro de características demográficas individuales (sexo, edad, comuna donde vive, entre otras), resultados académicos obtenidos por todos los estudiantes de Chile (promedio general y situación final al terminar el año en curso, aprobado, retirado o reprobado), y características descriptivas de los establecimientos (dependencia institucional, ruralidad, región, entre otras).

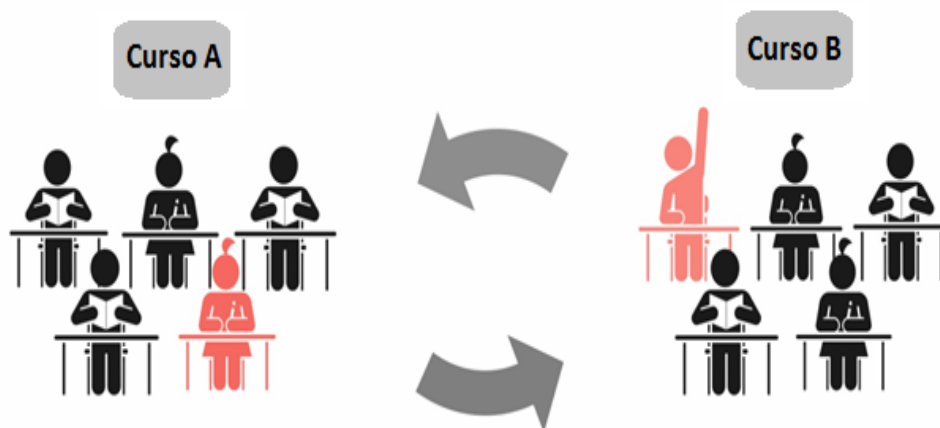
a) Procedimiento Analítico

En Chile no existe ninguna política o decreto ministerial que exija a los establecimientos informar sobre los procesos de ordenamiento realizados, ni tampoco existe información pública que mencione si un establecimiento realiza este tipo de prácticas. Por ende, la identificación de los establecimientos que utilizan estas estrategias fue estimada de manera indirecta siguiendo las recomendaciones de Treviño et al. (2018). Del mismo modo, se identificó tres mecanismos de agrupamiento por habilidad al interior de los colegios chilenos:

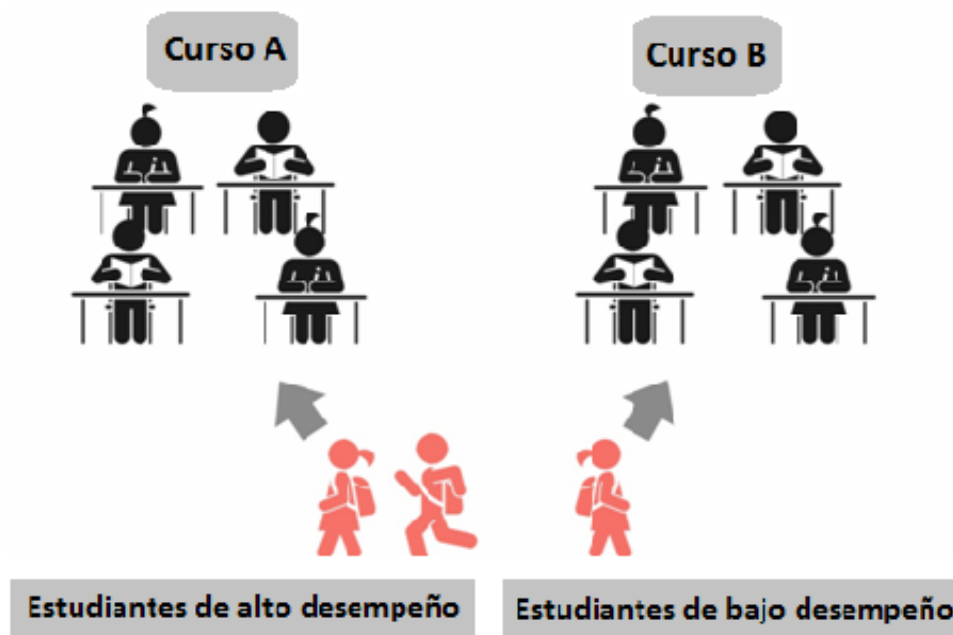
- i. **Agrupamiento inicial por habilidad**, consiste en ordenar a los alumnos cuando ingresan al primer grado donde un establecimiento educacional provee educación, generando una distribución no aleatoria de sus estudiantes;



- ii. **Reordenamiento académico**, consiste en reasignar a más del 20% de los estudiantes, motivado por criterios académicos, de un mismo nivel de un año a otro, uno o más años desde su ingreso al colegio;



- iii. **Agrupamiento académico**, consiste en la distribución intencionada de estudiantes nuevos y/o repitentes en niveles no iniciales.

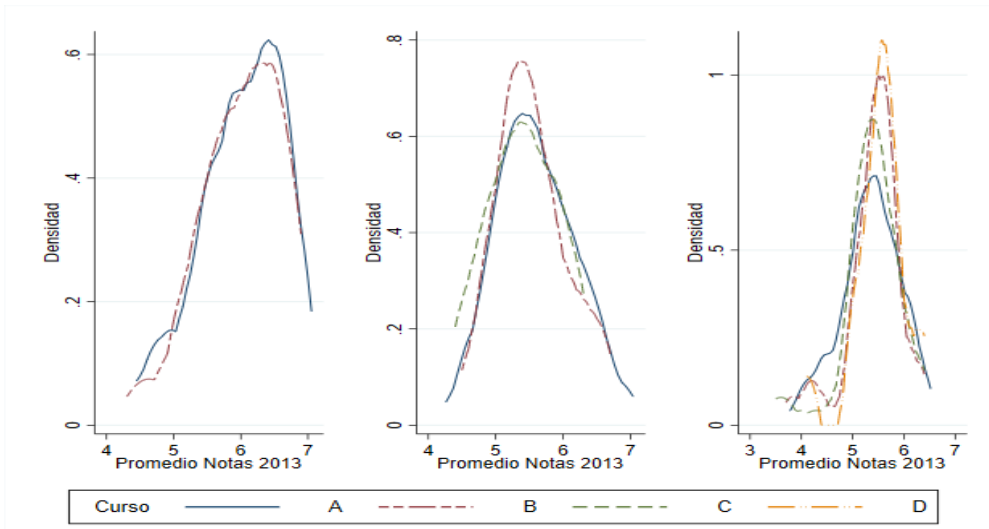


La identificación de estos tipos de agrupamiento se realizó mediante un análisis de la distribución del rendimiento académico, previo al año analizado, de los estudiantes pertenecientes a todos los establecimientos con 2 o más cursos por nivel.

Para ello se utilizaron tres variables: la proporción de estudiantes repitentes, y los estudiantes que se ubicaban en el primer y quinto quintil del promedio de notas general obtenido el año inmediatamente anterior al analizado. Para identificar la existencia de alguno de los mecanismos mencionados se utilizó el test Chi-Cuadrado, para estimar la significancia en la distribución entre las aulas que poseen los establecimientos. En caso de haber diferencias significativas, se puede concluir que existiría una alta probabilidad que presente una distribución no aleatoria de estudiantes en el nivel evaluado. Luego se clasificó cada año y tipo de agrupamiento por habilidad a través de una variable dicotómica que tomó el valor 1 si dicho establecimiento utilizó dicho mecanismo en al menos un grado y 0 si no. Esta metodología ha sido validada y aplicada en estudios anteriores de agrupamiento escolar (Contreras et al., 2020; Treviño et al., 2018, 2016; Clodfelter, Ladd y Vigdor, 2003), así como, en otras áreas del conocimiento, como la bioestadística (Hazra & Gogtay, 2016) y las neurociencias (Streete et al., 2017).

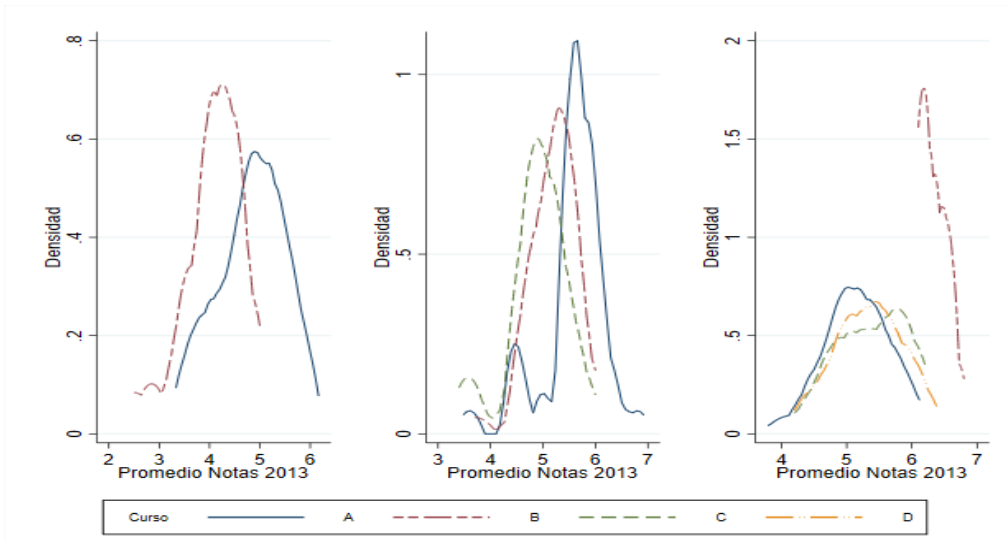
A modo de ejemplo, la Figura 5 e 6 muestran la distribución del promedio de notas en 8° grado de todos los estudiantes que ingresaron a dos establecimientos que contaban con dos, tres y cuatro salas de clases cada uno, donde de acuerdo al test utilizado se identificó la no existencia (Figura 5) y existencia (Figura 6) de una distribución no aleatoria de estudiantes entre cursos. En la Figura 5 se observa que todas las aulas de clase presentarían una distribución de alumnos similar en estos colegios seleccionados, de acuerdo a los resultados del año anterior de sus alumnos. En cambio, la figura 6 se observa una concentración de estudiantes de alto rendimiento en un curso específico, aquella distribución ubicada a la derecha en cada uno de los gráficos. En este punto es importante recalcar, que *esta metodología permite identificar si existen o no diferencias entre todos los cursos de un determinado nivel al interior de un establecimiento, pero no permite -ni busca- identificar qué curso es el que efectivamente realizaba ordenamiento.*

Figura 5. Distribución del promedio de notas de 8vo básico (2013) en 1ro medio (2014) colegios que NO ordenan por habilidad



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Distribución del promedio de notas de 8vo básico (2013) en 1ro medio (2014) colegios que ordenan por habilidad



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, una vez identificado qué establecimiento realizaba ordenamiento cada año desde el 2003 al 2020, se clasificó cada establecimiento considerando la persistencia de la(s) práctica(s) de agrupamiento en el tiempo, determinando (a) **No hace ordenamiento**, si a lo más se estimó que había agrupado un año; (b) **Hace ordenamiento**, si agrupó a sus estudiantes cuatro o más años y obligatoriamente lo hizo el último año observado; (c) **Hace ordenamiento esporádicamente**, en dos casos, (i) si hace agrupamiento entre dos o tres años, y (ii) si agrupó estudiantes cuatro o más años, sin haber realizado agrupamiento durante el último año observado. Con este algoritmo se pudo clasificar a todos los establecimientos con 2 o más cursos por nivel en una de las categorías de agrupamiento por habilidad antes mencionadas, desde los años 2007 al 2020 inclusive.

La muestra utilizada al año 2020 contó con 3.189 establecimientos con dos o más cursos (700 solo media, 1012 solo básica y 1477 completos) que corresponden a cerca de un 37% de todos los establecimientos de educación básica y media existentes en Chile. Lo que, en términos de matrícula, corresponde a cerca de 75% de la matrícula total de niños y jóvenes en edad escolar. Con esto se asegura que los análisis realizados son representativos de una gran proporción del sistema educacional chileno, quedando subrepresentados principalmente los establecimientos de zonas rurales, que en general no tienen más de un curso por nivel.

b) Resultados

Las Figuras 7 y 8 muestran los resultados para los tres tipos de establecimientos, aquellos que proveen solo educación básica, solo educación media y establecimientos completos. En éstas, es posible ver que el uso de prácticas de agrupamiento por habilidad se ha visto significativamente reducido en el periodo analizado (2007-2020), pero aún se observa una cantidad significativa de escuelas que todavía utiliza este tipo de prácticas, principalmente en educación media (que agrupan o que lo hacen esporádicamente). Estos establecimientos son los que presentan la persistencia más alta en todas las prácticas de agrupamiento estimadas en el año 2020.

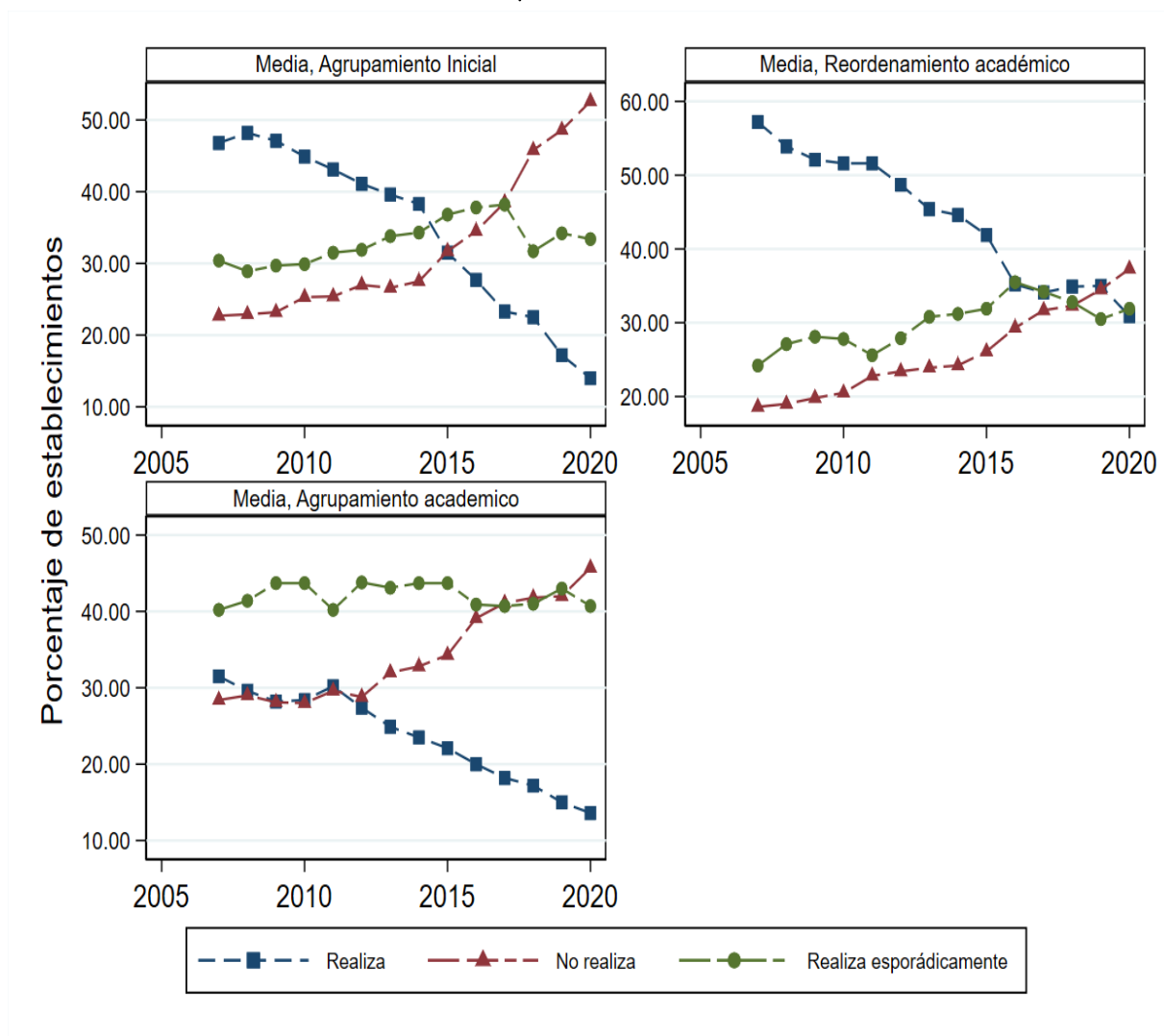
Igualmente, se ve que el agrupamiento académico sería el mecanismo más utilizado en educación básica y en establecimientos completos, teniendo en cuenta que no contamos con datos para estimar si este tipo de colegios realizan agrupamiento inicial en 1ro básico. Así mismo, se observa que el reordenamiento académico sería escasamente utilizado por este tipo de establecimientos.

Entre 2007 y 2020 ha disminuido la cantidad de escuelas que realizan prácticas de ordenamientos, sin observarse un aumento de casos que utilizan esporádicamente dichas prácticas. Es más, desde el año 2018 (año hasta el que se consideró en López et al., 2020) al año 2020 pareciera mantenerse la misma tendencia que ya fue encontrada, aunque esto puede deberse a que nuestra estrategia de identificación de casos que realizan ordenamiento considera la persistencia (4 años) de los resultados observados.

En términos de magnitud, las prácticas de agrupamiento inicial y reordenamiento académico presentaron la caída más pronunciada, siendo el agrupamiento inicial aquella que registró una mayor caída, de casi 33 puntos porcentuales en el transcurso poco más de 10 años, seguido por una caída de casi 26 puntos en el reordenamiento académico.

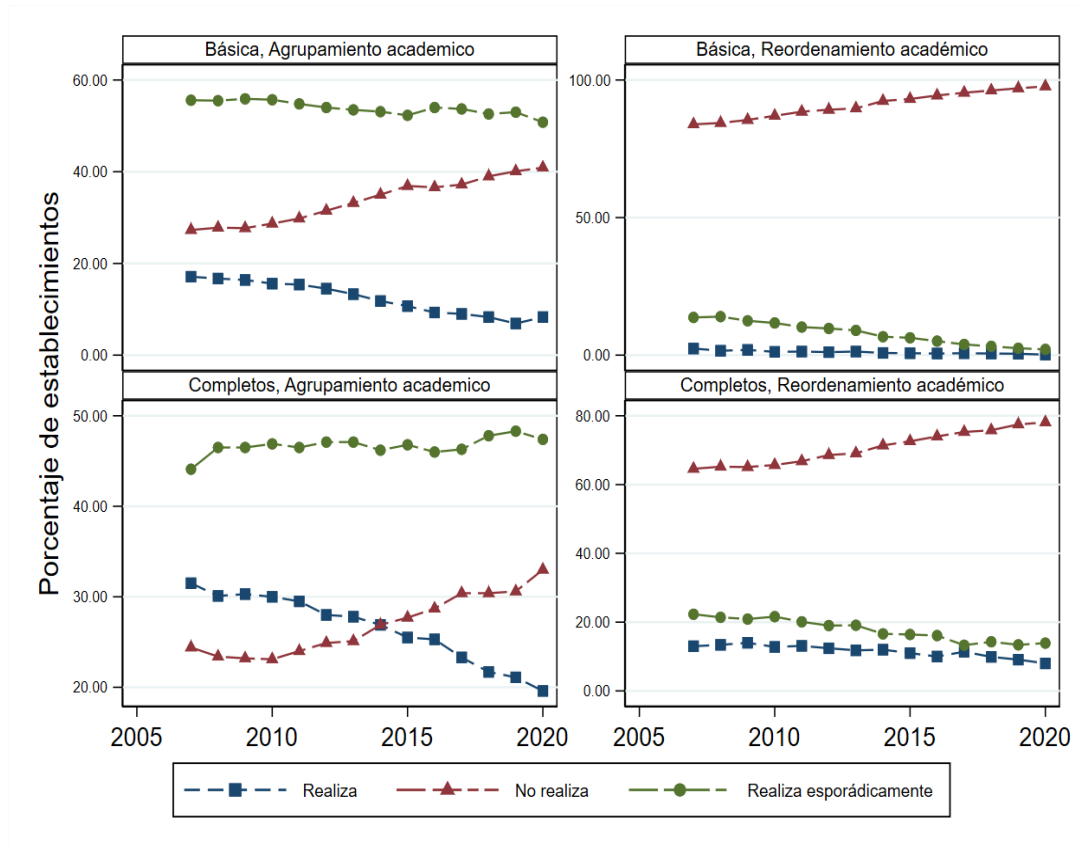
En relación con la caída observada en el periodo 2014-2015 y posteriores, se podría asociar con las leyes que se han implementado en Chile y con el aumento de la supervisión de las escuelas. Un caso paradigmático es el de la Ley de Inclusión válida desde el 2015, que buscaba eliminar el lucro, la selección y el financiamiento compartido.

Figura 5. Evolución del porcentaje de establecimientos que realizan algún tipo de ordenamiento para establecimientos de educación media entre 2007 y 2020



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Evolución del porcentaje de establecimientos que realizan algún tipo de ordenamiento para establecimientos de educación básica y completos entre 2007 y 2020



Fuente: Elaboración propia.

7.1.3 Magnitud y evolución de las prácticas punitivas al interior de los establecimientos chilenos.

Esta sección muestra los principales resultados del efecto en el rendimiento (medido a través de SIMCE) de las prácticas punitivas consideradas en esta investigación. Como se disponía de un set de prácticas punitivas, se optó por estimar un índice de prácticas punitivas a nivel establecimiento que indicará el nivel grado o nivel de prácticas punitivas aplicados en dicho colegio. Como dicho índice es continuo luego se utilizó modelos de matching que consideran distintas dosis de tratamiento, lo que para esta investigación se realizó estimando el propensity score generalizado a través de un modelo logit multinomial. Este estudio utilizó los datos de la prueba SIMCE de 2do medio del año 2018, de 6to básico del año 2014 y de 4to básico del año 2012, bases con las que fue posible armar un panel de datos para todos los estudiantes que rindieron el SIMCE de 2do medio el año 2018 (N=46.868). Así mismo, estas bases se complementaron con datos del SIGE de todos los años anteriores al 2017, estas bases además de entregarnos algunos resultados de rendimiento y asistencia de los estudiantes nos permitieron ver las trayectorias de estos a través del tiempo, trayectorias que también fueron consideradas en las estimaciones.

a) Procedimiento analítico

Para estimar el efecto de las prácticas punitivas sobre el rendimiento de los estudiantes en la prueba SIMCE (matemática y lectura), explotamos una característica estructural del sistema escolar chileno: la transición entre enseñanza primaria y secundaria (cambio desde 8vo a 1ro medio). Por ejemplo, en 2017, cerca de un 44% del total de la matrícula debió cambiar de colegio de forma obligatoria, debido a que sus escuelas no imparten educación secundaria, constituyendo un cambio estructural en el sistema escolar chileno (Lara et al., 2011; Allende et al., 2021). La existencia de este proceso nos permite configurar un marco, que se asemeja en espíritu a un experimento natural, para evaluar el impacto de ingresar a establecimientos donde se utilizan distintos niveles de prácticas punitivas, identificando grupos con distintas dosis de tratamiento. Por una parte, el grupo de tratamiento corresponderá a todos los estudiantes que luego de 8vo básico debieron ingresar a un establecimiento nuevo de educación secundaria que utiliza niveles de prácticas punitivas altas; mientras que el grupo de control se compone de todos los alumnos que asistieron a 8vo básico y que debiendo cambiar de colegio, ingresaron en 1ro medio a un establecimiento donde se aplicaba un nivel bajo (prácticamente nulo) de prácticas punitivas.

Si bien nuestros datos no provienen de un experimento aleatorizado, hay tres características del sistema escolar chileno para fundamentar que este cambio estructural, dado por la transición entre enseñanza primaria y secundaria, permite acercarse a una asignación al tratamiento (asistir a un establecimiento donde utiliza una mayor cantidad de prácticas punitivas) que es independiente de los logros educacionales futuros de los estudiantes. Primero (i) las prácticas punitivas o el grado de aplicación de estas, a pesar de existir, no están del todo reguladas por el MINEDUC o por ninguna otra agencia estatal. (ii) Estudios cualitativos han demostrado que la decisión de implementar mecanismos punitivos de este tipo es una decisión de cada escuela, siendo en la mayoría de los casos un atributo del equipo directivo (Ascorra et. al, 2018). (iii) No existe información sistematizada en el país sobre las prácticas punitivas o de exclusión que desarrollan los establecimientos, por lo que, podemos asegurar que los padres, madres y estudiantes no disponen de información pública sobre la existencia de este tipo de práctica -que pueda afectar sus decisiones- al momento de elegir un establecimiento. Lo que es respaldado por la literatura sobre elección de escuelas (Orellana et al., 2017; Canales, Bellei, y Orellana 2016), dónde las prácticas punitivas no serían un factor de elección.

b) Definición de las dosis de tratamiento

Primero, tal como fue mencionado, debido a que contamos con un set de variables que muestran las prácticas punitivas al interior de los establecimientos, se optó por estimar un nuevo índice, a nivel de los establecimientos, solo con las prácticas punitivas ocurridas en los últimos dos años informadas por los padres (Ver Tabla 1). Esto se realizó a través de un Análisis Factorial Confirmatorio (CFA) para predecir como variable latente un índice de prácticas punitivas. Para esto, se utilizó el promedio por colegio de las variables que miden las prácticas punitivas anualmente (transformadas en variables dicotómicas). Se utilizó el promedio por colegio, debido a que el tratamiento fue definido a nivel de los establecimientos, por ende, se evaluará el efecto que tiene sobre un determinado estudiante (efecto promedio sobre los tratados, ATT) el ingresar a un establecimiento donde se aplica una determinada cantidad de prácticas punitivas, versus ingresar a uno donde dicha la aplicación de estas es menor. Las medidas de bondad de ajuste (Tabla A1 en los anexos) se encuentran prácticamente todas dentro de los rangos aceptados en la literatura, alcanzando un CFI y TLA cercanos a 1, un SRMR menor a 0.05, y un CD cercano a 1. (Browne y Cudeck, 1992; Bentler, 1990; Hancock y Mueller, 2006, pág.157).

Una vez estimado este nuevo índice de prácticas punitivas, para determinar los niveles de aplicación se transformó en grupos (dosis) la variable continua estimada. Para esto, se aplicó la técnica de creación de clusters

conocida como k-medias. Uno de los problemas más importantes de esta técnica es que no hay una regla clara para elegir el número de clusters (k) óptimos. Para zanjar este problema elegimos k basados en las recomendaciones de Makles (2012).

Este índice estimó un número alto de soluciones (en nuestro caso se estimó 20), luego para seleccionar el k a utilizar se selecciona el número de clusters donde la curva de la suma de los cuadrados al interior de los clusters (WSS) y $\log(\text{WSS})$ muestre un quiebre. Así mismo, se ve elige el número de clusters que muestre un mayor η_k^2 , medida que mide la reducción proporcional de la WSS para cada solución estimada comparada con la suma total de los cuadrados (TSS); y finalmente, se considera el k donde la reducción proporcional del error (PRE) sea mayor, esta medida muestra la reducción proporcional de WSS para cada solución k comparada con la solución anterior $k - 1$.

La Figura A7, en los anexos, muestra que en el cluster número $k = 5$, hay un quiebre en la curva WSS y $\log(\text{WSS})$. Así mismo, se ve que en este punto η_5^2 muestra una reducción de WSS de casi un 85%, y PRE_5 muestra una reducción de casi 60% comparado con $k = 4$. También se ve que la reducción de WSS después del cluster 5 no sería significativa. De esta forma, el número de clusters (dosis) que se decidió utilizar usando estos criterios fueron 5. Los resultados se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Distribución de escuelas y alumnos por cluster estimados

| | Número de colegios | | Número de alumnos | |
|-----------|--------------------|-------|-------------------|-------|
| | | | | |
| Cluster 1 | 562 | 46.52 | 14,902 | 31.8 |
| Cluster 2 | 355 | 29.39 | 16,334 | 34.85 |
| Cluster 3 | 161 | 13.33 | 11,024 | 23.52 |
| Cluster 4 | 111 | 9.19 | 4,572 | 9.76 |
| Cluster 5 | 19 | 1.57 | 36 | 0.08 |
| Total | 1208 | 100 | 46,868 | 100 |

Fuente: Elaboración propia en base a datos SIMCE.

La Tabla 4 muestra el porcentaje de estudiantes al que le han aplicado alguna práctica punitiva para cada cluster/dosis estimada. En esta tabla es posible observar que el *cluster 1* tiene porcentajes de aplicación de prácticas punitivas muy bajos, cercanos a cero, para cambios de curso e intentos de expulsión, siendo suspensiones donde los estudiantes ubicados en el cluster 1 tendrían un mayor porcentaje de aplicación, pero muy bajo en comparación con los demás. Este cluster será el que utilizaremos para comparar los distintos niveles de aplicación de las prácticas punitivas.

Por otro lado, el *cluster 5*, muestra resultados muy elevados de aplicación de prácticas punitivas, pero está compuesto por un número muy bajo de observaciones (outliers). Por esta razón, los datos de dicho cluster no fueron considerados en las estimaciones del efecto del tratamiento. Finalmente, el número de clusters o dosis utilizadas fueron 4.

Tabla 4. Distribución de las prácticas punitivas por cada cluster estimado

| | Cluster 1 | Cluster 2 | Cluster 3 | Cluster 4 | Cluster 5 |
|-----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| No participación | 2.4% | 4.7% | 6.4% | 11.0% | 45.7% |
| Condicionalidad | 2.9% | 6.0% | 9.9% | 13.8% | 38.2% |
| Suspensiones | 6.7% | 11.2% | 15.0% | 20.6% | 61.4% |
| Cambios de curso | 0.2% | 1.2% | 2.1% | 3.8% | 32.9% |
| Intento de expulsión | 0.3% | 1.7% | 3.6% | 7.1% | 62.5% |
| Observaciones | 14,893 | 16,033 | 11,024 | 4,572 | 35 |

Fuente: Elaboración propia.

Estimación del efecto del tratamiento sobre los tratados

Siguiendo a Imbens (2000) para los casos donde existe más de un tratamiento propone estimar el propensity score generalizado a través de la estimación de un modelo logit multinomial. La estimación consiste en dos pasos, primero, se estima la probabilidad condicional de recibir el tratamiento para cada dosis en particular, y segundo, se genera el peso correspondiente utilizando el inverso de dicha probabilidad, para finalmente utilizar estos pesos en los análisis multivariados (Shenyang y Fraser, 2015, pág. 364).

El estimador finalmente seleccionado corresponde al propuesto por Wooldridge (2007; 2010) –conocido también como Wooldridge’s doubly-robust, o inverse propensity weighting regression adjusted– estimador que posee la propiedad de doble robustez dada la utilización de un modelo para predecir la probabilidad de ser tratado y uno distinto para los resultados⁶.

Se utilizó la implementación de este estimador disponible en el programa STATA 16, la cual es posible adaptar al caso donde el tratamiento tiene distintos niveles, utilizando un modelo logit multinomial como propone Imbens (2000) para estimar la probabilidad de ser afectado por el tratamiento. La metodología consiste en tres pasos: (1) Estimar los parámetros del modelo para predecir la probabilidad de ser tratado y estimar los pesos a través del inverso de la probabilidad estimada (IPW); (2) utilizando los IPW estimados, se ajustan modelos de regresión ponderados para cada condición de tratamiento y luego obtienen los resultados predichos para cada sujeto; (3) Se estima las medias de cada condición de tratamiento, para luego estimar el ATT a través de la diferencia de medias de los resultados predichos para los tratados.

Para estimar el propensity score generalizado se utilizó una serie de variables sociodemográficas como de los establecimientos asociadas a los estudiantes antes que se les aplicara el/los tratamientos en cuestión. Específicamente, se controló por el sexo del estudiante, si había repetido antes de 4to básico, el promedio de asistencia de 2015 y 2016, promedio de notas 2015 y 2016, si el estudiante tiene necesidades educativas especiales (NEE), si tiene ascendencia indígena, por la educación de la madre, expectativas de los padres (ir a la universidad), zona geográfica donde se ubica (norte, centro, sur), dependencia del colegio en 8vo básico, condición de ruralidad del colegio en 8vo básico, promedio de la escolaridad de la madre en 8vo básico, porcentaje de estudiantes con NEE en 8vo básico, y por los índices de clima escolar, de autoestima y motivación, de vida sana, y de formación ciudadana en el colegio de 8vo básico.

⁶ Las metodologías que poseen la propiedad conocida como doble robustez requieren de la especificación de dos modelos: uno que describa la población y otro que describa el proceso por el cual los datos son seleccionados para producir la muestra observada (Kang y Shafer, 2007). Esta idea desarrollada por Robins, Rotnitzky y Zhao (1994, 1995) es una metodología que da una doble oportunidad para generar estimadores consistentes y eficientes, si el modelo para el propensity score es el real o si el modelo para los resultados predichos es el correcto, donde en el caso que ambas especificaciones sean correctas es posible obtener un estimador semiparamétrico eficiente (Emsley et al., 2008).

Luego, para estimar los errores estándar se utilizó 50 repeticiones bootstrap clusterizando a nivel de los sostenedores y las escuelas. Es importante esta distinción, ya que es muy probable que el uso, o la magnitud del uso, de prácticas punitivas al interior de las escuelas sea permitido y/o fomentado no sólo por las escuelas, sino por los sostenedores de los establecimientos, quienes pueda dar ciertos lineamientos, o pueden ser más o menos permisivos con la aplicación de este tipo de prácticas al interior de las escuelas que ellos administran.

c) Validez de las estimaciones

Para ver el ajuste en modelos de IPW es necesario comparar las diferencias estandarizadas y el ratio de la varianza originales (antes del matching) y pesadas (después del matching). Estos resultados deben mostrar que las diferencias estandarizadas pesadas deben estar lo más cercanas a cero posible y el ratio de la varianza debe ser cercano a 1, para todas o la mayor parte de las variables consideradas (Austin, 2009). En las Tablas A2, A3, A4 de los anexos se puede ver que al comparar los tres grupos (dosis mayores de tratamiento) con el grupo de comparación (dosis más baja de tratamiento), se cumpliría las condiciones para prácticamente todas las variables, por lo que el ajuste después del matching se puede calificar como bueno.

d) Test de validez

El supuesto de selección en observables (o unconfoundedness) no es testeable, debido a que no se tiene datos del resultado si hubieran sido controles para aquellos que reciben el tratamiento, ni del resultado si hubieran sido tratados para aquellos pertenecientes al grupo de control (Imbens y Wooldridge, 2009). Estos autores muestran que una de las formas de testear este supuesto puede ser estimando el impacto del tratamiento en un resultado que haya sido medido antes que el tratamiento fuera aplicado y que a la vez sea una variable relacionada al resultado postratamiento. La implementación de este test seguirá lo planteado por Lara, Mizala y Repetto (2011), quienes proponen estimar este “falso experimento” tomando el resultado SIMCE del año base (6to básico en este caso) como variable dependiente, y el tratamiento más las variables pretratamiento se utilizan como variables explicativas. Donde, si los grupos de control están correctamente especificados, este *falso experimento* no será significativo, de lo contrario es posible plantear que existen indicios que condiciones o variables no observables podrían estar explicando la diferencia y que el grupo control podría ser perfeccionado.

f) Resultados

La base final utilizada en las estimaciones contó solo con los estudiantes que se encontraron en un colegio que tenía sólo educación básica hasta 8vo básico, y que debieron cambiar de establecimiento en 1ro medio. Lo anterior implicó eliminar de nuestro análisis a los establecimientos completos, así como aquellos que tienen 7mo y 8vo básico junto con educación media. De esta forma, se redujo nuestra muestra inicial a 550 establecimientos, con un total de 44.773 estudiantes tal como se puede ver en la Tabla 5, donde además, como ya fue mencionado no se consideró el cluster 5 debido a que se determinó que estos correspondían a outliers de la estimación realizada (Tabla 3).

Tabla 5. Distribución de escuelas y alumnos por cluster estimados. Muestra efectivamente utilizada

| | Número de colegios | | Número de alumnos | |
|------------------|--------------------|-------|-------------------|-------|
| | | | | |
| Cluster 1 | 187 | 34 | 14.012 | 31.3 |
| Cluster 2 | 158 | 28.73 | 15.855 | 35.41 |
| Cluster 3 | 125 | 22.73 | 10.501 | 23.45 |
| Cluster 4 | 80 | 14.55 | 4.405 | 9.84 |
| Total | 550 | 100 | 44.773 | 100 |

Fuente: Elaboración propia.

El efecto estimado para matemática como lectura en la prueba SIMCE del año 2018 de los estudiantes que se ven obligados a cambiar de establecimiento desde 8vo básico a 1ro medio, sería negativo para todas las dosis de tratamiento aquí consideradas. Toda vez que se ha controlado por variables sociodemográficas como por variables de las escuelas antes de ser aplicado el tratamiento.

Los resultados muestran que tanto para matemática como lectura el efecto promedio del tratamiento sería incremental a medida que se aplican dosis mayores de este tipo de tratamiento. En otras palabras, colegios que aplican una mayor cantidad de prácticas punitivas al interior de sus establecimientos, tendrían un efecto mucho más negativo sobre los resultados de los estudiantes, que aplicar niveles menores de este tipo de prácticas.

En términos de magnitudes es posible observar que el efecto negativo, tanto para matemática como lectura, llegaría a ser prácticamente un 20% de una desviación estándar en los colegios donde se aplica en mayor magnitud este tipo de prácticas punitivas (Tabla 6).

Tabla 6. Efecto promedio del tratamiento sobre los tratados (ATT) para distintas dosis del tratamiento

| Grupo | Efecto promedio sobre los tratados | | Falso tratamiento | |
|-------------------------------------|------------------------------------|----------|-------------------|----------|
| | Matemática | Lectura | Matemática | Lectura |
| (1 vs 0) | -3.08* | -4.50*** | -0.52 | -0.61 |
| | (1.77) | (1.70) | (0.99) | (0.85) |
| (2 vs 0) | -4.45* | -5.31*** | -0.93 | -0.37 |
| | (2.32) | (1.50) | (1.09) | (1.02) |
| (3 vs 0) | -9.77*** | -9.65*** | -0.67 | -2.69* |
| | (2.79) | (2.90) | (1.30) | (1.50) |
| Promedio Resultado Potencial | | | | |
| 0 | 242.7*** | 240*** | 236.1*** | 232.9*** |
| | (1.85) | (1.24) | (1.16) | (1.27) |

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, el falso tratamiento mostró no ser significativo en prácticamente todas las estimaciones realizadas, por lo que podemos asumir que es altamente probable que el supuesto de selección en observables se cumpla.

A continuación, se muestran los principales resultados del efecto del tratamiento sobre los tratados, diferenciando dicho efecto por sexo, expectativas parentales, si el estudiante ha repetido algún grado antes de 4to básico, y por la dependencia de los establecimientos. Este ejercicio busca relevar las diferencias que el tratamiento en cuestión puede tener ante distintos grupos de la población.

i. Resultado diferenciado por género

La Tabla 6.1 muestra los resultados diferenciando por sexo del estudiantado, en esta se observa que los estudiantes hombres tendrían un efecto negativo asociado al tratamiento, efecto que muestra ser significativo tanto para matemática como lectura, para todas las dosis de tratamiento consideradas. Efecto que se traduciría en una reducción de casi un 27% y un 23% en matemática y lectura respectivamente, para los casos donde la mayor dosis de tratamiento ha sido aplicada. Por otro lado, las primeras dos dosis del tratamiento muestran prácticamente el mismo efecto tanto en matemática como en lectura, y dicho efecto sería prácticamente la mitad que el efecto sobre estudiantes a quienes se les aplicó la dosis más elevada de tratamiento.

En el caso de las mujeres, se observa que solo las dosis más elevadas del tratamiento mostrarían un efecto significativamente distinto de cero. Efecto que sería poco menos que la mitad del efecto estimado para los estudiantes hombres. Los resultados antes descritos son consistentes con la literatura sobre prácticas punitivas, donde se ha mostrado constantemente que, serían los estudiantes hombres quienes son más afectados por este tipo de prácticas al interior de los establecimientos (Calvin et al., 2017).

Tabla 6.1. Efecto promedio del tratamiento sobre los tratados (ATT) para distintas dosis del tratamiento diferenciado por sexo

| Grupo | Efecto promedio sobre los tratados | | | | Falso tratamiento | | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | Hombre | | Mujer | | Hombre | | Mujer | |
| | Matemática | Lectura | Matemática | Lectura | Matemática | Lectura | Matemática | Lectura |
| (1 vs 0) | -6.02** (2.41) | -6.66*** (1.85) | -0.34 (2.02) | -1.84 (1.18) | -0.71 (1.12) | -0.51 (1.14) | -0.14 (0.98) | -0.90 (1.32) |
| (2 vs 0) | -6.85** (2.84) | -5.75*** (1.89) | -2.10 (2.79) | -4.38** (2.10) | -1.39 (1.06) | -0.70 (1.12) | -0.25 (1.08) | -0.31 (1.18) |
| (3 vs 0) | -13.42*** (4.06) | -11.30*** (3.35) | -6.03** (2.93) | -7.36*** (2.52) | -1.34 (1.78) | -2.84 (2.21) | -0.25 (1.91) | -3.22 (2.08) |
| Promedio Resultado Potencial | | | | | | | | |
| 0 | 248.70*** (2.54) | 235.92*** (1.62) | 236.54*** (2.12) | 244.42*** (1.18) | 239.19*** (1.28) | 228.68*** (1.19) | 232.53*** (1.11) | 237.81*** (1.51) |

Fuente: Elaboración propia en base datos SIMCE.

El falso tratamiento muestra que el efecto no sería significativo para ninguno de los sectores evaluados, haciendo más probable el cumplimiento del supuesto de selección en observables.

ii. Resultado diferenciado por expectativas parentales

En relación con las expectativas parentales, se suele mencionar que serían un buen predictor de los resultados académicos (Pearce, 2006). Expectativas que suelen ser creadas como reflejo de características como motivación, habilidad, rendimiento observado por los padres, así como sus propias esperanzas o perspectivas sobre el futuro (Cook, 2009; Rubie-Davies et al., 2010).

Así, mientras mayor es la expectativa parental, mayor sería la exigencia que ellos mismos imponen sobre sus hijos, y posiblemente mayor la ayuda que estos mismos les entregarán (Jin et al., 2014). Con esto, podemos esperar que estudiantes cuyos padres manifiestan expectativas más altas estén asociados a estudiantes de mejor rendimiento y/o habilidad, mayor motivación, mayor involucramiento parental y muy probablemente mayor apoyo por parte de estos.

La Tabla 6.2 intenta recoger el efecto de estas expectativas, diferenciando entre expectativas altas (ir a la universidad) y bajas (no ir a la universidad). En este sentido los resultados no son tan claros como sucede en las diferencias por sexo, ya que tanto estudiantes con altas y bajas expectativas por parte de sus padres tendrían efectos negativos, los que serían significativos tanto para matemática como para lectura.

Este resultado es relevante ya que demuestra que el efecto de mayores dosis del tratamiento sería incrementalmente negativo, tal como se mostró en la Tabla 4, y que, al parecer, este afectaría de igual manera a estudiantes con alto y bajo rendimiento académico.

Tabla 6.2. Efecto promedio del tratamiento sobre los tratados (ATT) para distintas dosis del tratamiento diferenciado por expectativas

| | Efecto promedio sobre los tratados | | | | Falso tratamiento | | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|-----------|----------------------|-----------|-------------------------|---------|----------------------|---------|
| | No irá a la Universidad | | Irà a la Universidad | | No irá a la Universidad | | Irà a la Universidad | |
| Grupo | Matemática | Lectura | Matemática | Lectura | Matemática | Lectura | Matemática | Lectura |
| (1 vs 0) | -2.75* | -5.56*** | -3.42** | -3.88*** | -0.50 | -0.69 | -0.38 | -0.53 |
| | (1.60) | (1.66) | (1.63) | (1.37) | (1.06) | (1.34) | (0.88) | (0.84) |
| (2 vs 0) | -3.92* | -5.19*** | -4.72* | -5.24*** | -1.22 | -0.71 | -0.38 | 0.08 |
| | (2.38) | (1.63) | (2.82) | (1.80) | (1.41) | (1.34) | (0.94) | (1.37) |
| (3 vs 0) | -10.34*** | -8.89*** | -9.27*** | -10.73*** | -0.53 | -2.80 | -0.36 | -2.28 |
| | (2.41) | (2.89) | (2.66) | (2.89) | (1.68) | (2.00) | (1.51) | (1.78) |
| Promedio Resultado Potencial | | | | | | | | |
| 0 | 234.49*** | 233.75*** | 248.95*** | 244.90*** | 228.51*** | 225.59 | 241.64*** | 238.55 |
| | (1.89) | (1.84) | (2.37) | (1.71) | (1.46) | (1.53) | (0.95) | (0.98) |

Fuente: Elaboración propia en base datos SIMCE.

El falso tratamiento muestra que el efecto no sería significativo para ninguno de los sectores evaluados, haciendo más probable el cumplimiento del supuesto de selección en observables.

iii. Resultado diferenciado si el estudiante ha repetido antes de 4to básico

La repitencia es una de las prácticas de manejo de la heterogeneidad más difundidas en las escuelas chilenas. Según los resultados de la prueba PISA 2018, en Chile cerca de un 23% de los estudiantes con 15 años reportan que habrían repetido al menos un grado en primaria o secundaria (OECD, 2020), situación que se ha mantenido, por lo menos, los últimos 10 años (OECD, 2011). Resultado que, más que duplica el promedio (11%) de los países pertenecientes a la OECD (OECD, 2020).

Esta práctica tiene un sinnúmero de efectos negativos en autoestima, autoconcepto, en la actitud hacia la escuela, incrementando el riesgo de volver a repetir, aumentando la probabilidad de desertar, aumentando los comportamientos antisociales (Goos et al., 2021; Van Canegem et al., 2021) entre muchos otros efectos de corto, mediano, así como de largo plazo (Tingle et al., 2012; Marchbanks et al., 2014; Goos et al., 2021; Valbuena et al., 2021). De esta forma, identificar si existe algún efecto diferenciado para los estudiantes, que han experimentado esta situación a lo largo de su trayectoria escolar se hace relevante, ya que se podría sumar a los efectos que la práctica per se tendría sobre ellos.

La Tabla 6.3 muestra los resultados desagregados considerando si el estudiante repitió antes de 4to básico. Esto muestra que los estudiantes que repiten, en las dos primeras dosis del tratamiento, no tendrían un efecto significativo tanto para matemática como para lectura. Solo la mayor dosis de tratamiento, en lectura, mostró tener un efecto negativo y significativo que alcanzaría casi un 22% de una desviación estándar de la prueba SIMCE. A diferencia de lo observado para estudiantes que no han repetido, donde se ve que el efecto estimado sería incremental y negativo, similar a lo observado en la Tabla 4, donde se muestran los resultados generales. Donde, el efecto estimado para aquellos con la tercera dosis de tratamiento es algo menor que el efecto estimado en lectura para quienes han repetido.

Estos resultados estarían dando cuenta que estudiantes repitentes no tendrían, necesariamente, un efecto negativo adicional relacionado con las prácticas punitivas que se les aplican.

Tabla 6.3. Efecto promedio del tratamiento sobre los tratados (ATT) para distintas dosis del tratamiento diferenciando entre estudiantes que han repetido antes de 4to básico

| Grupo | Efecto promedio sobre los tratados | | | | Falso tratamiento | | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|------------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | No repite antes de 4to | | Repite antes de 4to | | No repite antes de 4to | | Repite antes de 4to | |
| | Matemática | Lectura | Matemática | Lectura | Matemática | Lectura | Matemática | Lectura |
| (1 vs 0) | -3.19 (2.07) | -4.67*** (1.54) | -2.36 (3.35) | -3.67 (3.11) | -0.28 (0.93) | -0.24 (1.17) | -1.94 (1.79) | -3.22 (2.04) |
| (2 vs 0) | -4.40* (2.31) | -5.36*** (1.82) | -4.93 (3.84) | -5.10 (3.81) | -0.86 (0.81) | -0.12 (1.03) | -0.88 (2.37) | -2.12 (2.92) |
| (3 vs 0) | -10.00*** (2.61) | -9.44*** (2.61) | -6.29 (4.68) | -11.20** (4.37) | -0.32 (1.30) | -2.58 (1.62) | -2.79 (3.07) | -3.68 (3.10) |
| Promedio Resultado Potencial | | | | | | | | |
| 0 | 245.82*** (1.96) | 242.42*** (1.32) | 219.35*** (3.18) | 222.47*** (2.67) | 238.48*** (1.15) | 235.19*** (1.37) | 219.43*** (1.93) | 217.77*** (2.15) |

Fuente: Elaboración propia en base datos SIMCE.

El falso tratamiento muestra, nuevamente, que el efecto no sería significativo para ninguno de los sectores evaluados, haciendo más probable el cumplimiento del supuesto de selección en observables.

iv. Resultado diferenciado por dependencia del establecimiento

Finalmente, la Tabla 6.4 muestra los resultados diferenciando por la dependencia del establecimiento, estos muestran que para los colegios municipales a medida que se incrementa la cantidad de prácticas punitivas (dosis) el efecto del tratamiento va siendo incrementalmente negativo, cosa que se ve de mejor forma en los resultados de lectura. En cambio para matemática sólo la dosis más elevada de tratamiento mostró ser significativa. El falso tratamiento muestra, que el efecto no sería significativo para ninguna de las dosis ni sectores evaluados en los colegios municipales, por lo que sería probable que el supuesto de selección en observables se esté cumpliendo.

Por otro lado, los resultados para los colegios particulares subvencionados dan evidencia que el efecto sería similar entre las distintas dosis de tratamiento utilizadas, tanto para lectura como para matemática. Sin embargo, el falso tratamiento para los colegios particulares subvencionados muestra que para las primeras dos dosis podría haber otras variables que estén afectando el efecto estimado. Así estos resultados podrían estar sesgados por otras variables no observadas por los investigadores.

Tabla 6.4. Efecto promedio del tratamiento sobre los tratados (ATT) para distintas dosis del tratamiento diferenciando por dependencia del establecimiento

| Grupo | Efecto promedio sobre los tratados | | | | Falso tratamiento | | | |
|-------------------------------------|------------------------------------|---------------------|--------------------------|---------------------|-------------------|------------------|--------------------------|-------------------|
| | Municipales | | Particular Subvencionado | | Municipales | | Particular Subvencionado | |
| | Matemática | Lectura | Matemática | Lectura | Matemática | Lectura | Matemática | Lectura |
| (1 vs 0) | -1.83 (1.92) | -3.78*** (1.40) | -5.15** (2.12) | -4.94* (2.65) | 0.60 (0.86) | 0.41 (1.28) | -3.93*** (1.37) | -3.17** (1.33) |
| (2 vs 0) | -4.22 (3.12) | -5.51*** (2.10) | -3.84 (3.67) | -3.14 (1.96) | 0.07 (1.26) | 0.27 (1.45) | -3.31** (1.42) | -1.21 (1.77) |
| (3 vs 0) | -9.72*** (2.56) | -10.20*** (1.96) | -7.52** (3.74) | -5.22* (3.16) | 0.58 (1.51) | -2.11 (2.10) | -3.95 (2.57) | -3.46 (2.74) |
| Promedio Resultado Potencial | | | | | | | | |
| 0 | 238.60*** (2.12) | 238.06*** (1.52) | 253.43*** (2.64) | 244.27*** (2.47) | 232.10 (1.13) | 230.41 (1.47) | 248.34 (1.70) | 240.39 (1.63) |

Fuente: Elaboración propia en base datos SIMCE.

7.1.4. Sub-Estudio sobre la relación entre ordenamiento por habilidad y prácticas punitivas

En esta sección se indagará la relación entre las prácticas de ordenamiento por habilidad descritas y las prácticas punitivas consideradas en esta investigación. Para este estudio se utilizó las mismas bases de datos de los estudios I y II antes descritos. Con la finalidad de dar contexto a las estimaciones, primero se muestra qué variables tienen alguna relación con las prácticas punitivas, en el sentido que permiten aumentar o disminuir la probabilidad de ser afectado por estas, para luego mostrar los resultados de la relación de estas con el ordenamiento por habilidad.

a) Procedimiento Analítico

Para estimar los factores que determinan el aumento o disminución de la probabilidad de recibir prácticas punitivas, se utilizó un modelo multinivel logit ordenado de tres niveles. Elección que responde principalmente a la forma en que fueron preguntados los ítems relevantes (por tramos), así como al exceso de respuestas con ceros que dichas variables tenían. Esta metodología consiste en introducir un término de error específico para cada curso y escuela, levantando así el supuesto de independencia condicional de las observaciones asumido en el modelo de regresión estándar (Hox, 2010), este nos permite controlar por diferencias entre la escuela, cursos y estudiantes.

Las variables incluidas en el primer nivel incluyeron un set de características socio-demográficas relacionadas con el estudiante y con su familia, dentro de las que se consideró: sexo; educación de la madre y adicionalmente un indicador si esta tiene ascendencia indígena; ingreso del hogar; un indicador si el estudiante es inmigrante y otro si este nació fuera de Chile; un indicador si el alumno tiene alguna necesidad educativa especial; un indicador de repetencia en algún grado anterior al analizado; promedio anual de asistencia al colegio; expectativas de los padres sobre su futuro académico (toma valor 1 si se creen que irá a la universidad); tres indicadores sobre las creencias de los padres sobre la escuela (que toman el valor 1 si estos estaban de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación) dentro de estas se consideró: el estudiante puede tener éxito sin terminar la escuela, asistir a la escuela es una pérdida de tiempo, es prioridad que asistan a la escuela todos los días.

Las variables de segundo nivel incorporadas incluyeron, promedio de asistencia de cada curso, y el promedio la tasa de repitencia por curso. Por último, las variables a nivel de la escuela incluyeron, la dependencia administrativa; el nivel socioeconómico de la escuela; si la escuela está ubicada en una zona rural; un indicador si el colegio tiene educación básica, media o si corresponden a colegios completos; un indicador para el tipo de educación media que tiene el colegio (científico-humanista, técnica o vocacional, o polivalente); un indicador que muestra si la escuela era selectiva o no (si 60% o más de los padres reportaron que los estudiantes debían rendir un examen de admisión); un indicador si la escuela recibe financiamiento adicional a través de la Ley SEP (Ver, Mizala y Torche, 2017; Feigenberg et al., 2019). Así mismo, se incorporó el promedio de estudiantes inmigrantes en la escuela, el porcentaje de estudiantes con ascendencia indígena, el promedio por colegio de los IDPS de la Agencia de la Calidad de la Educación de clima escolar e índice de autoestima y motivación⁷.

La muestra final utilizada, esto es la que contiene información para todas las variables mencionadas de los establecimientos con 2 o más cursos, consistió en 113.447 estudiantes de 4to básico, 105.234 estudiantes de 6to básico, y 120.265 estudiantes de 2do medio, provenientes de establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados del SIMCE 2018.

b) Resultados

Probabilidad de ser afectado por algún tipo de práctica punitiva

Los principales resultados se muestran en las Tablas A5 a la A7 de los anexos, en estas se muestran los principales factores que ayudan a aumentar o reducir la probabilidad de ser afectado o recibir prácticas disciplinarias punitivas dentro del colegio, según las percepciones de los padres y de los estudiantes. A modo general, se puede mencionar que las variables que reducen, como aquellas que incrementan, la probabilidad que les apliquen este tipo de prácticas es muy consistentes entre las distintas prácticas punitivas analizadas.

Dentro de los principales factores individuales que reducen la probabilidad que alguna de estas prácticas sea aplicada se encuentra, ser mujer, si las expectativas de los padres son altas (ir a la universidad), si los padres piensan que ir a la escuela es importante. Todas, mostraron ser significativas para los tres niveles considerados para todas las prácticas punitivas consideradas. Así mismo, el ingreso del hogar, la educación de la madre y el porcentaje de asistencia a la escuela serían variables que ayudarían a reducir este tipo de práctica, pero en proporciones mucho menores a los primeros factores mencionados.

En relación con las variables a nivel de establecimiento se puede concluir que, existiría evidencia para afirmar que mientras los establecimientos aumentan su nivel socioeconómico existiría una menor probabilidad de que apliquen este tipo de prácticas, siendo la educación secundaria donde dicha tendencia es mucho más marcada. También escuelas donde el porcentaje de estudiantes indígenas y las zonas rurales (excepto en la no participación de actividades) reducirían considerablemente la probabilidad de recibir alguna práctica punitiva de las consideradas en esta investigación. Por último, escuelas donde el clima escolar es mejor tendrían una menor probabilidad de aplicar este tipo de prácticas.

Por otro lado, los factores individuales que aumentan la probabilidad de recibir prácticas punitivas aumentarían en el caso de estudiantes inmigrantes (nacidos fuera de Chile), aquellos alumnos que su madre pertenece a un pueblo indígena, aquellos estudiantes que han repetido algún grado y si los estudiantes presentan algún tipo de necesidad educativa especial. Siendo la repitencia la variable que está más asociada con suspensiones, intentos de expulsión de las escuelas y con la posibilidad de mantenerse en la escuela sujetos a restricciones impuestas

⁷ <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/Indicadores-de-Desarrollo-Personal-y-Social/>

por la escuela. Dos variables que aparecen como relevantes tienen que ver con opiniones de los padres acerca de la escuela, la creencia que pueden tener éxito sin finalizar la escuela, y que la escuela es una pérdida de tiempo, éstas muestran cómo pueden influir en el comportamiento de los estudiantes el desinterés por la escuela que pueden tener los padres. De estas, la última variable, es la que mostró el mayor efecto en todas las prácticas punitivas analizadas.

Con relación a las variables a nivel de la escuela que pueden aumentar la probabilidad de recibir alguna práctica punitiva destaca la tasa de repitencia de los colegios y el porcentaje de estudiantes inmigrantes en las escuelas. Así mismo, asistir a un colegio con dependencia particular subvencionado por el estado, de mayor tamaño (colegios completos), selectivos, y que hayan firmado la Ley de Subvención Escolar Preferencial (esta implica que tienen un mayor número de estudiantes de menor SES), aumentarían considerablemente la probabilidad de ser afectado por este tipo de prácticas punitivas. Por último, el índice de autoestima y motivación mostró que también estaría asociado con un aumento de la probabilidad de recibir este tipo de prácticas.

Ahora bien a las magnitudes estimadas, dentro de las variables asociadas a una menor probabilidad de recibir algún tipo de práctica punitiva, destacan las variables ser mujer y la creencia de los padres que asistir a la escuela es importante. La primera de estas, de acuerdo con las respuestas de los padres, tendría un mayor efecto en condicionalidad, suspensiones e intentos de expulsión, tanto en educación primaria, donde reduciría la ocurrencia de algún castigo en aproximadamente un 40% y 80% dependiendo de la práctica punitiva considerada, y en secundaria esta reduciría la magnitud de ocurrencia en más o menos un 30% y 40%, según la práctica punitiva que se considere. Así mismo, la creencia de los padres que asistir a la escuela es importante, mostró estar asociada consistentemente con las mayores reducciones de la ocurrencia de ser excluido o ser cambiado de sala de clases, donde para primaria dicha reducción sería aproximadamente entre un 40% y 60%, y para secundaria sería cercana al rango de 45% y 65%, dependiendo del tipo de práctica punitiva considerada.

Por otro lado, de aquellas variables que tienen una mayor asociación con el aumento de la probabilidad de ser afectado de algún tipo de castigo, destacan por su magnitud y consistencia entre los niveles, el indicador si el estudiante ha repetido antes del nivel considerado y la creencia de los padres que asistir a la escuela es una pérdida de tiempo. Esta última, destaca entre todas las variables consideradas, ya que muestra que si los padres consideran que la escuela carece de utilidad podría estar asociado a un aumento de 2 o más veces en la ocurrencia de algún tipo de práctica punitiva, estos resultados son consistentes tanto para primaria como secundaria. Así mismo, en relación con prácticas punitivas específicas, destacan por sus magnitudes el “cambio de sala de clases” y los “intentos de expulsión”, la primera que podría aumentar su ocurrencia aproximadamente entre 6 y 8 veces si los padres consideran que la escuela no tiene utilidad, y la segunda podría aumentar entre 3 y 4 veces, de acuerdo con estas estimaciones. En menor medida, pero no menos relevante, la exclusión de actividades podría aumentar entre 2 y 3 veces, así como, ser suspendido o puesto condicional podría aumentar aproximadamente entre 1 y 2 veces, por el hecho que los padres no consideren útil asistir a la escuela. Es importante mencionar que dicha creencia puede tener aparejada una serie de actitudes y decisiones de los padres que al parecer podrían influir de manera negativa en el comportamiento y en el rendimiento de los estudiantes.

Tal como se mencionó, la repitencia escolar, es la segunda variable sociodemográfica que mostró los mayores coeficientes. Según estas estimaciones está estaría asociada con un aumento en la ocurrencia de alguna práctica punitiva que podría ir desde aproximadamente un 30% hasta un aumento de poco más de una vez. Lo anterior varía de acuerdo con el tipo de práctica punitiva considerada, pero muestra ser consistente entre los grados considerados y la cantidad de prácticas punitivas informadas por los padres y estudiantes.

En relación a las variables a nivel del establecimiento (panel (c) en tablas 2, 3 y 4), es posible ver que a mayor nivel socioeconómico se observaría una menor aplicación de prácticas punitivas comparado con los establecimientos de menor nivel socioeconómico, así mismo, las escuelas rurales, aquellas donde hay un porcentaje mayor de estudiantes pertenecientes a algún pueblo originario y aquellos establecimientos donde se observa un mejor clima escolar, tendrían una menor probabilidad de utilizar un número mayor de prácticas punitivas. Los resultados son consistentes entre los distintos niveles considerados, aunque la condición de ruralidad aparece como no significativa en 10mo grado.

La principal variable a nivel establecimiento que estaría asociada consistentemente, para todas las prácticas punitivas y para todos los grados considerados, a un incremento en la ocurrencia de algún tipo de práctica punitiva sería, la acumulación de estudiantes repitentes en determinadas salas de clase. En términos de magnitud, esta mostró ser muy relevante en el número de suspensiones de clases, en las respuestas de los padres como de los estudiantes, donde podría aumentar la ocurrencia aproximadamente dos a tres veces según el nivel considerado. Así mismo, las otras prácticas punitivas consideradas mostraron estar asociadas con un aumento en la ocurrencia entre una y dos veces, según el nivel y práctica punitiva considerada.

A la acumulación de estudiantes repitentes le sigue, la acumulación de estudiantes inmigrantes en determinados colegios, esta mostró un efecto positivo consistente y significativo para prácticamente todas las prácticas punitivas consideradas, pero solo para educación primaria (4to y 6to grado). Aumentando la ocurrencia de algún tipo de castigo desde casi un 30% hasta poco más de una vez, dependiendo de la práctica punitiva considerada.

Relación entre ordenamiento por habilidad y prácticas punitivas

Las tablas A8 hasta la A14 de los anexos muestran los resultados para las cinco prácticas punitivas consideradas en esta investigación (A modo de ejemplo, la Tabla 7 muestra los resultados para 4to, 6to y 2do medio para la no participación en actividades). En estas, es posible ver que la relación entre las medidas de agrupamiento por habilidad y prácticas punitivas existiría y en la mayoría de los casos sería positiva y significativa (Excepto por algunos casos raros donde el coeficiente aparece reduciendo la probabilidad). Estos resultados podrían implicar que la probabilidad de ser sujeto de algún tipo de práctica punitiva aumenta al ser agrupado por habilidad al interior de los establecimientos.

Sin embargo, como se puede ver en la Tabla 5 (y en todas las tablas en los anexos), cuando introducimos controles sociodemográficos (como sexo, educación de los padres, expectativas sobre su futuro, entre otras) y controles asociados al colegio (tal como el nivel socioeconómico de la escuela, clima escolar, tasa de repitentes, entre otras) la relación antes observada **desaparece completamente** (es no significativa) en prácticamente para todas las medidas de habilidad. Estos resultados además de ser consistentes entre los distintos niveles, son consistentes entre las respuestas de los padres y estudiantes. Los resultados concluyen que la mayor (o menor) frecuencia de las prácticas de ordenamiento académico no afectan en mayor (o menor) medida la existencia de prácticas punitivas de ningún tipo, aunque estas últimas se asocian estrechamente a atributos individuales y de los establecimientos en su aplicación. Es decir, ambas políticas y prácticas de gestión interna no presentan una relación complementaria, lo cual es un resultado positivo y podría estar estrechamente vinculado a la rápida reducción en la aplicación de las prácticas de ordenamiento en la última década, tal como concluimos previamente.

Tabla 7. Relación entre ordenamiento académico y prácticas punitivas (4to, 6to y 2do medio) respuestas de los padres. Condicionalidad

| 4to básico | | | | |
|----------------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------|
| | Condicionalidad | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 0.93 (0.08) | 1.03 (0.09) | 0.91 (0.07) | 0.92 (0.08) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.15** (0.08) | 1.13* (0.08) | 1.05 (0.07) | 1.02 (0.07) |
| Agrupamiento académico | 1.32*** (0.08) | 1.20*** (0.08) | 1.10 (0.07) | 1.06 (0.07) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.16*** (0.06) | 1.04 (0.05) | 1.00 (0.05) | 0.99 (0.05) |
| 6to básico | | | | |
| | Condicionalidad | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 1.02 (0.07) | 1.11 (0.08) | 0.99 (0.07) | 0.97 (0.07) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.08 (0.07) | 1.07 (0.07) | 0.99 (0.06) | 0.98 (0.06) |
| Agrupamiento académico | 1.34*** (0.07) | 1.24*** (0.07) | 1.10* (0.06) | 1.07 (0.06) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.23*** (0.05) | 1.13*** (0.05) | 1.07* (0.04) | 1.06 (0.05) |
| 2do medio | | | | |
| | Condicionalidad | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 1.07 (0.05) | 0.91** (0.04) | 0.95 (0.05) | 0.96 (0.05) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.08* (0.05) | 0.88*** (0.04) | 0.89** (0.04) | 0.89* (0.05) |
| Agrupamiento académico | 1.10* (0.05) | 1.17*** (0.06) | 1.01 (0.05) | 1.03 (0.06) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.06 (0.04) | 1.09** (0.05) | 1.00 (0.04) | 1.03 (0.05) |
| Errores estándar en paréntesis | | | | |
| *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, los resultados de los cuatro estudios complementarios cuantitativos sobre prácticas punitivas y de ordenamiento académico en Chile reflejan importantes hallazgos. El más importante para este estudio, es que ambas prácticas no son aditivas como una potencial hipótesis inicial anticipaba; es decir, los colegios donde es más frecuente la aplicación de prácticas punitivas no realizan con mayor intensidad también prácticas de agrupamiento inicial, agrupamiento o reordenamiento académicos. Un segundo hallazgo sustantivo es que en un periodo acotado de tiempo los colegios que podían realizar diferentes modalidades de ordenamiento

académico se han reducido considerablemente: en una sola década la frecuencia de colegios que aplican alguna de estas modalidades se ha reducido entre 50% y 70%, reflejando la factibilidad de cambios masivos de prácticas al interior de las comunidades educativas, sin que para ello sea indispensable un nuevo marco legal que lo prohíba o sancione. Sin embargo, es necesario vincular con estas conductas nuevos marcos normativos, legales y financieros que se han instalado en el periodo en el sistema escolar chileno, los cuales podrían haber promovido estos cambios en las prácticas educativas, tal como el nuevo marco del sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, con la regularidad de visitas de la Superintendencia de Educación a todo tipo de colegios, así como la eliminación de los mecanismos de selección arbitraria por parte de los sostenedores, y la entrega de mayores recursos financieros provenientes de la Ley SEP.

En tercer lugar, y en un foco más específico sobre las prácticas punitivas, tal como hemos estado desarrollando múltiples trabajos de investigación cuantitativa, es posible identificar factores protectores y de mayor riesgo en la aplicación de estas prácticas en el sistema escolar chileno. Entre los factores protectores sobresalen atributos individuales de los estudiantes como el ser mujer, que las familias tengan altas expectativas educativas para sus hijos, así como reconozcan lo importante de asistir a la escuela regularmente, también son importantes las condiciones socioeducativas de los padres como el porcentaje de asistencia promedio. Por otra parte, a nivel del establecimiento son factores protectores que presentan menores tasas promedio de repitencia, que sea un establecimiento rural y un mejor clima educativo. También es un factor protector el mejor promedio socioeconómico de las familias, pero no al controlar por el resto de los atributos no se vuelve crítico, reflejando que en todos los colegios es posible avanzar hacia el desarrollo de prácticas de mediación en la interacción con los estudiantes que no conlleven la exclusión de estos y la vulnerabilidad de su derecho a una educación de calidad.

Pasando a los factores que incrementan el riesgo en la aplicación de las prácticas punitivas sobresalen los factores a nivel individual de haber repetido y que los padres piensen que es una pérdida de tiempo asistir al establecimiento. Con una menor relevancia, pero también estadísticamente significativos, está el que sea un estudiante inmigrante, cuya madre sea indígena o que la familia sea de bajo nivel socioeconómico, así como que la familia tenga la creencia que es posible ser exitoso sin asistir a la escuela. Complementariamente, a nivel del establecimiento sobresale como un alto factor de riesgo el que haya una alta concentración de estudiantes repitentes, mientras que la alta concentración de estudiantes migrantes también conlleva un efecto negativo, pero de mucho menor magnitud.

Finalmente, también fue posible realizar una especificación econométrica para identificar los efectos de su aplicación mediando su intensidad sobre el desempeño académico de los estudiantes. Los resultados estimados dan cuenta en forma robusta una mayor intensidad de su aplicación conlleva efectos negativos en los resultados académicos (puntajes SIMCE) entre los estudiantes de 2o medio, estos resultados indican que entre los colegios que aplican prácticas punitivas el deterioro en el desempeño es creciente a medida que es más intensiva la aplicación de prácticas punitivas en el establecimiento y que dicho deterioro es simétrico tanto en el desempeño de lectura como de matemática para los estudiantes de 2o medio, alcanzando hasta cerca de 10 puntos en el SIMCE para el grupo de colegios donde se aplican más intensamente estas prácticas.

El análisis complementario entrega resultados muy importantes respecto de la heterogeneidad de estos impactos, en primer lugar, el deterioro observado se concentra principalmente entre los estudiantes hombres, donde se aprecia un efectos con las mismas características que para el sistema escolar agregado, aunque con magnitudes mayores, por ejemplo, el deterioro en los puntajes SIMCE entre los colegios con mayor intensidad en la aplicación de prácticas punitivas es de 12 puntos, por el contrario, los efectos sobre las mujeres no son significativos estadísticamente cuando las prácticas punitivas se aplican con intensidades medianas o reducidas, aunque sí son estadísticamente significativos cuando asisten a colegios que aplican dichas prácticas

intensamente, pero con efectos estimados que son la mitad de los observados entre los hombres para los mismos colegios, reflejando un alto componente de género tanto en la frecuencia de estas prácticas como de los efectos de los mismos. Complementariamente, los efectos estimados también son considerablemente mayores entre los liceos municipales que entre los particulares subvencionados, así como se aprecia una alta heterogeneidad en la magnitud de los impactos observados entre los primeros según la disciplina que se evalúa: mientras en lectura existe un deterioro creciente cuando la aplicación de prácticas punitivas es mayor en el liceo municipal, para matemáticas el efecto negativo solo es significativo cuando la aplicación de estas prácticas es más intensiva.

De esta forma, se pueden identificar tres focos principales para política pública, más allá de un desarrollo transversal de nuevas prácticas para resolver dificultades de interacción con los estudiantes para el conjunto del sistema escolar. Por una parte, debiese existir una prioridad para los establecimientos municipales, segundo, con un mayor foco para los estudiantes hombres, pues existe un fuerte componente de género en la implementación de las prácticas punitivas; mientras que en tercer lugar, debiese considerarse una prioridad de acompañamiento hacia aquellos colegios que aplican con mayor intensidad estas prácticas, aprendiendo del cambio observado en las prácticas de ordenamiento académico que es factible modificar su frecuencia en forma considerable y masivamente en periodos acotados de tiempo.

7.2 ESTUDIO DE SIGNIFICADOS DE LA RELACIÓN ENTRE PRÁCTICAS PUNITIVAS Y DE ORDENAMIENTO ACADÉMICO EN ESCUELAS CHILENAS

Este estudio optó por un diseño gradual de inmersión en el campo de estudio que parte en la interpretación que las agentes escolares realizadas de la frecuencia reportada por estudiantes y apoderados del uso de prácticas punitivas y de ordenamiento académico en escuelas chilenas y continua con un proceso etnográfico. Este proceso parte involucrando a los agentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile, y continúa con la identificación de casos extremos de prácticas punitivas y de ordenamiento académico, para el desarrollo de una estrategia documental sobre los procedimientos declarados para el uso de estas prácticas en las escuelas chilenas, como una estrategia etnográfica focalizada en el seguimiento de estos procedimientos en cuatro instituciones del país. En este marco se describen los procedimientos y resultados de las tres estrategias de producción de información desarrolladas: a) Taller análisis participativo con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, nivel central (b) Estudio documental con casos extremos de los documentos institucionales de carácter público y oficiales (Proyectos de Educación Institucional, Reglamentos Escolares y Reglamentos de Evaluación, Calificación y Promoción) de las 29 instituciones escolares que se ubicaron en los extremos de uso de prácticas punitivas y de ordenamiento según la percepción de padres y apoderados y estudiantes; c) estudio de casos extremos con un diseño cuasietnográfico o con características de etnografías focalizada (Wall, 2015; Bárcenas & Preza, 2019) en cuatro instituciones escolares, dos casos con alta frecuencias y dos casos con baja frecuencia de prácticas punitivas y de ordenamiento según la percepción de padres y apoderados y estudiantes.

7.2.1 Taller de análisis participativo con el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación (SAC): nivel central.

La realización de esta estrategia de investigación exploratoria implicó una convocatoria personalizada a agentes de política educativa del nivel central: Superintendencia de Educación Escolar, Agencia de la Calidad de la Educación y Ministerio de Educación, incluyéndose a investigadores/as de reconocida trayectoria del ámbito nacional y agentes vinculados con organismos internacionales de apoyo a las políticas educativas como el caso de la UNICEF y UNESCO. Particularmente, del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la educación (nivel central) participaron las unidades de Denuncias y Mediaciones, y de Comunicación de la Superintendencia; las divisiones de Estudios, Evaluación y Orientaciones Escolar y de Información y Comunicaciones a las Comunidades Educativas de la Agencia de la Calidad y las unidades de Formación Integral y Convivencia Escolar y Educación Pública del Ministerio de Educación.

Una vez realizadas las convocatorias, se confirmó la asistencia de los participantes con el fin de resguardar la representación de todos los niveles. Posteriormente, se envían dos documentos, uno compilatorio de los principales resultados del subestudio 3 del componente cuantitativo y otro asociado a la planificación del espacio participativo; indicando explícitamente las preguntas que se realizarían y los tres temas de indagación: justificaciones, efectos de uso de las prácticas punitivas y de ordenamiento académico en el sistema escolar, y rol del sistema SAC. Al inicio del taller participativo se presentan los mismos resultados resumidos en el documento de apoyo y se abre el espacio de discusión sobre los temas referidos. Como estrategia de saturación de la información, el facilitador del espacio continuamente iba mencionando si el grupo consideraba que el tema de indagación había sido abordado en su complejidad o había nuevos temas que debían abordarse.

a) Resultados

Los resultados se organizaron en tres categorías de acuerdo con los marcos explicativos y comprensivos que otorgan a la existencia de prácticas punitivas y de ordenamiento; los efectos que éstas tienen sobre el

estudiantado, el profesorado y el sistema escolar; y otras posibles formas de acción que puedan disminuir la ocurrencia y concurrencia de estas prácticas.

Marcos de comprensión y aproximación. Los marcos que despliegan los agentes del Sistema SAC para la comprensión y la explicación de la ocurrencia y concurrencia de prácticas punitivas en las escuelas. Ante esta situación, se recurre a tres referentes que las inscriben dentro de un marco histórico-cultural, como una forma de resolver tensiones internas en la escuela, y como el efecto de la tensión de las lógicas de rendición de cuentas.

“Yo creo que refleja un poco este como efecto cultural de estas prácticas, como que son parte de una tradición disciplinaria que no solo, que es una expresión de prácticas más sociales, como de, no sé, tenemos este autor que es de, que estudia mucho el poder y las formas de gobernar” (Profesional Agencia de la Calidad de la Educación).

“Tiene mucho que ver desde la mirada insisto adulto-céntrica y del profesor de como yo paso mi contenido, como yo logro instalar un currículum que es el que el Ministerio me está solicitando y que finalmente estoy siendo evaluado también por eso y tengo directores detrás que me están pidiendo que pase determinados contenidos y ciertos aprendizajes, y por lo tanto de esa lógica un poco más adulto céntrica lo que intento es ordenar más o menos y homogenizar a un determinado grupo para poder llevar acabo el contenido académico que necesito llevar acabo y por otro lado en relación con lo más punitivo, creo que también tiene que ver mucho con la cultura nuestra como país desde la lógica de entender efectivamente que en la medida que castigo, que controlo obtengo ciertos resultados, como muy acondicionado a estos casi experimentos de laboratorio donde pongo el shock eléctrico y entonces logro instalar una determinada conducta a través de una sanción” (Profesional Superintendencia de Educación Escolar).

“(…) los profesores consideran o nuestros docentes consideran que a lo mejor están solucionando un problema en el momento, porque han logrado un control al por ejemplo al invitar a salir a algún alumno que está causando algún tipo de disrupción y no se tiene consciencia de que eso en realidad está tapando el problema no lo está solucionando” (Profesional Ministerio de Educación).

Consecuencias o efectos. Por otro lado, se hace referencia a las consecuencias o efectos que son previstos por los agentes del Sistema SAC con respecto a la ocurrencia y concurrencia de las prácticas punitivas y de ordenamiento académico en las escuelas, puntualizando la existencia de procesos de segregación escolar, expresados como guetificación entre e intraescuelas. En el ejemplo se usa la metáfora de las manzanas podridas para dar cuenta que el estudiante que ostentan estos problemas cuando se saca del aula y de la escuela, igual contamina otros espacios, otras aulas, otros contextos escolares, mostrando los efectos que a nivel sistema escolares se genera cuando no se previenen estas situaciones “y simplemente” se expulsa al estudiantado. Cabe mencionar que el problema está centralizado en el estudiante y sus conductas, y no en la configuración del propio sistema que ofrece trayectorias homogeneizantes a sus estudiantes. Lo anterior, propio de la justificación cultural asociada en las primeras citas referenciadas.

“El otro plano está la concepción de que la diversidad no es una oportunidad para aprendizaje sino es un problema, es un problema para la gestión de la diversidad, entonces mejor tener a los más parecidos entre sí, porque no sé qué hacer con ese grupo diverso, porque efectivamente trabajar con estudiantes diversos en el aula es complejo, porque tienes que hacer actividades que sean suficientemente atractivas para mantener arriba a los más avanzados y no tan difíciles para mantener arriba a los que les cuesta un poco más, entonces hay como elementos que algunas, incluso con buenas intenciones en el sentido de que el profesor y la escuela dice salvemos a algunos y las familias esperan que salven a sus hijos,

promueven que se hagan estas lógicas de exclusión de manzanas podridas, de los más destacados, los cuadros de honor, esa lógica que está instalada en la escuela como modelo de aprendizaje” (Profesional Superintendencia de Educación Escolar).

Ahora bien, los profesionales del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación cuestionan el papel de los otros indicadores no cognitivos de la calidad de la educación como movilizadores de propuestas más formativas que punitivas al interior de las escuelas, toda vez que el sistema de pruebas estandarizadas con altas consecuencias mantiene la lógica de castigo hacia las escuelas, pero a la vez, ofrece la consecución de otras evidencias más cercanas a una escuela democrática y pacífica. Ejemplo de ello lo encontraríamos en otros indicadores como de Clima de Convivencia Escolar, que ahora podría incluir el uso de estas prácticas.

“Esto igual es preocupante considerando que bueno el SAC tiene que preocuparse de la calidad educativa de los establecimientos desde esta mirada integral; incluye no solo lo académico sino también el desarrollo social y personal” (Entrevista Profesional Agencia de la Calidad).

Posibilidades de transformación. Finalmente, respecto de las posibilidades de transformación de estas prácticas desde la perspectiva de los agentes del Sistema SAC, los participantes destacaron el papel de la investigación científica y de la socialización de conocimientos, la producción de instancias de coordinación y articulación entre los distintos subcomponentes del SAC, y un cambio de enfoque hacia formas de disciplina formativa como aspectos relevantes para el abordaje de lo punitivo y el ordenamiento en las escuelas. Para ello, propusieron la generación de orientaciones que busquen significar las experiencias del disciplinamiento escolar y el trabajo en torno a los conflictos conductuales y normativos al interior de los establecimientos escolares por parte de los agentes escolares.

“(…) creo que estemos todos aquí, distintas instituciones, es súper importante porque todos sabemos que no tenemos mucha conversación entre los distintos organismos del SAC por ejemplo” (Representante de Organismo Internacional).

“(…) muchas veces mal entendemos el concepto de disciplina igual castigo, es cosa de llevar lógica que nos dice un deportista frente a la disciplina, nunca un deportista va a ocupar el concepto de la disciplina con la lógica de castigo, todo lo contrario, o sea si yo me levanto más temprano y entreno, lamentablemente siento que el sistema escolar chilenos está ligado a disciplina, castigo, disciplina, castigo y no es así, y ahí también tenemos que dentro del análisis que se hace, generar esa distinción y erradicar un poco el concepto del castigo, y tenemos que orientar a las escuelas, y ahí coordinarnos, quizás en capacitar a los profesores” (Profesional Superintendencia de Educación Escolar).

7.2.2. Estrategia documental con 29 casos de escuelas con alta y baja frecuencias de prácticas punitivas y de ordenamiento académico

a) Antecedentes

Las recientes legislaciones han avanzado hacia el derecho a una educación inclusiva. No obstante, en el sistema escolar chileno subyacen aún prácticas menos visibles de segregación y exclusión de niños, niñas y adolescentes. En Chile este tipo de acciones se han naturalizado en la cultura escolar, bajo la idea que “sería mejor rescatar a los estudiantes talentosos y/o bien portados de aquellos que ya no tienen futuro”. Este tipo de acciones han sido denominadas por la literatura especializada como prácticas punitivas y de ordenamiento académico, y hacen alusión a formas menos visibles de segregación escolar (López et al., 2020) asociadas a ordenar a los estudiantes según sus habilidades, y/o comportamientos, trazando rutas para encauzar conductas y/o dejar la escuela.

En Chile, las normas y procedimientos sancionatorios frente a las conductas consideradas disruptivas y sancionables deben seguir los principios de no discriminación y gradualidad (Circular 2018; SUPEREDUC Ley 21.128 Aula segura, 2020; ORDINARIO 476, 2009 SUPEREDUC; Cartilla Resolución de Conflictos, Ministerio de Educación). En base a la promulgación de diversos cuerpos legales, las escuelas no pueden aplicar un procedimiento punitivo-excluyente sin que éste se encuentre tipificado en los reglamentos que regulan la vida en comunidad. Estos cuerpos legales mencionan, por ejemplo, que es posible expulsar a un estudiante mientras esto no se realice de forma arbitraria y ni provenga de un ejercicio discriminatorio asociado a las condiciones socioculturales del estudiante. Lo que da cuenta de que las acciones que tienden al mantenimiento del enfoque punitivo/excluyente y que han sido denunciadas en sus implicancias, pueden ser aplicadas en la medida que se especifican como procedimientos frente la regulación conductual. De hecho, las últimas legislaciones que encuadran la acción sancionatoria, como es el caso de Ley de Aula Segura (2020) tienden a maximizar los mecanismos punitivos, otorgando mayores atribuciones a los directivos para expulsar en un menor tiempo a un estudiante que, según las normas tipificadas, atentan con la integridad física, psicológica de otros, así como con el mobiliario del establecimiento.

b) Metodología

Para esta estrategia se realizó un estudio documental analizando los reglamentos internos públicos y oficiales de instituciones escolares con altas y baja frecuencia determinada según la construcción del índice de prácticas punitivas realizado en las estrategias anteriores. Internamente se realizó un estudio de casos extremos con 29 instituciones (18 de alta frecuencia y 11 de baja frecuencia de prácticas punitivas y de ordenamiento académico). Cada unidad educativa correspondió a un caso. Cada caso se construyó en tres fuentes de información documental: Proyecto Educativo Institucional, Manuales de Convivencia Escolar y sus protocolos de actuación, y finalmente sus Reglamentos de Evaluación y Promoción. Para la identificación de estos documentos, se visitó la página oficial del Ministerio de Educación que contiene información descriptiva de los establecimientos educacionales. Esta plataforma es nutrida por las propias instituciones escolares cuando actualizan su información institucional, documentos y opciones de contacto. Se revisaron un total 4501 páginas vinculadas a los documentos oficiales de estas instituciones.

De la muestra total, 21 de ellos corresponden a establecimientos de educación secundaria y ocho a establecimientos de educación primaria. Asimismo, existe una mayor presencia de establecimientos municipales (15), seguido por 13 establecimientos privados con Subvención Estatal, y solamente 1 establecimiento particular, confirmando la tendencia nacional de una mayor frecuencia de prácticas en instituciones públicas-municipales. Es interesante notar que la gran mayoría de ellos corresponde a liceos bicentenarios y que un tercio de ellos imparte más de una modalidad formativa, ya sea técnica profesional y educación de adultos.

c) Resultados

Los resultados muestran que los contextos normativos que construyen escuelas que presentan alta y baja ocurrencia de prácticas de exclusión y segregación según la visión reportada por apoderados y estudiantes a partir del análisis cuantitativo son relevantes toda vez, que en dicho espacios se explicitan las rutas y procedimiento deseados, los ideales de estudiantes, familias, y las conductas valoradas y sancionadas, en el supuesto que las escuelas construyen espacios normativos para abrazar/rechazar las diferencias y castigar aquello que resulta fuera de la norma.

El análisis documental realizado muestra que todas las instituciones escolares, independiente de su nivel de ocurrencias de prácticas, presentan procedimientos punitivos para el trabajo en la gestión de las diferencias.

“El procedimiento se inicia con efectuar la anotación negativa en la hoja de vida del estudiante en el libro de clases por el adulto/a que presenció la falta, el cual debe informar al estudiante del procedimiento a efectuar en cuanto a las sanciones que pudieran concretarse. De esta forma, cualquier aplicación de medidas formativas o sanciones en el establecimiento requiere establecer explícitamente los plazos de su ejecución, definiendo además la persona que será responsable de su supervisión y las acciones a efectuar con el estudiante” (Reglamento Interno, Caso 20 -altas prácticas-, 2019).

No obstante, el análisis intercasos presenta algunas diferencias resumidas en la Tabla 8. El acercamiento documental permitió identificar algunas claves que parecieran diferenciar cualitativamente a los establecimientos escolares que en Chile presentan un muy alto o muy bajo nivel de uso de prácticas punitivas y de ordenamiento. El análisis de contenido efectuado sobre el conjunto del corpus textual mostró que tanto en establecimientos con muy alta y muy baja frecuencia de prácticas punitivas y de ordenamiento, los documentos expresan un claro ethos en los documentos oficiales de las escuelas, a través de la manifestación de un “alumno ideal”.

Ahora bien, las escuelas que utilizaban prácticas punitivas y de ordenamiento con mucha frecuencia eran liceos técnico-profesionales, cuyo alumno ideal era un futuro trabajador laboral obediente. Los valores expresados fueron de respeto a la autoridad. En estas escuelas, había pocos sujetos (profesores, inspectores) y objetos (libro de anotaciones de clase, inspectoría) descritos en los documentos. En contraste, las escuelas que rara vez usaban prácticas punitivas y de ordenamiento eran en su mayoría escuelas privadas religiosas o las pocas escuelas públicas conocidas en Chile como “liceos emblemáticos / liceos de excelencia” que seleccionan académicamente a los estudiantes. En ambos tipos de establecimientos, los estudiantes se agrupan de manera homogénea como consecuencia de procesos de selección académicos, religiosos o monetarios. En estas escuelas, los documentos oficiales expresan altas expectativas académicas y sociales de los estudiantes, y los valores incluían valores prosociales como la solidaridad y la reciprocidad. Los documentos también consideraban a las familias una parte importante de los procesos de aprendizaje y “aliados” de la escuela.

Las escuelas con altas prácticas presentan un ideal de escuela en la que implícitamente declaran que el estudiante debe avanzar de su entorno presente, pues dicho avance es una mejor alternativa a la realidad actual en la que estos estudiantes viven. Frente a esto, el rol de la institución escolar es formar para la adaptación al medio y la construcción de un contexto diferente al actual. Así, la expectativa de cambio de vida es aquello que prima en estos establecimientos; a lo que los estudiantes deben realizar de manera servil y sin cuestionamientos, al ser la escuela la institución que sabe y toma la mejor decisión de vida de los estudiantes, esto es coherente con los valores declarados y las consideraciones de la familia vinculadas.

“Inspirados en la espiritualidad cristiana formamos hombres y mujeres capaces de dar sentido a su vida y construir un proyecto futuro personal, comunitario y social cimentados en los afectos, la espiritualidad, el estudio y el servicio al otro” (Proyecto Educativo Institucional, Caso 26, 2019).

“Somos una institución comprometida con la comunidad a través de la promoción de una educación eficiente, cuyo sello de calidad es el de desarrollar un trabajo altruista sin sesgos, tendiente a perfeccionar las competencias profesionales y valóricas de quienes buscan salir de la pobreza a través de la educación” (Proyecto Educativo Institucional, Caso 14, 2019).

Por su parte, las escuelas con bajos niveles de práctica construyen una propuesta valorativa más complejas, incluyendo valores de tipo prosocial y comunitaria. El discurso que construyen en sus documentos institucionales asocia a que la escuela es un espacio privilegiado del que no todos pueden acceder, validando la idea de que la exclusión ocurre antes del ingreso al establecimiento. Aquellos estudiantes que obtienen este mérito pasan a

ser portadores de la imagen institucional de la escuela, siendo así el uniforme escolar un importante objeto de regulación conductual, en tanto permite la diferenciación de los estudiantes en relación con otros estudiantes de otras escuelas. Frente a esto se construye una expectativa estudiantil asociada a la irreprochable conducta, siendo las familias aquellas colaboradoras en la construcción de un estudiante de altos valores morales.

“El Liceo es una institución formadora que nace como una necesidad para ofrecer a los estudiantes talentosos y esforzados especialmente del segmento social medio bajo una sólida formación académica” (Proyecto Educativo Institucional, Caso 2, 2019).

“Art. 11 DEL COMPORTAMIENTO EN AULA Y OTROS. 11.1 Al inicio de cada jornada, el estudiante se ubicará en el lugar asignado para escuchar, en silencio y respeto, las informaciones pertinentes. 11.2. Los estudiantes deberán saludar con respeto a los adultos y compañeros, evitando los garabatos, los juegos bruscos, las riñas y actos de grosería (lenguaje verbal y no verbal). Deberá asumir, en conciencia, que haga lo que haga y esté donde esté, será responsable de la imagen y el prestigio social que significa ser integrante de esta Comunidad Liceana.” (Reglamento Interno. Reglamento de Convivencia Escolar, Caso 7, 2019).

Por otro lado, un elemento común de los casos es que ellos dan cuenta que los marcos normativos se construyen sobre la base de rutas y procedimientos de exclusión basados en el respeto hacia la autoridad educativa como valor interactivo y una cultura de objetización de los estudiantes como un objeto a normalizar. Asimismo, el análisis intercasos da cuenta que las escuelas que presentan altos niveles de prácticas punitivas y de ordenamiento, mantienen rutas de la exclusión que parten del supuesto de que la experiencia presente del estudiante debe ser transformada, siendo la escuela aquella que encauza las conductas a la adaptación a un futuro mejor, mientras que las escuelas con bajos niveles de estas prácticas mantienen fenómenos de exclusión basado en complejos mecanismo de selección y/o de la configuración de un proyecto educativo excluyente.

Estos resultados tensionan las teorías de la inclusión, toda vez que surge un discurso normativo de inclusión asociado a la exclusión, que da cuenta de que existen escuelas para algunos estudiantes, ya sea vulnerables, y de los que hay que intervenir en su presente y futuro, o meritante, en tanto logran pasar las barreras de entradas y ahora son portadores de una identidad institucional que les confiere un lugar diferenciado en comparación a otros. En ambos casos son las características individuales que portan los estudiantes, aquello que predice el uso de estas prácticas como la configuración de una ruta de disciplinamiento al interior de las escuelas.

Tabla 8. Elementos distintivos entre escuelas con muy alta y muy baja frecuencia de prácticas punitivas y de ordenamiento académico

| Características | Altas Frecuencias (18 escuelas) | Bajas frecuencias (11 escuelas) |
|---|---|--|
| Tipos de escuela más frecuente | Técnico-Profesional (E. Media) con educación adultos | Liceo Bicentenario (excelencia académica); colegio confesional |
| Discurso dominante sobre ser escuela | Escuela salvadora y/o capacitadora laboral Expectativa de cambio de la vida actual: actitud adaptativa-servil. | Escuela del éxito. Narran su historia desde el éxito, y los logros. La exclusión se realiza antes de entrar al establecimiento. Fuerte identidad institucional. Uniforme escolar como portador de la imagen de la escuela Expectativa conductual del estudiante intachable. |
| Valores centrales | Valores individuales: Respeto, responsabilidad, esfuerzo y superación. | Valores individuales: respeto, responsabilidad, autonomía, entre otros. Valores prosociales y |

| | | |
|--|---|--|
| | | comunitarios: fraternidad, cooperación, solidaridad |
| Ideal de estudiante | Actitud adaptativa para con el medio local/laboral, autoridad y patria. | Estudiante integral: académica, moral-social y espiritual. |
| Objetos y sujetos declarados en los procedimientos sancionatorios | Agenda escolar, justificativo, plataforma NAPSÍ, y anotaciones negativas. Profesores jefes e inspectores. | Agenda escolar, justificativos, informes de personalidad, uniforme escolar. Profesores jefes, inspectores, Encargado de Convivencia Escolar, Director, Encargado de Educación sexual, y apoderados |
| Descripciones de familias | Poco cooperadora, asociada a entornos precarios y a la que se debe informar/orientar. | Se les involucra y responsabiliza de la mejora en los resultados educativos. Las familias son las primeras responsables. |
| Sanciones y faltas | Falta leve asociado a la disrupción en el aula, faltas graves asociada a las faltas hacia la autoridad, desorden y daño y gravísimas asociada a delitos y faltas de respeto a la institución. | Falta leve asociadas a la disrupción en el aula, falta grave asociada a la actitud desafiante, desorden, daño y la irresponsabilidad, mientras que las gravísimas asociadas a delitos y otras acciones, toda vez que se porte el uniforme escolar. Asimismo, las sanciones parecen estar asociadas a las exigencias de la irreprochabilidad conductual (irrespetuoso) y el no querer estar en la escuela (inasistencia). Aparecen referencias explícitas sobre el diálogo formativo. |
| Diversidad que abraza | NEE, ritmos de aprendizajes y en algunos casos a las diferencias de género. | NEE, ritmos de aprendizajes, con avances en el reconocimiento de la diversidad de género, étnica, sociocultural, territorial y religiosa. |
| Lo reparatorio | En general es confuso, pero cuando aparece se restringe a: restitución física de objetos dañados, pedir disculpas públicas y realizar servicios comunitarios. | En general es confuso, pero cuando aparece se asocia a disculpas públicas y diálogo entre pares. |

Fuente: Elaboración propia.

7.2.3 Profundización etnográfica: estudio de casos extremos de alta y baja frecuencia de prácticas punitivas y de ordenamientos según los reportes de apoderados y estudiantes

7.2.3.1 Análisis por casos

Caso 1: Escuela particular subvencionada con altas prácticas punitivas.

Este establecimiento educacional se ubica en la comuna de San Javier en la Región del Maule, siendo un establecimiento de dependencia particular subvencionado gratuito de tipo confesional, el cual otorga educación mixta en los niveles de educación preescolar, básica y media, en modalidad científica humanista. Posee un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de un 84,89% en Enseñanza Básica y de un 80,62% en Enseñanza Media. Según los reportes descriptivos de prácticas de ordenamiento académico muestran que con una probabilidad de 92% esta escuela realiza ordenamiento en sus cursos. Asimismo, las prácticas punitivas anuales y mensuales tienden a ubicarse en los deciles 9 y 10 de aplicaciones, siendo las prácticas de suspensión y anotaciones negativas las más usuales en todos los niveles de enseñanza encuestados.

Desde sus documentos institucionales se relata cómo una *“Comunidad Educativa inclusiva y abierta al entorno, que suscita la participación de las familias y promueve una educación integral; el desarrollo de las potencialidades*

personales y el compromiso social y solidario de cada estudiante” (Proyecto Educativo Institucional, 2018, p.12). Su misión se basa en la formación e incorporación de jóvenes a la sociedad a partir de *“Entregar una educación de calidad, que armoniza las dimensiones de la formación integral de sus estudiantes, asegura el máximo desarrollo de cada uno y los prepara para vivir su vocación”* (Proyecto Educativo Institucional, 2018, p.12). Para ello, se enfatiza en valores como la responsabilidad, solidaridad, fraternidad, sencillez, respeto y perseverancia, fundamentada en un discurso confesional-católico.

La Convivencia Escolar es entendida como un fenómeno que se construye en la interacción de los actores educativos, fundamentada en la disciplina. Asimismo, es comprendida como un “aprendizaje comprendido en el currículum y, en tal categoría, posee una intencionalidad pedagógica que está asociada a los objetivos de aprendizajes que se deben identificar, planificar y evaluar como cualquier otro aprendizaje indicado en el currículum nacional” (Reglamento Interno de Convivencia Escolar, 2020).

Luego de las instancias realizadas, se recoge el relato de una escuela en transición, proceso que data de al menos 6 años con el cambio de equipo directivo. Este proceso es narrado desde el aprendizaje y formación constante de los equipos profesionales, y donde el equipo directivo se atribuye a sí mismo estos cambios en la gestión escolar, con énfasis en la convivencia escolar, y el transitar hacia un establecimiento con menos prácticas punitivas e instalar una mirada formativa de los procesos:

“Entonces... y claro, ahí me encontré que el inspector... o sea, que Inspectoría funcionaba con un rol punitivo, que todo el mundo suspendía, las cancelaciones de matrícula. Me pasaron así unas carpetas de condicionalidades que eran eternas, que no terminaban nunca, entonces era como, "ah tú estás condicional y tú también, este también", entonces de un curso al final habían... eran 45 y habían 20 condicionales en cada curso. Entonces, eh... cómo hacías el seguimiento si eran tantos y había niños de kínder, y lo que más me llamó la atención y me impactó y que fue lo primero que fui a hablar, por qué había niños de kínder condicionales (...) yo creo que fue el primer año, como hacer este diagnóstico y decir, no, o sea, tenemos que... aquí empezar a instalar otra forma de hacer las cosas.” (Entrevista Coordinadora de Convivencia Escolar)

Hasta el momento no se ha identificado un dispositivo concreto o algún cambio en los instrumentos de gestión que favorezcan la transición que describen. Sin embargo, se relata el surgimiento de una nueva organización en donde diferentes mandos medios adquieren importancia en las rutas de los estudiantes: Equipo de Convivencia Escolar, Equipo Psicoeducativo, Equipo de Orientación, todos ellos con jornadas completas de dedicación de estas funciones:

“En todas partes teníamos que estar y no podíamos. Y fue un problema, ahí sí que la brecha era bien amplia entre el colegio soñado y el colegio que teníamos. Entonces... porque no es solamente por vigilar si se está haciendo el trabajo o no, sino que es cómo se hace, qué visualizamos. Entonces aparece este equipo de gestión que está conformado por el Equipo Directivo más todos los coordinadores de área.” (Entrevista directora)

En este sentido, adquiere importancia la figura de las *colaboradoras de convivencia escolar*, como un apoyo a la coordinadora de convivencia escolar, docentes de aula que fueron elegidas considerando sus características personales y su conocimiento de la institución, y se organizan por cada ciclo de enseñanza. Estas colaboradoras se encargan de dar una respuesta oportuna y formativa a los conflictos en el contexto escolar:

“La función, por ejemplo, el estar a cargo de la resolución de estos conflictos que aparecen en el aula, o conflictos que... bueno ahora, no sé, que viene un apoderado a decir que, "mi niño le vi unos WhatsApp

y le están haciendo bullying por el celular". Entonces ahí toma la colaboradora y hace la investigación, es de ejecutar los protocolos digamos, los protocolos que... y hacer toda la investigación y hacer todas las entrevistas". (Entrevista Coordinadora de Convivencia escolar)

Esta escuela se sitúa en un proceso de transición hacia una nueva fase orientada por las políticas educativas de inclusión y adecuaciones curriculares que ha permitido un mejor manejo pedagógico de la heterogeneidad en el aula, con una consecuente disminución de las prácticas de castigo privilegiando prácticas de mediación frente a situaciones de conflicto:

"Claro, la nueva normativa nacional para los colegios hace unos años nació la figura de Convivencia Escolar. Esa figura de Convivencia Escolar como un ente que ayude a las partes internas a resolver conflictos, o sea a mediar los conflictos. Entonces el colegio vio que esa figura es muy compatible si el colegio cambia la visión de una Inspectoría punitiva a una Inspectoría más desde el crecimiento. Entonces se unió y se creó esa figura de la Coordinadora de Convivencia Escolar, que en algunas partes sigue siendo el Inspector General". (Entrevista Jefe de UTP)

Al respecto se enfatiza que la "etapa punitiva" estuvo fuertemente influida por una cultura local basada en las normas y el castigo ante el no cumplimiento de éstas, por el "peso de la tradición" en cuanto a las funciones de la escuela tradicional y las concepciones sociales en torno a la labor de ésta. Así también, expresada por una gestión de tipo *laissez faire* en la cual los y las profesoras de aula regular suspendían, casi directamente y con alta frecuencia a los estudiantes como principal estrategia de resolución de conflictos:

"Entonces tengo la impresión de que obedece más bien a una cultura, a una tradición, en donde, voy a decir por siglos infinitos, pero eso es demasiado, es muy exagerado. Pero estuvo instalado, es decir, desde años, el tema de la suspensión, el temor a la cancelación de matrícula como una, todas las sanciones muy punitivas" (Directora en Taller de Análisis Participativo).

"Si el profesor decidía suspender se suspendía, quizás eso tiene que ver con lo que tú me señalas de que se dejaba hacer. O sea, como que...todo muy ligero en el sentido de que probablemente no había estos mecanismos como... mediadores. Por eso se instala la figura del profesor como mediador de aprendizaje y de convivencia" (Entrevista Directora).

En cambio, la etapa formativa, en la cual el Liceo se declara "en transición", está caracterizada por: a) la formación del equipo de gestión en medidas formativas y en evaluaciones diferenciadas, b) la re-estructuración de la unidad de Inspectoría, a una de convivencia escolar, que sin embargo funcionan en paralelo actualmente, c) la aplicación paulatina pero progresiva de medidas formativas, evaluaciones diferenciadas y planificaciones siguiendo el modelo DUA, como estrategias preventivas:

Hay un tema cultural, porque para cambiar las prácticas primero tuvimos que cambiar nosotros. Estoy hablando desde el equipo directivo, del equipo de convivencia, mirar esta nueva forma de tratar a nuestros estudiantes y de construir una comunidad educativa bien tratante (Directora en Taller de Análisis Participativo).

Nosotros erradicamos del colegio el concepto de inspectoría general, como se hablaba antes. Entonces hablamos del departamento de convivencia escolar, que tiene una coordinadora que cumple, por decirlo de alguna forma, los dos roles, que es la inspectora y es la coordinadora de convivencia escolar (Entrevista Directora).

Caso 2: Liceo Municipal con altas prácticas punitivas

La segunda institución de este proyecto corresponde a un liceo de enseñanza media técnico profesional de dependencia municipal perteneciente al Servicio Local de Educación Puerto Cordillera, ubicado en la comuna de Coquimbo. Imparte 5 especialidades: administración, agropecuaria, atención de párvulos, construcciones metálicas y electricidad. Es un liceo urbano con un IVE de 95% en su población secundaria, la cual asciende a los 479 estudiantes con un rango etario entre los 14 y 20 años.

Los resultados académicos han ido a la baja en los últimos años, siendo insuficiente para la consecución de estudios superiores (puntajes inferiores a los 404 ponderado en las pruebas PSU de lenguaje y matemática). Pese a ello, cuando se les pregunta a sus agentes sobre cómo es el Liceo, se narran en una transición para ser una escuela inclusiva: *El Liceo viene de ser una escuela de castigos, para los estudiantes y los profesores de la comuna y ser hoy una escuela que selecciona a sus profesores; y ellos desean estar ahí* (Entrevista Director). Lo anterior coincide con la visión de otros agentes, quienes valoran su trabajo a pesar de lo difícil que creyeron que iba a ser estar en la escuela: *Yo al principio tenía susto de la escuela, pero hoy me encanta lo que hago, porque puedo ayudar a los chiquillos a que salgan adelante con todas sus problemáticas* (Entrevista Inspector de Patio).

Su visión institucional se relaciona con ser reconocido por el compromiso con el “*emprendimiento para la vida*” y promoviendo la movilidad social, adhiriendo a valores meritocráticos: esfuerzo, trabajo, emprendimiento y dedicación. No obstante, también se relaciona con valores como la autoestima, respeto, responsabilidad, persistencia, dominio especialidad técnica, capacidad de innovación, autogestión, ética profesional.

En el análisis de sus documentos institucionales, el Proyecto Educativo Institucional muestra una visión marcada por el vínculo con el territorio y la pertenencia a su región, su cultura y comunidad, sin embargo, no ofrece evidencias sobre cómo materializa esta vinculación. Es interesante notar el papel de la Superintendencia de educación como entidad central de su gestión.

Conviene precisar que los protocolos declarados son altamente punitivos, aunque claros en los procedimientos que deben seguirse para la aplicación de una sanción. Aparecen claramente las gradualidades de las faltas y aquellas que se encuentran sometidas a la ley. Es necesario revisar con mayor detenimiento las estrategias promocionales y preventivas para con las conductas de riesgos de los estudiantes, particularmente las referidas al consumo problemático de alcohol y drogas y agresión entre pares. Según sus agentes, éstas son las principales causas de intervención y ante cuales se realiza la activación de los procedimientos punitivos.

Los resultados descriptivos de **prácticas de ordenamiento académico** muestran que con una probabilidad de 93% esta escuela realiza ordenamiento. De hecho, es una práctica reconocida por los directivos del establecimiento, quienes sostienen la necesidad de organizar el 1er año medio según rango etario. Las razones esgrimidas se asocian al rescate de los estudiantes de menor edad de las conductas de estudiantes mayores y en la búsqueda de cierta “*homogeneidad de intereses*” según estos rangos etarios. Frente a lo cual se ha intentado realizar de modo diferente, pero la experiencia les ha demostrado que es mejor realizarlo de esta forma. Habría, además, otros ordenamientos naturales asociados a la elección de especialidad en el caso de establecimiento técnicos profesionales:

“El único ordenamiento que hacemos es en primero medio después ya... el otro ordenamiento que hacemos es cuando ellos toman la decisión de optar por una especialidad. Nosotros nos llegaban alumnos de distintas edades, que venían del sistema normal con los años que corresponden, con 13, 14 años. Pero también teníamos alumnos de 17 y 18 años, a primero medio, Obviamente los intereses son absolutamente distintos entre un niño y un adolescente, ya un joven” (Entrevista Director).

“Una vez tuvimos a un niño que era grande, y me acuerdo de que tuvimos muchos problemas con los niños más chicos, porque le tenían miedo a ese niño. Porque el niño venía... era un niño de calle, ¿Ya? Tenía sus mañas, venía con cosas que los otros cabros chicos no tenían idea” (Entrevista Jefa de UTP).

“Entonces ahí está el riesgo, porque estos niños tienen historias de vida distintas, un niño de 17 años a un niño de 13, no todos, pero sí hay niños que son muy pequeños. Que no tienen estas experiencias que han tenido estos otros niños, yo hablo específicamente del consumo. Es una manera de protegerlo un poco” (Entrevista Coordinadora de Convivencia Escolar).

Estas justificaciones son problematizadas por profesionales de apoyo psicosocial -Asistente Social- y pedagógicos-Coordinadora PIE-, en tanto la edad a su juicio, es una excusa para la concentración de los estudiantes repitentes y con problemas conductuales, pues la sobreedad sería una expresión de las dificultades de las propias trayectorias de estos estudiantes. La coordinadora PIE incluso nos menciona que los estudiantes saben que en el último curso del nivel siempre estarán los peores estudiantes: *imagínate, ese es el curso de los repitentes, de los drogos, de los que tienen más problemas* (Entrevista Coordinadora PIE).

En relación a **las prácticas punitivas** se reporta un uso frecuente de este tipo de prácticas en el establecimiento. Los apoderados y estudiantes indican que la suspensión es la práctica punitiva anual más realizada en el establecimiento, aun cuando perciban de modo disímil a quienes se aplica más esta acción punitiva. Mientras que los padres, madres y apoderados aluden a las mujeres, los estudiantes se inclinan a favor de los hombres, cuando dimensionan el uso de la suspensión en el establecimiento.

En relación con las prácticas mensuales, la más frecuente son las anotaciones negativas y son los hombres quienes mayormente las reciben, a juicio de los apoderados y estudiantes. Estos últimos incluso reportan casi un 60% de la ocurrencia de estas prácticas en el Liceo, el 40% de los apoderados. En ambos grupos se coincide que son los hombres quienes mayormente reciben anotaciones negativas. Ahora bien, en relación con la ocurrencia de envío a inspección, los apoderados y estudiantes difieren si esta es una acción mayormente desarrollada hacia hombres o mujeres; siendo los apoderados quienes sostienen que son las estudiantes quienes mayormente son enviadas a inspección. En cualquiera de los casos -anuales y mensuales- los apoderados y estudiantes reconocen que el establecimiento usa la acción punitiva para el disciplinamiento de las conductas esperadas.

El surgimiento de la acción punitiva estaría vinculada a factores socioemocionales del estudiantado que lo construyen como un caso en la gestión de la convivencia escolar de la escuela. La situación social que éstos atraviesan como el dolor que presentan frente a una realidad que los desborda, es aquello que provoca conflicto entre pares y también el mantenimiento de conductas de riesgo (Ej. consumo problemático). La inspectora de patio menciona que es precisamente la situación emocional, aquello que los desborda y pone en tensión su relación (Ej. peleas):

“Yo creo que al final es porque no haya qué hacer con su vida, cómo que no saben qué hacer y no haya nada mejor que agarrarse de las mechas. La última pelea, por ejemplo, fue de un estudiante que le pegó un pellón a otro, a un estudiante colombiano que es re (muy) tranquilo. Y cuando le pregunté qué había pasado, dijo que quería pelear” (Entrevista Inspectora de Patio).

Los casos se articulan con una acción de diferentes agentes escolares, preocupados por el avance pedagógico, la situación emocional y la regulación conductual. Vale decir, los casos reciben una atención de varios agentes de la escuela, que parecieran no siempre coordinan la intervención ofrecida. La coordinadora del PIE menciona

que existe un **registro de los casos problemáticos**, los cuales maneja UTP con Convivencia Escolar como se describe:

“En esa carpeta hay estudiantes míos del PIE, pero hay otros estudiantes, y aparecen todas sus complejidades y los reportes que van haciendo, aunque no siempre está del todo actualizado (Entrevista Coordinadora PIE). A mí una vez me pasó que me mandaron a llamar a los apoderados de los estudiantes casos, y llamé a una apoderada que había conversado con el inspector general y ella había retirado al estudiante porque estaba pasando una situación súper compleja, el chiquillo se había intentado matar. Y yo recién me enteré cuando la llamé, nada que ver; le tuve que pedir disculpas y estaba en la carpeta” (Entrevista Inspectora de Patio).

Cuando surge la acción punitiva es porque aparece un **estudiante-caso**, el cual debe ser atendido por los dispositivos de regulación comportamental (Inspectoría) y de apoyo socioafectivo (Convivencia). Los casos se asocian a situaciones de vulnerabilidad social y contextual del estudiante, a conductas de riesgo frente al enganche del espacio escolar -asociadas al consumo de drogas y alcohol, así como situaciones judiciales como delitos y microtráfico- y a la intervención de redes externas que buscarían la retención de los estudiantes al espacio escolar.

Ahora bien, el **procedimiento que se declara como ruta para la acción punitiva** está consignado en el Reglamento Interno del establecimiento frente a distintas situaciones y casos. Particularmente, se indica que quien descubra una transgresión de las normas debe indicar a inspectoría de patio y general la falta cometida. Frente a esta situación el inspector aplica el reglamento, llama al apoderado del estudiante para su retiro y luego define si es necesario la derivación a otras instancias, tanto dentro de la escuela -equipo de convivencia escolar- como fuera de ella -instituciones externas:

“Los llevamos a la inspectoría, o es el profesor el que lo lleva a la inspectoría, o una pelea dentro de la sala, el profesor lo separará y llama al inspector de nivel, el inspector que esté de patio. Y ese inspector lo llama a uno, eh... o cualquier adulto responsable, porque también lo tenemos, cualquier adulto responsable. Después hay que llamar a los apoderados, hay que dar denuncia a carabineros dentro de las primeras 24 horas ocurrido el caso. Eh... la gente por... no sé, si yo me... lo que es más complicado es el tema de la vulneración de los derechos, de los niños... y si es más grave se deriva a convivencia escolar” (Entrevista Inspector General).

Pese a ello, este mecanismo de derivación que se centraliza en la figura del inspector genera una serie de tensiones con el equipo de convivencia y aluden a un conflicto comunicacional entre las áreas. Los profesionales que trabajan en convivencia escolar mencionan que no siempre se les informa de las acciones realizadas, y que ellos se enteran de que un estudiante fue suspendido, porque dejaron de verlo en las salas de clases (Entrevista Asistente Social) o porque ellos se enteran por otros que hubo un conflicto en el patio y acuden a la inspectoría para recibir información sobre la situación.

Este conflicto es visualizado por todos los agentes entrevistados. El director menciona que es un desafío que se debe trabajar, mientras que otros, como la jefa de UTP, sostiene que es necesario problematizar la cultura machista de la gestión del establecimiento, que invisibiliza que la relación distante surge porque el inspector es hombre y la encargada de convivencia mujer, que uno piensa que hay que ser mano dura y otra piensa que hay que acoger las problemáticas de los estudiantes.

En el marco de este conflicto, la encargada de convivencia construye una **hoja de derivación interna**, que actúa como instrumento de comunicación entre ambas partes. No obstante, no siempre esta ficha es utilizada del

modo esperado, por el contrario, en algunos casos maximizan el distanciamiento entre agentes que se esperaría un trabajo articulado. Para los inspectores, este instrumento es parte de la rendición de cuentas interna del establecimiento, la que incluso puede servir cuando se solicita una rendición de cuentas externa por parte del Servicio Local, pero no orienta su propio proceder, en tanto el motivo y las causas de los conflictos son recurrentes en el tiempo. Esto hace que la situación de registrar para derivar se vuelve sin sentido:

“Mira no sé, tengo todo esto -nos muestra un archivador-, son puras atenciones de apoderados del último año que estuvimos en clases. Y si yo registro, probablemente todas van a tener el mismo, o gran parte tienen el mismo tenor. El consumo... riñas... conflictos... básicamente, básicamente en muchos casos, dado por la condición familiar de los estudiantes, ¿y qué hago, lo anoto todas las veces?” (Entrevista Inspector General).

Por su parte, el equipo de convivencia considera que resulta una oportunidad para compartir el relato del estudiante con otros agentes, que de igual forma intervienen en el caso, así como construir la respuesta de la institución escolar frente a los casos que transitan por los procedimientos punitivos.

“No, si yo la hice, el problema es que no llega, el problema es que está guardada en un cajón. El problema es que no imprimen más hojas de derivación, el problema es que te lo dicen en el patio. Yo siempre he dicho, no me digas las cosas en el patio, porque voy pasando, "oye es que te tengo que decir, mira...", no, no, en el patio no. Primero por el respeto que se le debe tener al alumno del cual me vas a hablar. Porque yo encuentro una falta de respeto que me estén hablando de una situación problemática en el patio, de verdad (...) Yo creo que... que él me tiene que informar bien, lo otro... yo siempre, no se po', desde el 2017 que tengo hoja de derivación, eh... un tiempo se la pasé incluso a los profesores. Hojas de derivación, para que no... para que me entregaran la información como escrita, clarito (...) Porque se trata de hacer un relato muy corto de por qué, por qué fue suspendido, por qué lo están derivando. No sé po'... lo pillaron consumiendo, ya, no me pone ni cuándo, ni la sanción que es importante, entonces al final yo tengo que estar yendo para allá a preguntar. "Oye, ¿Y cuándo vuelve el alumno? ¿Y cuándo sucedió esto? ¿Y entrevistaste al papá? ¿Y por qué no me lo mandaste?” (Entrevista Encargada de Convivencia Escolar).

No obstante, cuando se pregunta por las **implicancias de lo punitivo** en la vida de los estudiantes, diversos agentes mencionan que el problema no está en lo punitivo, sino en la arbitrariedad de su uso. De hecho, se menciona que en ocasiones es necesario en el marco de estudiantes complejos (Taller Participativo con Equipo de Gestión), pero que estos procedimientos deben ser conocidos por todos. Los inspectores mencionan que son ellos quienes deciden, según su criterio, si aplicar o no una sanción:

“Es muy complicado. Antiguamente los Inspectores eran gente que sancionaban no más. Tres días de suspensión, paga sentadillas, no sé, barre tú el patio, si no te cortas el pelo te suspendo, si llegas atrasado no te dejo entrar. Y hoy en día no Antiguamente, incluso mi Reglamento Interno, señala que el pelo debe ser corto en los estudiantes. Que he tenido que llegar para ir incluyéndolo... oye, y la moñita, oye sabís que te voy a regalar el colett porque si te dije ayer que te hicieras un moño porque no puedes andar con el pelo largo... ya, pero tómalo, átaló, hazte un moñito. No lo voy a suspender cómo dice el reglamento” (Entrevista Inspector General).

Frente a lo cual, el equipo de convivencia cuestiona esta decisión pues perciben que no se genera una situación de justicia en la escuela, señalando: *Una vez fuimos a un curso, que reclamaba porque la aplicación de las sanciones no había sido justa, si había una pelea, los dos debían recibir una sanción y no sólo uno, y claro* (Taller de Análisis Participativo). Esta visión es coherente con la de otros profesionales de apoyo, que mencionan la necesidad de revisar la arbitrariedad de las decisiones frente a la acción punitiva.

CASO 3: Liceo particular subvencionado con bajas práctica punitivas

Esta institución corresponde a un establecimiento particular subvencionada confesional ubicado en Viña del Mar y que atiende a estudiantes de educación secundaria, que presenta IVE 87% para la Enseñanza Media. Los reportes de práctica de ordenamiento muestran una probabilidad baja de que esta institución realice prácticas de ordenamiento; asimismo, los reportes de prácticas punitivas muestran porcentajes inferiores del 20% de frecuencia de uso, mostrando que el uso de estas prácticas no es descrito como recurrente por parte de los apoderados y estudiantes del establecimiento educacional.

El establecimiento es dependiente del Arzobispado de la Región de Valparaíso, lo que marca la misión, visión y sellos institucionales de la escuela. Declaran entre sus principios un *currículum evangelizador*, e integra aspectos convivenciales, pedagógicos y sociales. Este proceso educativo se materializa definiendo los atributos de excelencia, académica, inclusión y buen servicio, procurando máxima eficiencia en la administración de los recursos dentro de un ambiente grato, inclusivo y armonioso de relaciones personales. Aparecen ideales claros sobre qué implica ser estudiante, asociándolo a una irreprochable conducta, excelencia académica y apuesta valorativa confesional católica. Dentro de su visión se espera que los estudiantes alcancen niveles de educación superior universitaria, y ser agentes pastorales incidentes en las sociedades que conforman. Frente a esto, los valores que erigen como relevantes para el quehacer escolar refieren a la fe, la verdad, la justicia, responsabilidad y amor. En este sentido, para el equipo directivo de la escuela, destacan como aspectos relevantes de su cultura la formación académica de excelencia y los valores humanistas cristianos:

“Es una cultura formativa por excelencia, está explicitado en su proyecto educativo, y las personas que han trabajado durante los 61 años acá en este colegio lo han ido transmitiendo no solamente de manera formal, sino que también en la informalidad, que es importante en una escuela como en toda organización. De aquí el material toma relevancia para que actuemos de esta manera. Segundo elemento, cuando yo digo que se explicita en el proyecto educativo dice relación con el área cristiana pastoral y también humanista cristiana. Porque no todos son católicos en el colegio, los que trabajan, ni tampoco son todos católicos los que vienen a la escuela. Pero vemos con sentido único en el ser humano como un ser en formación, perfectible, y que tiene un rol humanitario. Y todos los que trabajamos acá, independiente de si somos más antiguos, menos antiguos, creemos eso” (Taller de análisis participativo).

Dentro de los principales resultados hasta el momento se evidencia que esta escuela presenta bajas prácticas de ordenamiento, agrupamiento por rendimiento, así como también punitivas. En base al taller activo participativo y apreciaciones recogidas en las entrevistas realizadas a equipo directivo y psicosocial se evidencia que la escuela pertenece a una fundación que en los últimos años ha instalado un sistema de gestión educativa marcado por una serie de reglamentos y protocolos para el mejoramiento educativo que permite llevar un registro de todas las acciones de la escuela:

“Así mismo nosotros tenemos, no sé si recién lo dije, un sistema de gestión de calidad que en el fondo son los documentos, los anexos, la carpeta del estudiante. Y se distribuyen en procesos clave, y eso nos permite registrar toda la información. Tenemos todo ahí bien sistematizado” (Taller de análisis participativo).

Hasta el momento se visibiliza que en esta escuela opera como dispositivo para el quehacer, acompañamiento y seguimiento de los estudiantes lo que denominan *carpeta de estudiante* el cual alberga distintos tipos de instrumentos utilizados por los docentes, encargada de convivencia y equipo psicosocial. Los distintos instrumentos son hojas de registro en los cuales se dejan por escrito tanto la situación social y educativa de cada

estudiante; el comportamiento y problemáticas que presenten, así como también, las acciones y seguimiento que realizan distintos actores de la escuela.

De esta manera, en la **carpeta de estudiante** se busca dejar por escrito la trayectoria de cada estudiante y todas las acciones que se realizan. Si bien este dispositivo se encuentra físicamente en la oficina de la encargada de convivencia escolar, su uso es de responsabilidad del profesor/a jefe de cada curso y se encuentra a libre disposición para todos los profesores. Se evidencian dos grandes finalidades del uso de este dispositivo. Por una parte, facilita que cualquier docente se informe sobre las características de los alumnos con los que se relacionan en el aula y de esta manera les permita realizar su labor pedagógica con conocimiento de sus estudiantes:

“El profe jefe es como el dueño de la carpeta, entonces todas las entrevistas iban ahí, no importa quien entrevistara. Si yo lo entrevistaba, esa entrevista iba ahí, si lo entrevistaba el profe de química esa entrevista iba ahí en la hojita de ese alumno, entonces íbamos acumulando información que nos permitía... no sé, como les digo, hacer la contextualización del curso” (Profesora, coordinadora gestión educativa).

Por otra parte, permite llevar un registro de todas las acciones realizadas en la escuela frente a situaciones conflictivas, siendo así un respaldo frente a los apoderados y supervisión de la superintendencia:

“En un futuro si al papá no le parece lo que nosotros hicimos con su hijo, nosotros tenemos de respaldo "mire, sabe qué, hicimos esto, esto, esto y todo esto con su hijo. Qué más quiere que hagamos". Entonces, es nuestro respaldo legal creo yo, con respecto a estos apoderados, porque tenemos, tenemos apoderados que amenazan con que van a ir a la Superintendencia. De hecho ya lo han hecho. Entonces tenemos que tener siempre nuestros respaldos, ya sea como profe o como institución en general” (Taller de análisis participativo).

Tras la incorporación de este sistema de gestión educativa, la escuela se narra así misma en proceso de transición desde una lógica de resolución de conflictos informales, caracterizado por hablar de las situaciones de estudiantes y resolverlos en pasillos, hacia una lógica de gestión de la convivencia escolar caracterizada por la existencia de protocolos y rutas específicas a seguir en caso de situaciones conflictivas, cuyo inicio es con la mediación del inspector, luego reuniones entre el profesor/a jefe y encargado de convivencia y en caso de ser necesario derivación a equipo psicosocial. Por otra parte, esta escuela se narra a sí misma como una escuela familiar en la cual todos se conocen y tienen la posibilidad debido al espacio físico pequeño de encontrarse entre todos en distintos lados. En este sentido recalcan como un facilitador para la buena convivencia el que tanto los profesores como equipos directivos y de gestión pueden encontrarse en el patio o donde comen con sus estudiantes, favoreciendo las relaciones cercanas entre ellos:

“Y lo otro que les quería comentar es que nosotros somos una escuela pequeña en espacio. Entonces eso también es un factor que nos favorece. Bueno, obviamente que en algunos momentos no es favorable, como ahora en la pandemia. Pero en los tiempos comunes nos favorecen porque tenemos que compartir todos. Entonces siento que las condiciones de infraestructura de la escuela también nos permiten provocar un buen clima” (Taller activo participativo).

Este ambiente familiar también se promueve debido a que muchos profesores se han mantenido trabajando en esta escuela por muchos años y las nuevas contrataciones son exalumnos/as de la escuela. A su vez, hasta antes de la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión, una parte de los estudiantes provienen de familias de exalumnos por lo que les resulta conocido el sistema educativo propuesto por el liceo.

“El liceo tuvo una generación de profesores que se mantuvieron aquí muchos años y eran muchos, no sé, diez, doce profesores, que formaron esta comunidad y como entre ellos eran amigos, más que colegas, se impregnaron de la misma forma de tratar a los estudiantes. La mayoría de los profes que hemos llegado somos exalumnos y tenemos esta visión de cómo ellos nos veían cuando nosotros éramos estudiantes y hemos tratado de mantener esa dinámica” (profesora, encargada del sistema de gestión educativa)

La escuela no realiza ordenamiento como tampoco agrupamiento por rendimiento académico con sus estudiantes y se advierte que implementa una serie de acciones antes de llegar a la sanción mayor como es la expulsión. De esta manera, frente a situaciones conflictivas, las cuales desde sus perspectiva son pocas, echan a andar una serie de acciones que contemplan: a) derivar a encargada de convivencia y equipo psicosocial para buscar con los estudiantes las causas de los problemáticas y posibles soluciones; b) trabajar en conjunto con los apoderados para resolver las situaciones que presentan los estudiantes; c) apoyarse y derivar a redes externas a aquellos estudiantes que ameriten una atención especializada. Para graficar su accionar describen las acciones realizadas en un caso que para ellos ha sido el más problemático de abordar:

“Nosotros... no anotamos, no anoté, al menos desde mi punto de vista, yo nunca anoté directo al libro de clases, por ejemplo. Nunca les hice la anotación negativa de inmediato. Lo que yo hacía era acercarme al estudiante y entrevistarlo. Preguntarle qué te pasó, por qué. La mayoría, de hecho los cuatro, tienen un trasfondo familiar disfuncional, familias complicadas. Entonces claramente a uno, tampoco a uno ni siquiera le dan ganas de retarlos y llamarles la atención porque uno sabe el trasfondo de esos problemas y por qué ellos actúan así. Entonces las medidas siempre fueron primero conversar, entrevistar. Después derivé, derivé al equipo multidisciplinario. Ahí el equipo multidisciplinario vio si efectivamente ellos ameritaban o no que ellos ingresaran, o que no ingresaran, o que se derivaran, se dio el espacio de derivar a partes externas del colegio. Acompañamiento a las familias, se intentó todas esas partes, todas esas formas” (Entrevista profesor de ciclo).

Por otra parte la escuela se narra en transición desde una escuela que históricamente realizó selección de estudiantes en base a su rendimiento y comportamiento, favoreciendo un perfil heterogéneo de estudiantado que ingresaban a la escuela: Esta situación ha cambiado en el marco de la Ley de Inclusión, lo que como ellos señalan les implica un desafío mucho mayor al tener que trabajar en la actualidad con una mayor diversidad de estudiantes, por lo que se encuentran en una fase de reflexión de sus prácticas e instrumentos que les permitan hacer frente a esta nueva realidad sin perder el prestigio por el cual son reconocidos como escuela.

Sí, es que también ustedes tienen que ponerse en el contexto de que nosotros estamos en un proceso de cambio. Porque nosotros teníamos una selección antes. Ahora nosotros no seleccionamos estudiantes. Por ende, hemos tenido que ir adecuando todos nuestros procesos a esta nueva realidad, porque aunque nosotros desde nuestro propio discurso sentimos y queremos creer que esto no es, no hay una diferencia, si la hay. Si la hay. Porque nosotros no escogemos a nuestros estudiantes. Lo hace un sistema, una tómbola. En mi caso en particular nunca estuve muy a favor de que se hiciera selección, pero era lo que tenía como tradición. Y siempre estuvo, nunca lo cuestionamos porque tampoco era malo, creo yo. Pero bueno, se nos obligó, el sistema, a entrar en esta inclusión po'. O sea que en realidad el estudiante que entre, entra sin conocer nosotros sus propias características académicas. Porque esa es la selección que hacíamos, de tipo académica. No era otro tipo de selección (Taller de análisis participativo).

En resumen, durante años prevaleció como mini-práctica el resolver situaciones conflictivas de manera informal en pasillos. Esta situación ha ido cambiando debido a la implementación de un sistema de gestión educativa que

ha implicado: a) incorporar a equipo psicosocial en la escuela; b) implementar instrumentos de evaluación de la gestión escolar; c) implementar la denominada carpeta de estudiantes.

CASO 4: Liceo Municipal con bajas prácticas punitivas

Este liceo presenta bajas prácticas punitivas y de ordenamiento académico en un contexto de alta vulnerabilidad social de su estudiantado. Corresponde a un liceo municipal de administración pedagógica delegada a una sociedad empresarial de una comuna de la zona norte de Chile e imparte formación polivalente, contando con un área de formación Científico-Humanista y especialidades Técnico-Profesionales en minería.

En términos de su misión, la Escuela 4 busca impartir una educación de excelencia basada en la formación de valores que les permitan estar preparados, sin importar las eventualidades que tengan que enfrentar tanto en ámbitos laborales como académicos. Lo que en su visión se plasma en la finalidad de formar estudiantes que confíen en sí mismos y en su autonomía, otorgando la posibilidad de ingresar exitosamente al sistema laboral y/o a la continuidad de estudios, por medio de aprendizajes basados en un alto compromiso académico y valórico.

El liceo se inserta en un contexto que es marcado por la estigmatización tanto del territorio como de sus habitantes por diversas circunstancias vinculadas al crimen. De tal manera, dentro de sus principales metas se encuentra el otorgar una educación orientada hacia la mejora continua de sus estudiantes y el desarrollo de un prestigio que posibilite revertir el imaginario que ha recaído por la comuna y la propia escuela. Siendo así, es un establecimiento educacional que se narra a sí mismo desde un proceso de transformación institucional como un hito histórico en donde se posibilita una transformación en los modos de vinculación, la cultura escolar y el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

“El sueño de este colegio es entregar... es democratizar un poquito la educación para los sectores vulnerables y es lo que hoy día se está cumpliendo. Hoy día nosotros tenemos un alto nivel de vulnerabilidad, chicos que viven en tomas, que no tienen agua potable, que no tienen luz eléctrica, pero que tienen la posibilidad de entrar a este liceo que les abre un poco el camino. Les da la opción para trabajar en una de las mineras más importantes de este país o de sacar un puntaje incluso mejor que si estuviera en un colegio particular pagado” (Entrevista Directora).

Frente a este escenario, la Escuela 4 ha recibido constantes apoyos de instituciones privadas que, en formato de fundaciones, han provisto de recursos y una orientación valórica para guiar el actuar hacia la consolidación de un liceo de excelencia. Lo cual, en términos de su funcionamiento interno, ha destacado por la producción de una serie de mecanismos que tiene por finalidad la detección temprana de situaciones de riesgo para el proceso formativo del estudiantado y, por lo tanto, desplegar un conjunto de acciones orientadas a una gestión pedagógica y de la convivencia escolar desde una perspectiva inclusiva, que se evita aplicar acciones punitivas ante problemas.

Dicho mecanismo consiste en un sistema de registro y monitoreo de diversas situaciones y acciones que se realizan en torno a cada uno de los estudiantes del establecimiento. Su formato corresponde a una serie de planillas digitales en línea diferenciadas según áreas, tales como asistencia, calificaciones, citaciones de apoderados y registro de acuerdos con el estudiante. Estas se interconectan entre sí en una planilla de carácter general. Las planillas deben ser llenadas por inspectores, profesores y profesionales de apoyo, tan pronto como puedan, tras realizar una intervención o recogida de datos. De tal manera, se consolida un documento siempre actualizado con información sobre cada estudiante, que arroja avisos cuando se acumulan indicadores de riesgo y con cada una de las actuaciones desarrolladas por parte del equipo de trabajo del establecimiento.

“Así que... eh... nosotros nutrimos ese informe y al final tenemos una planilla de Excel, eh... súper loca, porque es una cosa que... como un monstruo, imagínate, 1.215 alumnos ahí, eh... y lo vamos alimentando todas las semanas. Y todos declaran ahí qué acciones hacen con respecto a los niños, entonces tenemos como un monitoreo que yo considero que está bien... es bien potente, es bien importante. Y esas acciones las hemos diseñado nosotros... como desde la gestión” (Entrevista Encargada de Convivencia Escolar).

Por otro lado, esta forma de registro y monitoreo surge a partir de la necesidad de generar *canales de comunicación más expeditos entre los distintos profesionales y áreas de coordinación*. Lo que, además, se vincula con la finalidad de evitar la sobreintervención sobre un estudiante y de obtener una mejor distribución de los recursos humanos dispuestos en el liceo para la gestión de situaciones de riesgo. Entonces, otra función que cumple este mecanismo es la de mantener interconectadas diversas unidades que operan simultáneamente en el establecimiento, convocando a actores de las áreas de docencia técnica y/o científico-humanista, de gestión institucional, equipo psicosocial, equipo de convivencia, entre otros.

“El primer semestre fue caótico, porque teníamos también una sobre intervención po', yo citaba al apoderado, lo citaba el otro, el otro, el otro, al mismo apoderado por el mismo caso. Y compartimos esto y dijeron "sabís qué, mejor vamos a tener una planilla" en donde cada uno va viendo cuántas citaciones tiene y por qué cada apoderado” (Entrevista Coordinador Docente).

Otra finalidad, es generar respaldos para las decisiones que afecten las trayectorias educativas individuales de los estudiantes, especialmente en cuanto a la repitencia, pues por normativa se debe documentar la necesidad de la medida ante el Ministerio de Educación. Para esta finalidad, a las planillas de registro se añaden verificadores, tales como las cartas de compromiso, en donde se establece la situación conflictiva, los compromisos para su superación y las firmas de los estudiantes, apoderados y profesional a cargo de monitorear el compromiso.

Analizando este mecanismo, los participantes destacan dos aristas relativas a la educación del estudiantado. La primera de ellas es la lógica de alertas tempranas sobre riesgo académico, las cuales son abordadas en etapas, partiendo por la identificación de la situación, seguido de un proceso de negociación tanto con el estudiante como con su apoderado para adoptar compromisos de cambio comportamental o de rendimiento. Esta arista es entendida como una medida formativa que marca un sello de trabajo coordinado entre diversos actores y de intervención no punitiva. Así, el registro y monitoreo del estudiantado adquiere un sentido como estrategia de seguimiento continuo, de intervención coordinada y oportuna, beneficiando tanto la experiencia estudiantil como la de trabajo.

La segunda arista corresponde a una mirada más crítica, en tanto el mecanismo contribuye a hacer diferencias en las oportunidades educativas de los estudiantes. Ello, por cuanto el contenido de las planillas informa el proceso de postulación y selección a las especialidades técnico-profesionales que ofrece el liceo desde tercero medio. El registro conductual pondera entre los criterios de postulación, impidiendo postular a quienes tengan más incidentes.

Son distintos factores, una planilla multifactorial que da un porcentaje, le da unos deciles... una numerología que al final arroja un cociente. Porque al final la anotación negativa... positiva sí puede operar, pero no es lo... digamos, en este año, no era lo más importante. Y las notas. Es parte del proceso, ¿no? Un... 80% de lo más importante en eso. El involucramiento del papá también, porque hay documentos que hay que mandar escaneados, con la selección: "yo elijo esto" y la firma. Hay

papás que son ausentes, ninguno mandó documentos y ¿Qué tenía?, ¿Dónde está postulando al final? En el aire po'. No quedan. Después "no, si yo quiero ir a minería", pero el "yo quiero ir a minería" no es... firmar un papel, un compromiso, o sea hay todo un tema detrás" (Entrevista Directora).

En estos términos, el registro y monitoreo opera a modo de un mecanismo de selección en conjunto con otras instancias, entre las que destacan el protocolo de postulación y la realización de una entrevista individual destinada a observar aspectos motivacionales. Su justificación pasa por consistir en un método estandarizado y con evidencias que sustentan la distribución de cupos limitados para cada una de las opciones que se encuentran disponibles para el establecimiento. Las críticas al respecto apuntan a que implica una presión externa para que los estudiantes alineen su comportamiento a las normas del Liceo. También son cuestionadas las implicancias de reservar la posibilidad de postular a las especialidades mineras a quienes no han mostrado alertas tempranas de riesgo socioeducativo ni académico. Con ello, se estaría sugiriendo a la comunidad escolar que el estudio de especialidades se reserva para los mejores estudiantes y que el área científico-humanista es para quienes no les alcanzaron los méritos.

7.2.3.2. Integración de casos: Elementos comunes y divergentes

El estudio etnográfico con 4 instituciones escolares de caso extremo (2 con altas frecuencias y 2 con baja frecuencia en el uso de prácticas punitivas y de ordenamiento) que fue diseñado en dos niveles -escolares y de aula- para rastrear las rutas y procedimiento de disciplinamiento al interior de las escuelas muestran que los discursos de lo punitivo y el ordenamiento surge vinculados con narraciones de avance y transición en el marco de una cultura organizacional que ha intentado ser inclusiva en una política educativa que los evalúa por serlo. Esta exigencia se presenta con modelos históricos donde las conductas de los estudiantes son reguladas mediante estrategias de control disciplinario y homogeneizante, y a propósitos de discursos judicializantes de la vida escolar.

Las observaciones de las acciones desarrolladas en las escuelas, los ejercicios participativos con directivos y profesionales de apoyo, así como las entrevistas a diferentes actores de la comunidad educativa muestran que la implementación del protocolo de violencia escolar y gestión de conflictos está llena de vicisitudes o acontecimientos no previstos en los reglamentos, y que alude a cómo la escuela comprende y valora la diversidad del estudiantado; así como en qué estado se encuentra en el camino de ser una escuela inclusiva.

Al respecto se advierten distintas dimensiones presentes dentro del análisis de la ruta de las prácticas punitivas y de ordenamiento presentes en cada una de las escuelas estudiadas (ver tabla 9).

Tabla 9. Elementos comunes y divergentes de los casos

| Dimensiones | Caso 1 (Escuela altas prácticas) | Caso 2 (Escuela altas prácticas) | Caso 3 (Escuela bajas prácticas) | Caso 4 (Escuela bajas prácticas) |
|---------------------------------------|---|--|--|---|
| Prácticas de ordenamiento y punitivas | Presencia de Prácticas punitivas especialmente en espacio de aula | Presencia de prácticas de ordenamiento especialmente desde 1° de enseñanza media año y prácticas punitivas | Bajas prácticas punitivas asociado a casos particulares y no se evidencian prácticas de ordenamiento | Bajas prácticas punitivas y ordenamiento en base a comportamiento y rendimiento académico |
| Cultura escolar en el pasado | Cultura marcada por acciones de ordenamiento y punitivas | | Cultura interna dialógica | |

| | | | |
|---|--|--|--|
| Narrativa de escuela: Transición | Avanzar desde una cultura escolar altamente punitiva hacia una escuela centrada en la inclusión. | Avanzar desde escuela selectiva hacia escuela inclusiva | Avanzar desde una escuela altamente estigmatizada hacia una escuela que otorga oportunidades |
| Cohesión institucional | Baja cohesión institucional Desacuerdo dentro de la comunidad educativa entre la mantención de prácticas punitivas/ formativas. | Alta cohesión institucional Acuerdos en la escuela de agotar instancia formativa antes de proceder a la aplicación de medidas punitivas/ Acuerdos respecto de la atención integral y temprana hacia los estudiantes | |
| Equipo de gestión en convivencia escolar y psicosocial | Integración y redefinición de los equipos de gestión | Sistema de gestión articulado entre los distintos estamentos | |
| Mecanismo de expulsión | Mecanismos explícitos de expulsión de estudiantes cuando éstos no se ajustan a las normas, encontrándose muy detallado en sus reglamentos, los cuales utilizan sin mayor análisis de cada uno de los casos en desmedro de prácticas dialógicas o reparadoras | Procedimientos graduales en el uso de lo punitivo, primando instancias de diálogo con estudiantes y familias y en casos extremos se procede con alguna sanción. | |
| Cambios pedagógicos | Se identifican caminos hacia planificaciones pedagógicas en formato de diseño universal y con pertinencia cultural y territorial para todos los y las estudiantes | | |

Fuente: Elaboración propia.

Como primer aspecto se evidencia que en las escuelas que presentaron una alta ocurrencia de prácticas punitivas y de ordenamiento en el estudio cuantitativo resultó factible evidenciar dichas prácticas por medio del estudio etnográfico, emergiendo como diferencias entre ellas más bien que en caso 1 se daban mayormente prácticas punitivas dentro del aula como medio disciplinario hacia estudiantes que no seguían las normas dentro de este espacio. Por su parte, en la escuela 2 se advierten tanto prácticas punitivas dentro y fuera del aula asociada a comportamiento y cumplimiento de la norma impartida por la escuela, así como también prácticas de ordenamiento desde primer año medio asociado a su rendimiento académico. Por su parte, consecuente con el análisis cuantitativo las escuela 3 y 4 que reportaron bajas prácticas punitivas y de ordenamiento se evidencian en el trabajo de campo. En particular estas escuelas tienden a generar instancias más bien formativas o de atención integral a casos puntuales identificados como problemáticos, prevaleciendo instancias dialógicas con los estudiantes y sus familias. Sin embargo, en la escuela 4 si se es posible observar prácticas de ordenamiento ligado al requerimiento que realizan empresas privadas para la aceptación de sus estudiantes en lugares de trabajo.

Las escuelas con mayores prácticas punitivas y de ordenamiento reconocen que históricamente ha predominado en ellas una cultura escolar marcada por acciones de ordenamiento y punitivas, entendidas como la forma de normar y disciplinar al estudiantado. Por el contrario, en las escuelas con bajas prácticas señalan que su cultura escolar ha estado marcada por una tendencia a establecer relaciones cercanas y dialógicas como forma de resolución de conflictos. En la actualidad, en todos los casos estudiados se advierte la presencia de una construcción narrativa que refiere a considerar que su escuela está en un proceso de transición, que tiene como principal hito la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión. De esta manera, tanto la escuela 1 y 2 presenta como

desafío principal avanzar desde una cultura escolar etiquetada como “tradicional” marcada por lo extendido de las prácticas punitivas y de ordenamiento hacia una escuela inclusiva, y, la escuela 3 y 4 fortalecer su cultura interna centrada en una convivencia formativa en un escenario en el que ya no pueden seleccionar a los estudiantes que ingresan sino que trabajar con la diversidad estudiantil.

Sobre esta narrativa, las divergencias comienzan a emerger en las formas adoptadas para trabajar en torno a dicha transición. Siendo así, los casos de alta frecuencia de prácticas punitivas y de ordenamiento en la fase cuantitativa comparten una extendida mantención de la ocurrencia y concurrencia de prácticas punitivas y de ordenamiento de manera explícita en el quehacer cotidiano. Esto es más claro en uno de los casos, que mantiene prácticas históricas de: a) segregación de estudiantes mediante cursos ordenados por rendimiento académico y problemáticas sociales del estudiantes, que son explicados desde la necesidad de abordar la gran heterogeneidad de edades intra-aula y los eventuales conflictos derivados del ciclo vital asociado; b) la atención individual del estudiante considerado problemático, c) la fuerza discursiva puesta en la acción de derivación interna mediante fichas de derivación, y d) la preponderancia del registro escolar- ya sea a través de la ficha de derivación o en el libro de clases a través de anotaciones negativas. No obstante, el otro caso de altas prácticas instala un conjunto de iniciativas orientadas a la transformación de esta cultura en nuevos modelos de gestión que involucran a parte de la comunidad educativa, encontrando pequeñas discrepancias entre actores en este procedimientos, cuestión que es caracterizada en pugna organizacional por la otra escuela de similares características, aludiendo a visiones contrapuesta entre una mirada que aboga por la mantención la tradición punitiva y otra que busca generar instancias formativas y contención emocional como modo de gestión de conflictos.

Por otra parte, en todos los casos estudiados aparece como relevante el tema de la cohesión de los equipos para favorecer una convivencia escolar menos punitiva, así como también avanzar hacia una educación inclusiva. Al respecto, en la escuela 2 se advierte una baja cohesión entre sus distintos miembros, puesto que existen diferencias de miradas, así como de prácticas asociadas a este tema, que aún no han logrado subsanar. En este sentido, en esta escuela se plantea la necesidad de reforzar los vínculos comunicantes entre los equipos de gestión y los docentes. Por el contrario, las escuela 3 y 4 prevalece una alta cohesión institucional, apareciendo como elementos diferenciadores, el que en la escuela 3 existen acuerdos, así como también prácticas tendientes a agotar todas las instancias formativas necesarias antes de proceder a la aplicación de medidas punitivas. Por su parte, en la escuela 4 existe un alto compromiso y trabajo conjunto para favorecer una atención integral y temprana a los estudiantes antes que presenten un problema mayor, para lo cual se ha construido un nuevo dispositivo de gestión de las situaciones conflictivas en una escuela. Este dispositivo implicaría el trabajo articulado entre agentes involucrados en las rutas y procedimientos para la gestión de la heterogeneidad del estudiantado. Finalmente, la formación en inclusión en el aula y en los espacios escolares, incluyendo las formas de planificación y evaluación desde la lógica del Diseño Universal de Aprendizajes, el aprendizaje basado en proyectos, entre otras estrategias que tienden a un currículum diverso y culturalmente pertinente con la realidad social y cultural de sus estudiantes.

En todos los casos estudiados emerge como un aspecto central la importancia que ha tenido el incorporar profesionales del área psicosocial, así como también crear equipos que se hagan cargo de la temática de convivencia escolar. Sin embargo, el nivel de desarrollo y articulación presenta diferencias entre los casos. En las escuelas 1 y 2 se ha avanzado en la contratación de profesionales, así como también contar con encargado del área de convivencia, pero éstos aún trabajan de manera más aislada del resto de la comunidad escolar, existiendo tensiones especialmente con algunos docentes en la implementación de nuevas formas de convivencia al interior de la escuela y el aula. La escuela 1 ha avanzado en la reorganización del equipo de convivencia, incorporando líderes intermedios que están redefiniendo la forma en que se gestionan los conflictos en el aula, a través de la incorporación de profesionales psicosociales que apoyan individualmente a estudiantes

dentro del aula durante las asignaturas, con menor presencia de estrategias de trabajo grupal con el curso. Por el contrario, en las escuelas 3 y 4 se advierte que han avanzado hacia la configuración de un sistema de gestión que ha logrado convocar y generar trabajo conjunto entre los profesionales del área psicosocial y el profesorado de manera coordinada.

A pesar de estos avances, el tema de la expulsión de los estudiantes es un aspecto que ronda en el quehacer de la escuela, como una de las medidas punitivas. Al respecto, se aprecian aspectos comunes en las escuelas de altas prácticas punitivas (Casos 1 y 2), en las cuales se construyen mecanismos explícitos de expulsión de estudiantes cuando éstos no se ajustan a las normas, encontrándose muy detallado en sus reglamentos, los cuales utilizan sin mayor análisis de cada uno de los casos. Por lo tanto, en las escuelas de alta frecuencia construyen mecanismos de intensificación de lo punitivo para casos complejos, iniciándose con estas acciones antes que con otras de tipo dialógicas o reparadoras. Por el contrario, en las escuelas con bajas prácticas (Casos 3 y 4) se ha logrado instalar un conjunto de medidas que tiene por finalidad agotar toda instancia formativa antes de proceder a la aplicación de medidas punitivas. En otras palabras, se configura una gradualidad del uso de estrategias disciplinarias, que tiene por efecto que los castigos aplicados ante faltas sean percibidos como más justos y menos arbitrarios. En ambos casos, en aquellas situaciones en las que los adultos de la escuela no encuentran una respuesta favorable a conductas estimadas como inapropiadas, se propician mecanismos sutiles de exclusión de la diversidad educativa. Lo anterior se advierte de manera diferenciada en ambos establecimientos: mientras que en uno de ellos se instala una justificación afectiva que interpela al ambiente familiar y la discordancia del estudiante con él; el otro privilegia una narración empresarial desde el éxito y la responsabilidad individual para optimizar la disposición de recursos. En ellas, también se observa un alto protagonismo de articulación/conocimiento de la familia y el contexto. A diferencia de las escuelas de altas prácticas, donde existen una serie de conflictos organizacionales entre las distintas áreas que se han incorporado en la "transición", las de bajas prácticas existen mecanismos que se van institucionalizando y una visión compartida de la relevancia y los procedimientos, que otorga una cohesión mucho mayor, ya sea en formato de régimen "familiarista" (Caso 3) o "empresarial" (Caso 4).

Finalmente, se aprecia como elemento común en todos los casos el desarrollo e implementación del currículum en perspectiva inclusiva. Esto se asocia con una práctica docente que abraza la inclusión como una oportunidad de desarrollo y como algo positivo para todos los estudiantes. Aquí, elementos importantes son la planificación y evaluación diferenciada siguiendo los principios del Diseño Universal de Aprendizaje, y con alto apoyo del área técnico-pedagógica y de los profesionales de apoyo pedagógico y psicosocial, quienes trabajan directamente con los profesores de aula regular. Esto ha significado dar mayor protagonismo a la voz de los estudiantes, horizontalizando las relaciones de saber/poder y, en consecuencia, ha implicado una negociación constante de la autoridad pedagógica en el aula. Entonces, en vez de "váyase a inspectoría" como reacción primera e inmediata ante la transgresión de las normas, el profesorado genera como primera instancia acciones de diálogo directo con el/la estudiante. Pero no solo en eso se juega la acción formativa, pues en las escuelas con bajas prácticas, así también como en la escuela con altas prácticas que se define a sí misma en transición, se identifican caminos hacia planificaciones pedagógicas en formato de diseño universal y con pertinencia cultural y territorial para todos los y las estudiantes. En ellas, los equipos de gestión y el profesorado señalan que la implementación del nuevo Decreto 67 sobre evaluación y calificación de los aprendizajes, que eliminó la reprobación automática por causales de inasistencia y bajo rendimiento, ha generado importantes desafíos curriculares para el profesorado, que requieren de enfoques y modelos curriculares inclusivos.

Los equipos directivos relatan que estos caminos no han sido nada fáciles y han debido capacitarse para ello. Por tanto, las acciones de formación continua en educación y particularmente en currículum inclusivo, parecen claves para comprender por qué estos establecimientos presentan bajas prácticas punitivas y de ordenamiento. Ahora bien, en tres de las cuatro escuelas, los equipos directivos señalan que hay diferencias entre profesores

con más trayectoria docente y con menos en las posibilidades de avanzar hacia un currículum inclusivo que permita disminuir el ordenamiento académico y el castigo excesivo por mal comportamiento como prácticas de segregación y exclusión. Mientras que los profesores de más trayectorias serían más reticentes a adoptar la “nueva” lógica inclusiva y a participar en las actividades de formación, los profesores de menor trayectoria parecerían “ya venir” con la lógica de inclusión incorporada, aun cuando ésta se asocia a una cultura de profesionalismo que les dificulta el tomar contacto cercano con los estudiantes.

En base a estos resultados observamos que tanto en las escuelas con altas y bajas prácticas punitivas existe una narrativa que denominan de transición la cual está fuertemente marcada por la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión. Bajo el nuevo escenario el desafío de las escuelas está siendo poner en marcha nuevas estrategias y prácticas que favorezcan la inclusión de todo tipo de estudiantes. Esto se contrapone con una cultura escolar que tradicionalmente ha estado marcada por acciones de ordenamiento y punitivas. La cultura interna previa posibilita asumir la inclusión y resolución de problemas de convivencia en forma dialogada y pacífica cuando se abre el colegio a un nuevo escenario de no selección.

En este escenario, las cuatro escuelas coinciden en dotar de relevancia a cuatro aspectos claves orientados a favorecer una cultura inclusiva en esta transición. El primero de ellos es la necesidad de avanzar hacia la incorporación de equipos psicosociales para la gestión y la prevención de los conflictos. Luego, destaca la necesidad de fomentar la coordinación entre el área de convivencia escolar e inspectoría, instancias que además han sido contrapuestas en su forma de abordar las problemáticas, siendo la primera caracterizada por el desarrollo de estrategias formativas y la segunda como el paradigma de la acción punitiva disciplinadora. En tercer lugar, la opción por incorporar líderes docentes de nivel intermedio que sean capaces de actuar de manera formativa en la gestión del conflicto desde el desarrollo e implementación de un currículum inclusivo.

8. CONCLUSIONES

Chile ha avanzado en una educación inclusiva y garante de derechos para el acceso a la educación. Pese a ello, las evidencias nos muestran que persisten prácticas de exclusión, asociadas al manejo de la heterogeneidad estudiantil. Estas prácticas se asocian a lo que la literatura internacional ha definido como prácticas de disciplina punitiva y de ordenamiento académico, que buscan organizar la práctica educativa, mediante estructuras de cursos homogéneos y la erradicación del conflicto del aula regular. En Chile no se ha estudiado la asociación de estas prácticas y los significados que vinculan su uso en nuestras escuelas. Este es el primer estudio nacional que analizó estas prácticas de gestión educativa, el cual utiliza una metodología mixta y secuencial en fases para analizar la magnitud, relación y efectos de estas prácticas e identificar instituciones escolares que maximizan/moderan su uso en la gestión de la heterogeneidad de las características del estudiantado.

Los resultados muestran que no existe una relación cuantitativa en el uso de ambas prácticas (punitivas y de ordenamiento). Aun cuando, cualitativamente, los agentes escolares relacionan ambas acciones como parte de la cultura de disciplinamiento escolar. Lo cual, podría estar vinculado con la rápida reducción de los diferentes mecanismos de ordenamiento académico observadas en la última década en nuestro país.

Este estudio evidencia que se han reducido entre el 50% y 70% el grupo de colegios que las aplicaba regularmente a comienzos de la década anterior, reflejando que en la actualidad solo un grupo reducido de colegios las utiliza sistemáticamente, con mayor frecuencia entre los de enseñanza media. Este resultado es consistente con la respuesta de los apoderados de 4o y 6o básico, como de 2o medio, a la pregunta de si sus hijos han sido cambiados de curso en los últimos dos años en el mismo colegio, donde solo entre 1,1%-1,3% responde afirmativamente, siendo ésta la práctica punitiva menos frecuente entre las analizadas.

Por otra parte, los estudios de caso para liceos de enseñanza media dieron cuenta que cuando se aplica, el ordenamiento académico es más bien una práctica que se valida en la cultura escolar para organizar los primeros cursos y, en el caso de liceos Técnico Profesional, durante la transición a especialidades técnicas-profesionales, siendo el criterio comportamental uno, entre varios otros, con los cuales se ordena a los cursos por nivel.

Las razones de este cambio radical de prácticas excluyentes durante la década no son indagadas por este estudio, pero son coincidentes con la implementación de reformas estructurales relevantes en nuestro sistema escolar, como son la Ley de Subvención Escolar Preferencial, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y la Ley de Inclusión. Por otra parte, este masivo cambio en las prácticas de ordenamiento refleja que es factible modificar estrategias de exclusión educativa muy arraigadas en las culturas escolares a partir de las propias decisiones de las comunidades educativas, sin requerir cambios legales específicos para ello. Esta conclusión es muy relevante respecto a las expectativas que se pueden albergar para promover cambios que posibiliten reducir la alta frecuencia de las prácticas punitivas identificadas en este mismo estudio.

Respecto a la aplicación de prácticas punitivas, los resultados a nivel nacional dan cuenta que son diversas y de alta frecuencia, atributos que están presentes desde los primeros años de escolaridad, lo cual refleja una cultura que legitima dichas estrategias de interacción y resolución de conflictos, sin embargo, dado que no contamos con datos longitudinales, no es posible determinar si éstas se han reducido en los últimos años, como lo han sido las prácticas de ordenamiento académico. Pese a ello, es una práctica común y frecuente que se encuentra establecida en los instrumentos y reglamentos normativos de las instituciones escolares.

Los análisis descriptivos de frecuencia permiten concluir que las prácticas punitivas afectan en mayor medida a los estudiantes de sexo masculino, con necesidades educativas especiales y con altos índices de vulnerabilidad, así como aquellos que experimentan repitencia escolar y por instituciones escolares que concentran estas

poblaciones. También se aprecia que los establecimientos más vulnerables, de dependencia municipal y con alta concentración de estudiantes repitentes presentan mucho mayor probabilidad que sus estudiantes experimenten diferentes prácticas punitivas. De todas formas, la mayor parte de los factores de riesgo están asociados a atributos individuales de los estudiantes y sus familias, implicando que los esfuerzos por modificar las prácticas de directivos y docentes para reducir problemas de convivencia y conducta, y gestionarlas de una forma no excluyente y que permita la reparación y cambio, no solo deben concentrarse entre los colegios con los atributos identificados de mayor riesgo, sino que también deben ser desarrolladas en forma generalizada en el sistema escolar. Lo que para el caso de los establecimientos analizados en las estrategias cualitativas se construye a propósito de un ideal de estudiante, que representa expectativas comportamentales y actitudinales que los estudiantes deben portar antes de entrar al establecimiento y en su paso por las aulas.

Por otra parte, más allá de la condición socioeconómica, muchos otros atributos de las familias condicionan el mayor riesgo que los estudiantes sean expuestos a diferentes prácticas punitivas; las mayores expectativas de las familias para alcanzar una educación postsecundaria es un factor protector, como también lo es cuando los padres piensan que es muy importante que sus hijos asistan todos los días a la escuela. Por el contrario, la creencia de los padres que el colegio es una pérdida de tiempo se vincula a los mayores riesgos del estudiante para experimentar diversas prácticas punitivas en el colegio.

Entre los colegios de enseñanza media, a mayor frecuencia en la aplicación de prácticas punitivas a sus estudiantes, peor es su rendimiento en el SIMCE, tanto en matemáticas como en lenguaje; siendo las prácticas de suspensión las que mayormente son aplicadas en esta modalidad. Sin embargo, este nocivo efecto es altamente diferenciado según algunos atributos, por una parte, es mucho mayor entre los estudiantes hombres que entre las mujeres -incluso, para ellas, el efecto negativo se presenta con claridad solo en el grupo de liceos donde es muy frecuente la aplicación de estas prácticas-, también se concentra principalmente entre los liceos municipales y, en éstos, es mayor la pérdida de aprendizajes en lectura que en matemática

Los análisis de casos extremos a propósito de la alta y baja frecuencia de uso de prácticas punitivas y de ordenamiento según el reporte de apoderados y estudiantes, muestran como elementos comunes narraciones de avance y transición en el marco de una cultura organizacional que ha intentado ser inclusiva a fuerza de una política educativa que los evalúa por serlo. Esta exigencia por una educación inclusiva ha tensionado las formas históricas de hacer educación y construir escuela, que históricamente han circulado en abordajes disciplinadores y homogeneizantes de las conductas esperadas del estudiantado. Algunos elementos claves de esta transición hacia una cultura más inclusiva, es la integración armoniosa entre el área de convivencia escolar e inspectoría, la incorporación de líderes docentes de nivel intermedio que actúan de manera formativa para gestionar conflictos, y un desarrollo e implementación curricular inclusivo en escuelas y aulas diversificadas a fuerza de un sistema educativo que ha avanzado por serlo.

En síntesis, los resultados sugieren el protagonismo del profesorado y particularmente el/a docente jefe de curso, como vinculación socioemocional que regula y acerca una experiencia inclusiva con cada estudiante del curso. Este modelo aparece con mucho potencial, pues la articulación solo de convivencia e inspectoría puede desbordar a los colegios de mayor complejidad social y en etapas tempranas de las nuevas transiciones hacia culturas, políticas y prácticas inclusivas. Un currículum inclusivo culturalmente relevante y que acoge las complejidades sociales que los estudiantes cargan como mochilas con peso sociocultural, y que se expresan en sus comportamientos en el aula, va generando paulatinamente una pedagogía afectiva que permite ir atenuando/amortiguando y, una vez institucionalizada, transformando el peso de la tradición de una cultura escolar punitiva, hacia otra cuidadora y acogedora de las diferencias.

9. RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

El trabajo en el taller con los equipos profesionales del SAC como de académicos y agentes de UNICEF y UNESCO, como también el diálogo con las comunidades educativas de los liceos/colegios visitados, dan cuenta que es necesario trabajar activamente en diversas iniciativas que puedan ir modificando las prácticas punitivas que forman parte de una cultura escolar muy arraigada en todo el país, las cuales son mucho más frecuentes en colegios vulnerables, pero que también se presentan en colegios de grupos sociales medios y altos. Esta cultura está inserta en la interacción de los equipos directivos como en los profesores y profesoras de los establecimientos escolares, tanto de enseñanza básica como secundaria.

En este sentido, a diferencia del ordenamiento académico, que se concentra en la enseñanza media, la prevalencia de diferentes prácticas punitivas se encuentra con bastante similitud tanto en la educación básica como en la secundaria. Esto conlleva a que las acciones de prevención, desarrollo de capacidades en las comunidades educativas y sostenedores, como del rediseño de las prácticas, normativas y orientaciones de las agencias gubernamentales para revertir el uso y abuso de las prácticas punitivas debe considerar a todos los establecimientos educacionales, incluyendo el nivel preescolar.

a) Trabajo prioritario en contextos de mayor vulnerabilidad

La evidencia identificada en este trabajo da cuenta que debiese haber un trabajo prioritario con colegios de mayor vulnerabilidad social, de bajo desempeño académico y públicos. Sin embargo, la mayor parte de los factores de riesgo están asociados a atributos individuales de los estudiantes y sus familias, implicando que los esfuerzos por modificar las prácticas de directivos y docentes para reducir problemas de convivencia y conducta, y gestionarlas de una forma no excluyente y que permita la reparación y cambio, no solo deben concentrarse entre las instituciones escolares con los atributos identificados de mayor riesgo, sino que también deben ser desarrolladas en forma generalizada en el sistema escolar.

Esto significa que, aun cuando las políticas de inclusión en Chile hayan avanzado en la disminución de las barreras de acceso por la vía de la selectividad (Ley de Inclusión) y de la desmunicipalización (Ley de Educación Pública), aún falta un largo camino por avanzar en la disminución de las barreras de permanencia, participación, progreso y promoción, siendo una de ellas las prácticas de segregación y exclusión expresadas en distintas formas de ordenar y castigar al estudiantado en base al desajuste conductual en el marco de normativas reglamentadas en procedimiento y rutas que homogeneizan la diversidad cultural/socioeconómica/de capacidades dentro del aula.

b) Identificación de buenas prácticas

Así, una primera recomendación para la política educativa es inscribir el uso de sanciones por mal comportamiento y de ordenamiento por desempeño académico como parte de las medidas para abordar la gestión de la heterogeneidad estudiantil en el aula y dentro de las escuelas. Los resultados de este estudio dan cuenta que las escuelas se viven a sí mismas “en transición” y que, en efecto, existen prácticas escolares orientadas a la inclusión en todos los casos extremos analizados. No obstante, la gran diferencia entre las escuelas con altas y bajas prácticas, pareciera ser la generación de las condiciones institucionales para avanzar

hacia un aula inclusiva, lo que necesariamente implica el trabajo del profesor/a regular, en coordinación con la Unidad Técnica Pedagógica y con los profesionales de apoyo pedagógico y psicosocial. Se recomienda entonces a la política educativa avanzar hacia propuestas de aulas pedagógicamente inclusivas que incorporen la acción del profesorado del aula regular, así como estrategias y acciones de formación continua que incluyan la sistematización y difusión de buenas prácticas como herramientas para la formación entre escuelas.

En este sentido, las comunidades académicas, los y las investigadoras y las universidades y centros de formación que están analizando la magnitud, modalidades y efectos de la gestión de la diversidad al interior de los establecimientos escolares chilenos tienen una enorme responsabilidad y oportunidad para ayudar a las comunidades educativas en la identificación de estas problemáticas, la divulgación de su magnitud y efectos, como también de las mejores experiencias nacionales para abordarlas, no solo desarrollando estrategias de divulgación, sino que también programas de formación de capacidades para abordar estos desafíos. Por lo tanto, se hace indispensable seguir identificando un mayor número de buenas prácticas, como las analizadas en los estudios de caso de esta investigación. Estas buenas prácticas permitirán dar cuenta que es factible modificar una cultura de exclusión y homogeneidad para resolver las tensiones que se presentan en un sistema educativo que actualmente se ha vuelto universal, pero en contextos de barrios y ciudades altamente segregadas, con múltiples problemas urbanos, donde las escuelas y liceos tienen enormes desafíos no solo en asegurar el derecho de acceso a la educación, sino que ésta asegure que ningún estudiante se quede atrás, que sea de calidad para todos y todas, y que el desarrollo de la resolución adecuada de conflictos sea una herramienta para fortalecer las habilidades intra e interpersonales de todos los niños, niñas y jóvenes.

c) Revisar como se regula la gestión de la Convivencia Escolar

Las escuelas con altas prácticas punitivas construyen mecanismos explícitos de expulsión de estudiantes cuando éstos no se ajustan a las normas, mientras que las escuelas con bajas prácticas configuran procedimientos graduales en el uso de lo punitivo. Estos resultados sugieren la necesidad de revisar las orientaciones sobre gestión de la convivencia escolar, pues el uso de lo punitivo está normado en los instrumentos de gestión mandados por la política educativa y se tensiona en el concepto de convivencia escolar. Se recomienda a la política educativa inscribir el uso de sanciones por mal comportamiento y de ordenamiento por desempeño académico como parte de las medidas para abordar la gestión de la heterogeneidad estudiantil y las orientaciones para con el trabajo promocional y preventivo de la vida en comunidad. Para ello, las comunidades académicas identificadas con bajas prácticas punitivas y de ordenamiento pueden facilitar la coordinación de las diferentes instituciones estatales y territoriales responsables del SAC para discutir acerca de los cambios necesarios en sus normativas, prácticas y orientaciones que faciliten la instalación en los establecimientos escolares de procesos de resolución de conflictos e interacción con los estudiantes que aseguren el derecho a la educación, avancen hacia una adecuada gestión escolar en contextos de una mayor diversidad, y que sean efectivas en reducir la reiteración de estas situaciones.

d) Reconocer las características de cada establecimiento

Como hemos señalado, las comunidades educativas entrevistadas describen que están en un periodo de transición, hacia un cambio de prácticas y estrategias para lograr avanzar hacia una mayor inclusión y gestión de la diversidad de sus estudiantes, lo cual es experimentado en forma muy diversa entre los colegios. En aquellos casos con una situación más precaria en sus capacidades de liderazgo interno, con mayores tensiones entre sus autoridades medias y dificultades en la construcción de una visión compartida respecto a la relevancia de estos cambios entre sus comunidades de profesoras y profesores, los avances son más lentos y no necesariamente encaminados a institucionalizar prácticas efectivas y un cambio en la cultura institucional. El riesgo, aquí, es que los esfuerzos recaen en algunos profesores o profesionales, quienes se viven a sí mismos como los “superhéroes de la inclusión” (Albuquerque et al., en revisión) y se queman (burnout) rápidamente. Mientras que en otras comunidades, que pueden presentar similares contextos de vulnerabilidad social, el desarrollo de nuevas prácticas y estrategias, no solo para resolver situaciones de dificultades en la convivencia escolar, sino para anticiparlas, se van institucionalizando con mayor rapidez y legitimidad de todos los actores. Estas prácticas funcionan de manera promocional y preventiva, disminuyendo la probabilidad de que se desarrollen nuevos (futuros) conflictos que escalen al punto de generar acciones altamente punitivas por falta de diálogo, a la vez que disminuyendo la intensidad y prolongación de los conflictos actuales.

Las experiencias analizadas, dan cuenta también que factores relevantes para que las transiciones en que se encuentran muchos colegios para avanzar hacia prácticas reparadoras y no punitivas tengan mayores probabilidades de efectividad es que exista una visión compartida de toda la comunidad por esta prioridad, se implementen procedimientos regulados y basados en información para acciones de prevención como de resolución de conflictos, que se avance hacia una concepción de la búsqueda del bienestar de cada estudiante en forma personalizada, donde exista una adecuada articulación y procedimientos regulares de trabajo entre el equipo directivo, inspectoría y convivencia, teniendo un rol principal cada profesora jefa de curso, puesto que es la persona que debe lograr la mayor cercanía y comprensión del contexto de cada estudiante. Por su parte, el cambio de prácticas requiere de la vinculación regular del establecimiento con cada familia, pues es fundamental para comprender el contexto socioemocional de los estudiantes, así como enfatizar estrategias que eviten la reincidencia de problemas de conducta de los alumnos, sino que, por el contrario, sean reparadoras y permitan una interacción positiva con ellos, tal como lo describen los casos 3 y 4 del componente cualitativo.

e) Potenciar el rol de los equipos de sostenedores, SLEP y SAC.

Adicionalmente, la experiencia de la rápida y masiva reducción en la aplicación de prácticas de ordenamiento académico en los colegios chilenos permite ser optimista acerca de la factibilidad de lograr cambios importantes en la reducción de las prácticas punitivas a nivel nacional, puesto que la implementación de ambas responde, principalmente, a prácticas y creencias de los equipos docentes y directivos al interior de cada establecimiento. A pesar de lo anterior, los sostenedores, equipos profesionales de los SLEP, como de las entidades del SAC pueden ser grandes colaboradores en el apoyo a los colegios para priorizar acciones en este ámbito, como también en la promoción del trabajo en redes para potenciar las experiencias positivas, promover el aprendizaje colectivo y compartir el carácter de urgencia de este objetivo.

f) Actualización constante de indicadores:

Por otra parte, este estudio da cuenta de la importancia de contar con información actualizada sobre los indicadores de prácticas excluyentes a través del tiempo, más aún cuando se hace urgente apoyar a las comunidades escolares en sus procesos de transición hacia una nueva cultura más inclusiva y poder analizar si dicho objetivo avanza positivamente, al mismo tiempo que identificar mejores prácticas y estrategias a nivel nacional. Es por ello, que sugerimos que se levante información en forma regular en el sistema nacional, así como se entreguen a los establecimientos la información analizada junto a sugerencias respecto a sus principales desafíos para avanzar en su mejoramiento.

La relevancia del cambio de prácticas en la resolución de conflictos al interior de las aulas y también de los establecimientos, es indispensable para avanzar en una gestión escolar inclusiva sin exclusiones, al mismo tiempo que desarrolla habilidades para una gestión colaborativa al interior de los colegios, y entre los estudiantes, el aprendizaje en la resolución de conflictos en forma pacífica, mejorando las habilidades ciudadanas y democráticas a partir de la vida cotidiana de las escuelas. A estos efectos se suman los vinculados con facilitar el aprendizaje de los estudiantes y una mayor equidad de los mismos, lo cual se evidencia en nuestro estudio al identificar los efectos nocivos que tiene la aplicación de prácticas punitivas en el desempeño escolar, como también colaborar en la promoción de trayectorias de mejoramiento sostenidas por parte de escuelas y liceos, pues la evidencia internacional y nacional es consistente en identificar que una mejor gestión de la convivencia está entre los factores más importantes para que ello ocurra (Bellei et al., 2014; Muijs y Finch, 2020).

g) Capacitación estructural:

En este contexto, se propone que tanto los profesionales de la Agencia de la Calidad, los supervisores del Ministerio de Educación, como los profesionales de apoyo técnico-pedagógico de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), puedan ser capacitados para identificar la situación de cada establecimiento sobre la existencia de prácticas punitivas, como también en estrategias de apoyo y colaboración a las comunidades escolares con situaciones más complejas, incluyendo dispositivos para monitorear el avance en la instalación de nuevas prácticas y soluciones.

REFERENCIAS

- Allende, C., Valenzuela, J.P., & Diaz, R. (2018). "School Segregation in Chile." In A. Farazmand (ed.), *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance* (2018), Springer International Publishing. (Published online https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-31816-5_3327-1).
- American Psychological Association, Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63, 852-862. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.9.852>
- Araos, C., & Correa, V. (2004). *La escuela hace diferencia: Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Santiago, Chile: Fundación Paz Ciudadana-Instituto de Sociología PUC.
- Ascorra, P., López, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé (Santiago)*, 27(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Augustine, C.; Engberg, J.; Grimm, E.; Lee, E.; Wang, K., Christianson, A. & Joseph, A. (2018). *Can Restorative Practices Improve School Climate and Curb Suspensions? An Evaluation of the Impact of Restorative Practices in a Mid-Sized Urban School District*. Santa Monica. CA: Rand Corporation. OAES.
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7, 62–74. doi:10.1016/j.edurev.2011.09.002.
- Bellei, C. (2009). The Private-Public School Controversy: The Case of Chile. En P. Peterson y R. Chakrabarti (ed.). *School Choice International*, MIT Press, pp. 165-192.
- Bellei, C. (2015). "El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena". Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Bellei, C., Valenzuela, J.P., Contreras, D., & Vanni, X. (2014). Lo aprendí en la escuela, ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? LOM Ediciones.
- Betts, Julian, and Jamie Shkolnik, "The Effects of Ability Grouping on Student Achievement and Resource Allocation in Secondary Schools," *Economics of Education Review* 19:1 (February 2000), 1–15.
- Bolick, K. & Rogowsky, B. (2016). "Ability Grouping is on the Rise, but Should It Be?" *Journal of Education and Human Development*, June 2016, Vol. 5, No. 2, pp. 40-5. DOI: 10.15640/jehd.v5n2a6
- Calvin, G., Gurel, S., & Barber, B. (2017). State-level analysis of school punitive discipline practices in Florida. *Behavioral Disorder*, 42(2), 65-80. <https://doi.org/10.1177/0198742916688652>
- Campoy, I. (2019). *Educación Inclusiva Y Medidas Sancionadoras En El ámbito Educativo: La Situación De Niños Y Niñas Con Trastornos De Apego*. Madrid: Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, Universidad Carlos III de Madrid, 2019.
- Cearidi, A., López, V. & Valdez, R. (Abril, 2018) *Disciplinary punitive practices and its relation to Chilean students' perception of school climate practices*. Ponencia presentada en la conferencia de la American Educational Research Association Annual meeting 2018, Nueva York, EEUU.
- Chmielewski, A. (2014). "An international comparison of achievement inequality in within-and between-school tracking systems." *Am J Educ* 120(3):293–324.

- Chmielewski, A., Dumont, H., & Trautwein, U. (2013). "Tracking effects depend on tracking type: An international comparison of students' mathematics self-concept". *American Educational Research Journal*, vol. 50, núm. 5, pp. 925-957.
- Cole, K. Y. (2013). *Implementing restorative practices: A case study of how one urban high school approached alternatives to punitive discipline practices* (Doctoral dissertation). Disponible en ProQuest Dissertations and Theses database (UMI No. 3587926).
- Deunk, M.I., Jacobse, A., Boer, H.D., Doolaard, S., & Bosker, R.J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31-54.
- Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2011). "Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya" *The American Economic Review*, vol. 101, núm. 5, pp. 1739-1774.
- Dupriez, V. (2010). *"Methods of grouping learners at school"*, vol. 93, París: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Dustmann, C., Puhani, P. A., & Schönberg, U. (2017). The Long-term Effects of Early Track Choice. *The Economic Journal*, 127(603), 1348–1380. doi:10.1111/ecoj.12419
- Elacqua, G. & Santos, H. (2013). "Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: un análisis georreferenciado". Espacio Público, Documento de Referencia 01, Santiago.
- Fierro, M.C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 01-18.
- Figlio, D, Page, M. (2002). School Choice and the Distributional Effects of Ability Tracking: Does Separation Increase Inequality? *Journal of Urban Economics* 51 (3): 497-514.
- Francis, B., Connelly, P., Archer, L., Hodgen, J., Mazenod, A., Pepper, D., Sloan, S., Taylor, B., Tereshchenko, A., Travers, M.C. (2017). "Attainment grouping as self-fulfilling prophesy? A mixed methods exploration of self-confidence and set level among year 7 students". *International Journal of Educational Research*, 86, 96–108.
- Francis, B., Hodgen, J., Craig, N., Taylor, B., Archer, L., Mazenod, A., Tereshchenko, A., Connolly, P. (2019). "Teacher 'quality' and attainment grouping: The role of within-school teacher deployment in social and educational inequality." *Teaching and Teacher Education* 77 (2019) 183-192.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P. L., Shih, T., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102, 483-496. <https://doi.org/10.1037/a0018562>
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 325-353, <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950>
- Ireson, J. & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education* (OCDE Eds.). London: Paul Chapman Publishing.
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, López, J., & Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: Análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la Región de Valparaíso. *Psykhé*, 20(2). <https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002>
- Losen, D. (2011). *Discipline policies, successful schools, and racial justice*. Boulder, CO: National Education Policy Center

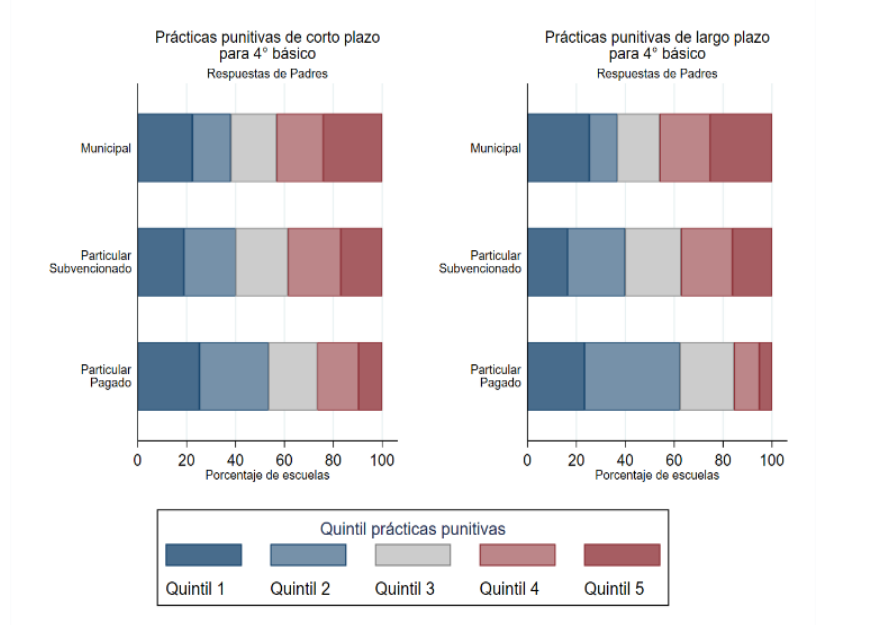
- Magendzo, A., Toledo, M., & Gutiérrez, V. (2012). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (Nº 20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000100022>
- Marcucci, O. (2019). Implicit Bias in the Era of Social Desirability: Understanding Antiracism in Rehabilitative and Punitive School Discipline. *Urban Rev* 52, 47–74 <https://doi.org/10.1007/s11256-019-00512-7>
- Mazenod, A., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Taylor, B., Tereshchenko, A., & Pepper, D. (2018). "Nurturing learning or encouraging dependency? Teacher constructions of students in lower attainment groups in English secondary schools." *Cambridge Journal of Education*, 1-16. DOI: 10.1080/0305764X.2018.1441372
- Mizala, A., and Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: The stratification of educational achievement in the Chilean voucher system? *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132–144.
- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives*, 5/6, 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>.
- Muijs, D., & Finch, A. (2020). Fight or flight? How stuck schools are overcoming isolation. An evaluation project. <http://www.gov.uk/government/organizations/ofsted>.
- Muñoz, M. T., Saavedra, E., & Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-224.
- Muñoz, M. T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz, P. A., & Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32.
- Oakes, J. (2008). Keeping track: Structuring equality and inequality in an era of accountability. *Teachers College Record*, 110, 700–712.
- OECD (2013), PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- OECD (2016). "PISA 2015 Results. Vol. II: Policies and Practices for Successful Schools." París: Organisation for Economic Co-operation and Development
- Palacios, D., Dijkstra, J. K., Villalobos, C., Treviño, E., Berger, C., Huisman, M., & Veenstra, R. (2019). *Classroom ability composition and the role of academic performance and school misconduct in the formation of academic and friendship networks. Journal of School Psychology*, 74, 58–73. doi:10.1016/j.jsp.2019.05.006
- Peguero, A. A., & Bracy, N. L. (2014). School order, justice, and education/ Climate, discipline practices, and dropping out. *Journal of Research on Adolescence*, 25(3), 412-426. <https://doi.org/10.1111/jora.12138>
- Pereira & Zulay (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1),15-29
- Ramberg, J. (2016). "The extent of ability grouping in Swedish upper secondary schools: a national survey". *International Journal of Inclusive Education*, vol. 20, núm. 7, pp. 685-710.
- Skiba, R. J., & Knesting, K. (2001). Zero tolerance, zero evidence: An analysis of school disciplinary practice. *New Directions for Youth Development*, 2001(92), 17-43. <https://doi.org/10.1002/yd.23320019204>

- Skiba, R. J., & Rausch, M. K. (2013). Zero tolerance, suspension, and expulsion: Questions of equity and effectiveness. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein, (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1073-1100). New York, NY: Routledge.
- Skiba, R. J., Arredondo, M. I., & Williams, N. T. (2014). More than a metaphor: The contribution of exclusionary discipline to a school-to-prison pipeline. *Equity & Excellence in Education, 47*(4), 546-564. <https://doi.org/10.1080/10665684.2014.958965>
- Skiba, R. J., & Peterson, R. (1999) The dark side of Zero Tolerance: Can punishment lead to safe schools? *The Phi Delta Kappan, 80*(5), 372-376, 381-382
- Sugai, G., Sprague, J. R., Horner, R. H. & Walker, H. M. (2000). Preventing school violence: The use of office discipline referrals to assess and monitor school-wide discipline interventions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(2), 94-101. <https://doi.org/10.1177/10634266000800205>
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K-12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research, 86* (4), 849-899. doi:10.3102/0034654316675417
- Tereshchenko, A., Francis, B., Archer, L., Hodgen, J., Mazenod, A., Taylor, B., Pepper, D. & Travers, MC. (2018): "Learners' attitudes to mixed attainment grouping: examining the views of students of high, middle and low attainment". Research Papers in Education, DOI: 10.1080/02671522.2018.1452962
- Tieso, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review, 26*, 29-36. doi:10.1080/02783190309554236.
- Trautmann M., A. (2008). Maltrato entre pares o "bullying": Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría, 79*(1), 13-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002>
- Treviño, E., Valenzuela, J.P., & Villalobos, C (2016). "Within-school segregation in the Chilean school system: What factors explain it? How efficient is this practice for fostering student achievement and equity?" *Learning and Individual Differences*, vol. 51, pp. 367-375.
- Treviño, E., Valenzuela, J. P., Villalobos, C., Béjares, C., Wyman, I., & Allende, C. (2018). "Agrupamiento por habilidad académica en el sistema escolar. Nueva evidencia para comprender las desigualdades del sistema educativo chileno". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 23, n°76
- Treviño, E., Valenzuela, J. P., & Villalobos, C. (2017). Segregación de estudiantes indígenas en el sistema escolar chileno. En: E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos, & E. Villalobos-Araya (Eds.), *Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Experiencias, Pueblos y Territorios*. Santiago: Ediciones UC.
- Treviño, E., Villalobos, C., Vielma, C., Hernandez, C., & Valenzuela, J.P. (2016). "Trayectorias escolares de los estudiantes y agrupamiento al interior del aula en los colegios chilenos de enseñanza media. Análisis de la heterogeneidad académica al interior de las escuelas". *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* (2), 1-16. Recuperado el 19 de octubre de 2018 a partir de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/807/1765>.
- Treviño, E., Wyman, I., Villalobos, C., & Romo (2019), "Reference group effect on students' socio-emotional development: Testing the incidence of ability grouping and quality of classroom interactions". Ponencia Congreso CIIE 2019.

- Umeh, Z., Bumpus, J. & Harris, J. (2019). The impact of suspension on participation in school-based extracurricular activities and out-of-school community service. *Social Science Research* 85. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.102354>
- Valdés, R., López, V. & Chaparro, A. (2018). Convivencia escolar: adaptación y validación de instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C., & De Los Ríos, D. (2014). "Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile". *Journal of Education Policy*, vol. 29, núm. 2, pp. 217-241.
- Weaver, J. & Swank, J. (2020). A Case Study of the Implementation of Restorative Justice in a Middle School, *RMLE*, 43(4), 1-9. <https://doi.org/10.1080/19404476.2020.1733912>
- William, D., & Bartholomew, H. (2004). "It's not which school but which set you're in that matters: the influence of ability grouping practices on student progress in mathematics". *British Educational Research Journal*, vol. 30, núm.2, pp. 279-293.

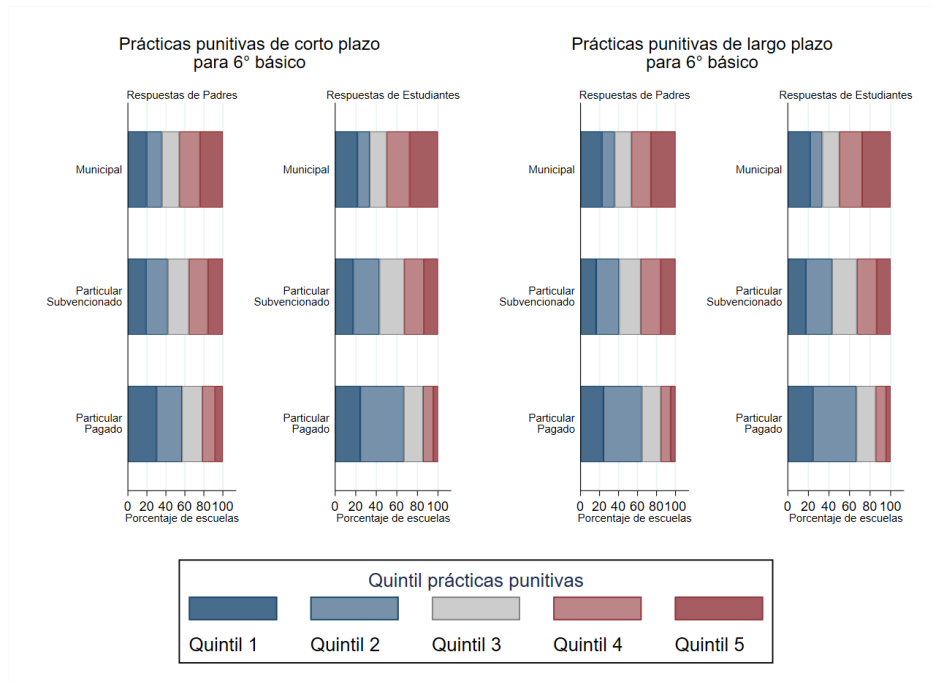
ANEXO 1

Figura A1. Distribución de prácticas punitivas de corto y largo plazo por dependencia para 4° básico



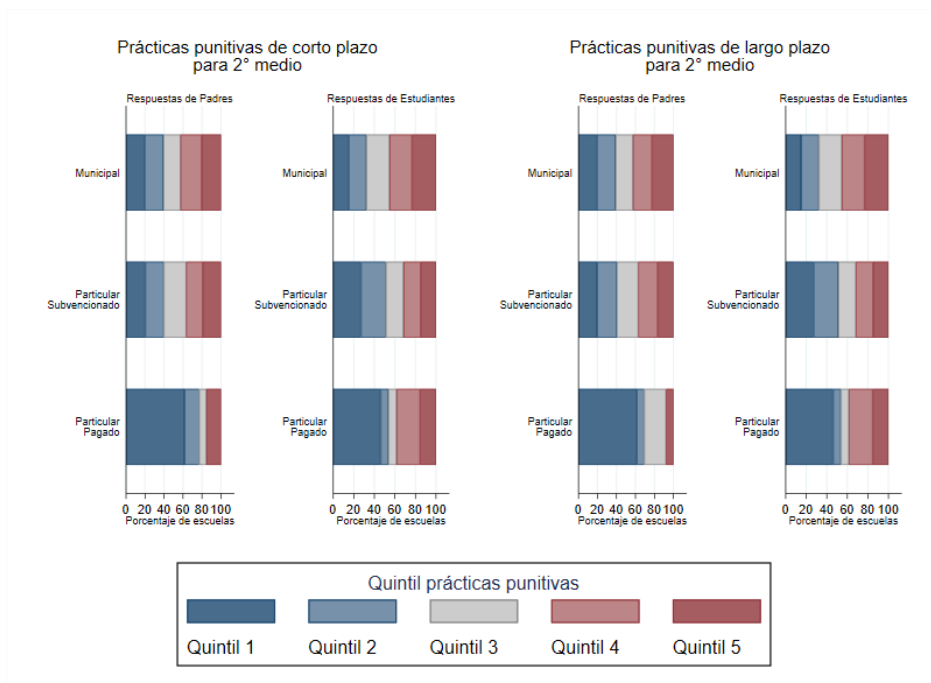
Fuente: Elaboración propia.

Figura A2. Distribución de prácticas punitivas de corto y largo plazo por dependencia para 6° básico



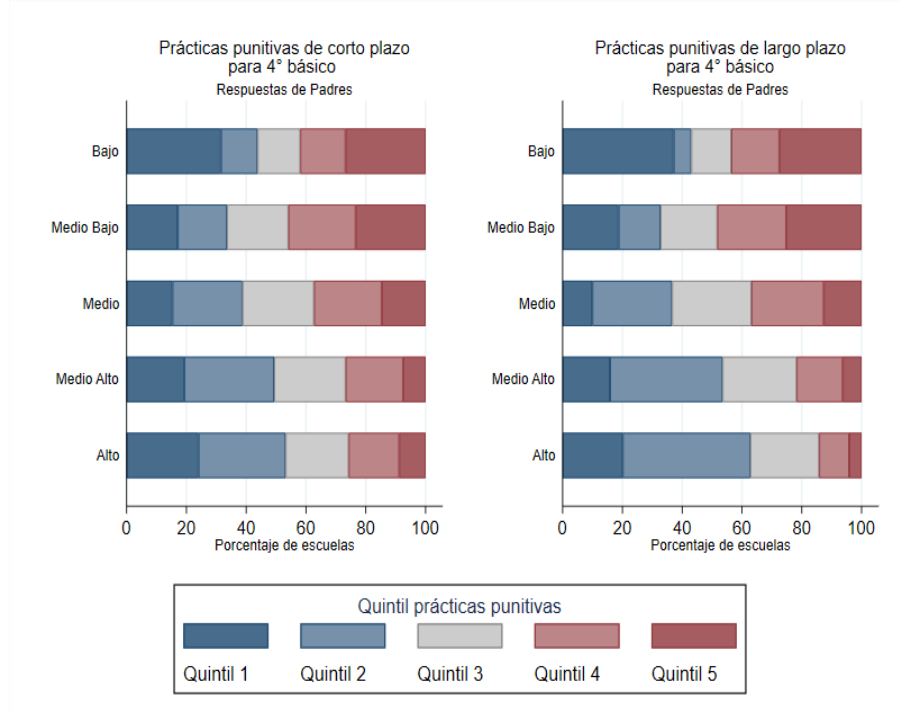
Fuente: Elaboración propia.

Figura A3. Distribución de prácticas punitivas de corto y largo plazo por dependencia para 2° medio



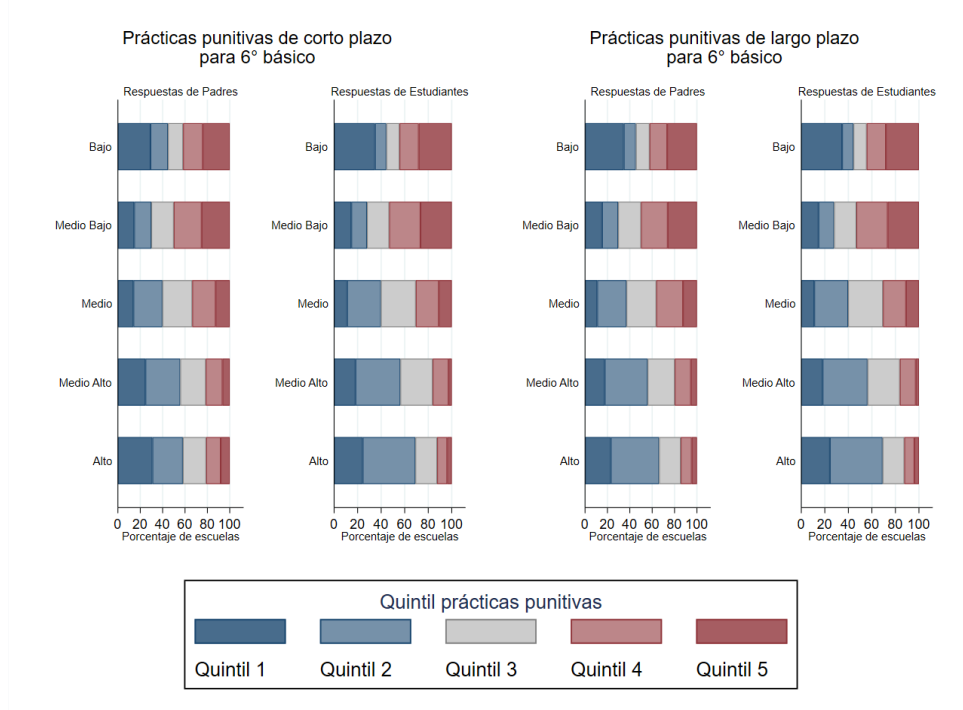
Fuente: Elaboración propia.

Figura A4. Distribución de prácticas punitivas de corto y largo plazo por grupo socioeconómico para 4° básico



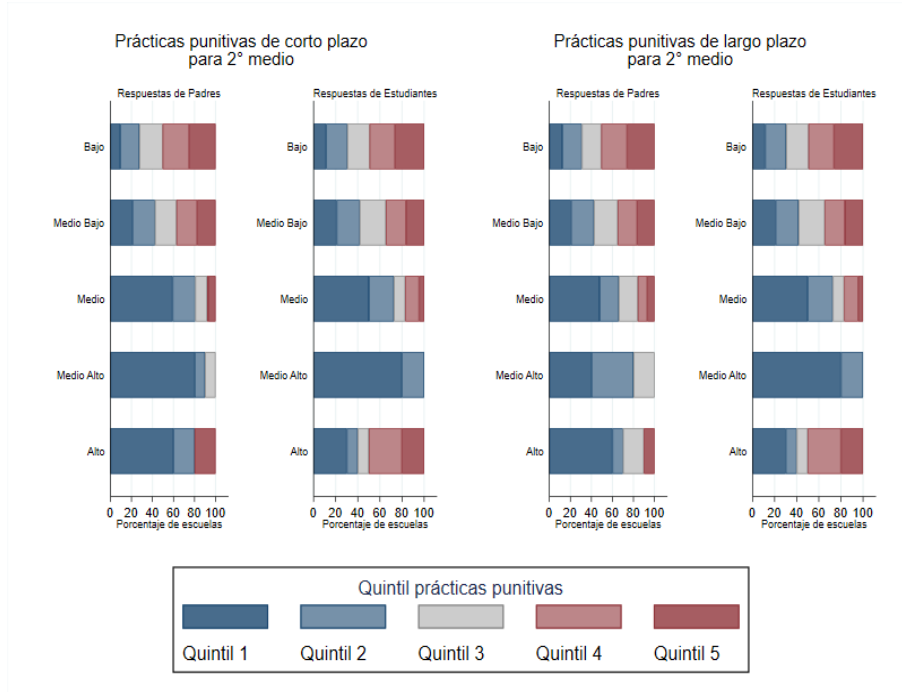
Fuente: Elaboración propia.

Figura A5. Distribución de prácticas punitivas de corto y largo plazo por grupo socioeconómico para 6° básico



Fuente: Elaboración propia.

Figura A6. Distribución de prácticas punitivas de corto y largo plazo por grupo socioeconómico para 2° medio



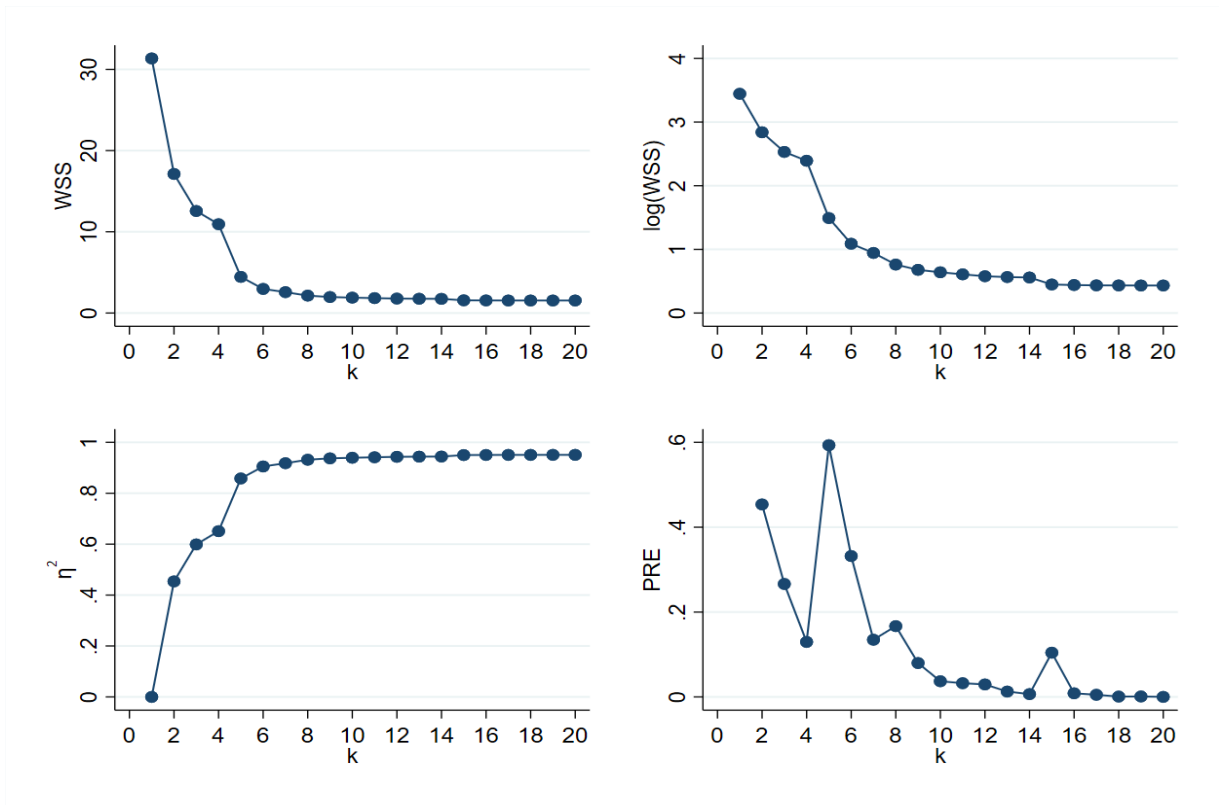
Fuente: Elaboración propia.

Tabla A1. Resultados Medidas de bondad ajuste CFA índice de prácticas punitivas construido

| Fit statistic | | Value | Description | | | | | |
|----------------------|------------|--|-------------|--|--|--|--|--|
| -----+ | | | | | | | | |
| Likelihood ratio | | | | | | | | |
| chi2_ms(5) | 1773.569 | model vs. saturated | | | | | | |
| p > chi2 | 0.000 | | | | | | | |
| chi2_bs(10) | 43350.513 | baseline vs. saturated | | | | | | |
| p > chi2 | 0.000 | | | | | | | |
| -----+ | | | | | | | | |
| Population error | | | | | | | | |
| RMSEA | 0.087 | Root mean squared error of approximation | | | | | | |
| 90% CI, lower bound | 0.084 | | | | | | | |
| upper bound | 0.091 | | | | | | | |
| pclose | 0.000 | Probability RMSEA <= 0.05 | | | | | | |
| -----+ | | | | | | | | |
| Information criteria | | | | | | | | |
| AIC | -8.376e+05 | Akaike's information criterion | | | | | | |
| BIC | -8.375e+05 | Bayesian information criterion | | | | | | |
| -----+ | | | | | | | | |
| Baseline comparison | | | | | | | | |
| CFI | 0.959 | Comparative fit index | | | | | | |
| TLI | 0.918 | Tucker-Lewis index | | | | | | |
| -----+ | | | | | | | | |
| Size of residuals | | | | | | | | |
| SRMR | 0.035 | Standardized root mean squared residual | | | | | | |
| CD | 0.780 | Coefficient of determination | | | | | | |
| ----- | | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Figura A7. WSS, $\log(\text{WSS})$, η^2 , PRE para 20 clusters



Fuente: Elaboración propia.

Tabla A2. Diferencias estandarizadas y ratio de varianzas grupo 1 vs grupo 0

| | Diferencias Estandarizadas | | Ratio de Varianza | |
|--|----------------------------|---------|-------------------|---------|
| | Original | Pesados | Original | Pesados |
| Corte 1 | | | | |
| Sexo | -0.094 | -0.055 | 0.999 | 0.997 |
| Repite antes de 4to básico | 0.121 | -0.016 | 1.387 | 0.962 |
| Promedio Asistencia 2015 | -0.049 | 0.036 | 1.182 | 1.060 |
| Promedio Asistencia 2016 | -0.035 | 0.042 | 1.002 | 0.893 |
| Tiene necesidades educ. especiales (NEE) | 0.058 | 0.011 | 1.196 | 1.033 |
| Tiene ascendencia indígena | -0.078 | 0.012 | 0.843 | 1.029 |
| Promedio general 2015 | -0.222 | 0.062 | 0.910 | 0.933 |
| Promedio general 2016 | -0.243 | 0.060 | 0.936 | 0.931 |
| Educación de la madre | -0.223 | 0.022 | 0.909 | 0.998 |
| Educación madre^2 | -0.240 | 0.023 | 0.796 | 0.998 |
| Expectativas altas (ir a la universidad) | -0.185 | 0.022 | 1.092 | 0.994 |
| Zona geográfica coleg 2016: Centro | 0.033 | -0.033 | 1.000 | 1.002 |
| Zona geográfica coleg 2016: Sur | -0.210 | -0.032 | 0.879 | 0.974 |
| Promedio colegio educación madre | -0.317 | 0.030 | 0.794 | 0.998 |
| Promedio colegio educación madre^2 | -0.339 | 0.031 | 0.713 | 0.990 |
| Dependencia colegio 2016 | -0.276 | -0.042 | 0.794 | 0.953 |
| Colegio rural 2016 | 0.050 | -0.008 | 1.104 | 0.985 |
| Promedio coleg estud con NEE | 0.119 | 0.004 | 0.960 | 0.942 |
| Ddcia 2016 Pub x índice de clima escolar | 0.236 | 0.055 | 0.755 | 0.963 |
| Ddcia 2016 PS x índice de clima escolar | -0.300 | -0.032 | 0.734 | 0.982 |
| Ddcia 2016 Pub x índice de autoestima y motivación | 0.265 | 0.047 | 0.782 | 0.958 |
| Ddcia 2016 PS x índice de autoestima y motivación | -0.284 | -0.040 | 0.775 | 0.961 |
| Ddcia 2016 Pub x índice de vida sana | 0.260 | 0.047 | 0.785 | 0.960 |
| Ddcia 2016 PS x índice de vida sana | -0.283 | -0.039 | 0.773 | 0.964 |
| Ddcia 2016 Pub x índice de formación ciudadana | 0.259 | 0.052 | 0.777 | 0.961 |
| Ddcia 2016 PS x índice de formación ciudadana | -0.282 | -0.036 | 0.777 | 0.972 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A3. Diferencias estandarizadas y ratio de varianzas grupo 2 vs grupo 0

| | Diferencias Estandarizadas | | Ratio de Varianza | |
|--|----------------------------|---------|-------------------|---------|
| | Original | Pesados | Original | Pesados |
| Corte 2 | | | | |
| Sexo | -0.147 | -0.074 | 0.991 | 0.995 |
| Repite antes de 4to básico | 0.148 | -0.015 | 1.475 | 0.965 |
| Promedio Asistencia 2015 | -0.127 | 0.013 | 1.328 | 1.000 |
| Promedio Asistencia 2016 | -0.111 | 0.022 | 1.231 | 0.948 |
| Tiene necesidades educ especiales (NEE) | 0.087 | 0.005 | 1.298 | 1.015 |
| Tiene ascendencia indígena | -0.036 | 0.024 | 0.928 | 1.059 |
| Promedio general 2015 | -0.390 | 0.010 | 0.929 | 0.957 |
| Promedio general 2016 | -0.425 | 0.008 | 0.979 | 0.968 |
| Educación de la madre | -0.312 | -0.003 | 0.958 | 0.996 |
| Educación madre^2 | -0.324 | -0.004 | 0.797 | 0.985 |
| Expectativas altas (ir a la universidad) | -0.237 | 0.009 | 1.105 | 0.998 |
| Zona geográfica coleg 2016: Centro | 0.378 | 0.031 | 0.878 | 0.996 |
| Zona geográfica coleg 2016: Sur | -0.412 | -0.037 | 0.706 | 0.970 |
| Promedio colegio educación madre | -0.393 | -0.006 | 0.876 | 1.032 |
| Promedio colegio educación madre^2 | -0.405 | -0.003 | 0.805 | 1.063 |
| Dependencia colegio 2016 | -0.204 | -0.012 | 0.858 | 0.987 |
| Colegio rural 2016 | 0.165 | 0.007 | 1.337 | 1.014 |
| Promedio coleg estud con NEE | 0.150 | -0.024 | 1.132 | 0.988 |
| Ddcia 2016 Pub x indice de clima escolar | 0.162 | 0.028 | 0.810 | 0.999 |
| Ddcia 2016 PS x indice de clima escolar | -0.229 | -0.003 | 0.795 | 1.014 |
| Ddcia 2016 Pub x indice de autoestima y motivación | 0.183 | 0.017 | 0.833 | 0.991 |
| Ddcia 2016 PS x indice de autoestima y motivación | -0.210 | -0.010 | 0.843 | 0.993 |
| Ddcia 2016 Pub x indice de vida sana | 0.177 | 0.012 | 0.829 | 0.982 |
| Ddcia 2016 PS x indice de vida sana | -0.211 | -0.011 | 0.837 | 0.990 |
| Ddcia 2016 Pub x indice de formación ciudadana | 0.178 | 0.022 | 0.830 | 0.997 |
| Ddcia 2016 PS x indice de formación ciudadana | -0.216 | -0.007 | 0.826 | 1.002 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A4. Diferencias estandarizadas y ratio de varianzas grupo 3 vs grupo 0

| | Diferencias Estandarizadas | | Ratio de Varianza | |
|--|----------------------------|---------|-------------------|---------|
| | Original | Pesados | Original | Pesados |
| Corte 3 | | | | |
| Sexo | -0.144 | -0.073 | 0.992 | 0.995 |
| Repite antes de 4to básico | 0.175 | -0.003 | 1.566 | 0.993 |
| Promedio Asistencia 2015 | -0.186 | 0.039 | 1.506 | 1.049 |
| Promedio Asistencia 2016 | -0.194 | 0.016 | 1.500 | 0.916 |
| Tiene necesidades educ especiales (NEE) | 0.134 | 0.038 | 1.467 | 1.116 |
| Tiene ascendencia indígena | -0.030 | -0.003 | 0.940 | 0.994 |
| Promedio general 2015 | -0.494 | -0.021 | 0.857 | 0.937 |
| Promedio general 2016 | -0.555 | -0.009 | 0.976 | 0.918 |
| Educación de la madre | -0.356 | -0.022 | 0.888 | 0.964 |
| Educación madre^2 | -0.377 | -0.028 | 0.735 | 0.960 |
| Expectativas altas (ir a la universidad) | -0.331 | -0.036 | 1.114 | 1.007 |
| Zona geográfica coleg 2016: Centro | 0.382 | 0.023 | 0.875 | 0.997 |
| Zona geográfica coleg 2016: Sur | -0.484 | -0.061 | 0.638 | 0.949 |
| Promedio colegio educación madre | -0.498 | -0.027 | 0.653 | 0.981 |
| Promedio colegio educación madre^2 | -0.530 | -0.028 | 0.576 | 0.989 |
| Dependencia colegio 2016 | -0.288 | -0.080 | 0.783 | 0.911 |
| Colegio rural 2016 | 0.088 | 0.024 | 1.182 | 1.043 |
| Promedio coleg estud con NEE | 0.173 | 0.050 | 1.099 | 1.061 |
| Ddcia 2016 Pub x indice de clima escolar | 0.222 | 0.102 | 0.723 | 0.934 |
| Ddcia 2016 PS x indice de clima escolar | -0.320 | -0.070 | 0.706 | 0.937 |
| Ddcia 2016 Pub x indice de autoestima y motivación | 0.255 | 0.087 | 0.751 | 0.918 |
| Ddcia 2016 PS x indice de autoestima y motivación | -0.306 | -0.078 | 0.741 | 0.917 |
| Ddcia 2016 Pub x indice de vida sana | 0.253 | 0.090 | 0.752 | 0.919 |
| Ddcia 2016 PS x indice de vida sana | -0.305 | -0.078 | 0.738 | 0.913 |
| Ddcia 2016 Pub x indice de formación ciudadana | 0.245 | 0.098 | 0.747 | 0.931 |
| Ddcia 2016 PS x indice de formación ciudadana | -0.305 | -0.072 | 0.740 | 0.933 |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A5. Factores que incrementan/reducen la probabilidad de recibir alguna práctica punitiva en la escuela. 4to básico

| | Respuestas de los padres | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|---------------------|------------------------|--------------------------|
| | <i>No participación</i> | <i>Condicionalidad</i> | <i>Suspensiones</i> | <i>Cambio de curso</i> | <i>Intento Expulsión</i> |
| Mujer | 0.5534*** | 0.3366*** | 0.2614*** | 0.5943*** | 0.4287*** |
| | (0.0175) | (0.0116) | (0.0080) | (0.0392) | (0.0249) |
| ingreso | 0.8650*** | 0.8614*** | 0.9269*** | 0.7156*** | 0.7720*** |
| | (0.0229) | (0.0217) | (0.0204) | (0.0432) | (0.0381) |
| Educación de la madre | 0.9752*** | 0.9690*** | 0.9821*** | 0.9774 | 0.9657*** |
| | (0.0057) | (0.0059) | (0.0051) | (0.0117) | (0.0096) |
| Inmigrante | 0.9971 | 0.9795 | 0.9555 | 0.9452 | 1.1498 |
| | (0.0686) | (0.0682) | (0.0584) | (0.1360) | (0.1316) |
| Estudiante nació fuera de Chile | 1.1631 | 1.2233* | 0.9295 | 1.7375** | 1.3768* |
| | (0.1075) | (0.1184) | (0.0822) | (0.3073) | (0.2053) |
| Madre pertenece a pueblo originario | 1.1571** | 0.9961 | 0.9000* | 1.1718 | 1.1468 |
| | (0.0524) | (0.0489) | (0.0384) | (0.1080) | (0.0905) |
| Ha repetido (1 si; 0 No) | 1.3642*** | 1.9895*** | 1.9097*** | 1.8209*** | 2.0414*** |
| | (0.0683) | (0.0975) | (0.0799) | (0.1751) | (0.1547) |
| Alumno con NEE | 1.2238*** | 1.1365** | 1.2638*** | 1.0172 | 1.2317** |
| | (0.0553) | (0.0556) | (0.0505) | (0.0990) | (0.0926) |
| Asistencia Promedio | 0.9800*** | 0.9801*** | 0.9792*** | 0.9845** | 0.9716*** |
| | (0.0024) | (0.0025) | (0.0021) | (0.0051) | (0.0039) |
| Expectativas padres (1 U o postgrado) | 0.8005*** | 0.6704*** | 0.6896*** | 0.7136*** | 0.6773*** |
| | (0.0294) | (0.0255) | (0.0224) | (0.0527) | (0.0416) |
| Padres: Estudiante puede tener éxito sin terminar escuela | 1.1840*** | 1.0948* | 1.0632* | 1.1407 | 1.0400 |
| | (0.0411) | (0.0387) | (0.0329) | (0.0823) | (0.0641) |
| Padres: Asistir a la escuela es una pérdida de tiempo | 3.4522*** | 3.0537*** | 2.2624*** | 7.4431*** | 5.9199*** |
| | (0.2112) | (0.2065) | (0.1485) | (0.7090) | (0.5080) |
| Padres: Es prioridad que asistan a escuela todos los días | 0.6822*** | 0.7924*** | 0.9307 | 0.5206*** | 0.5110*** |
| | (0.0327) | (0.0405) | (0.0433) | (0.0467) | (0.0382) |
| PS | 0.9848 | 1.5771*** | 1.1799** | 1.5614*** | 1.2992*** |
| | (0.0487) | (0.0938) | (0.0745) | (0.1554) | (0.1031) |
| PP | 0.8890 | 1.5394* | 1.2199 | 2.3455* | 1.8067 |
| | (0.1792) | (0.3045) | (0.2598) | (0.9924) | (0.6392) |
| Servicio Local | 1.0332 | 1.0316 | 0.8672 | 1.3869 | 0.7391 |
| | (0.1360) | (0.1767) | (0.1521) | (0.3427) | (0.1811) |
| Colegio completo | 0.9872 | 1.1966** | 1.0993 | 0.7520** | 1.0301 |
| | (0.0470) | (0.0664) | (0.0661) | (0.0727) | (0.0782) |
| Medio-Bajo | 0.8298* | 0.9804 | 0.8596 | 0.7912 | 0.8384 |
| | (0.0618) | (0.0940) | (0.0828) | (0.1154) | (0.0969) |
| Medio | 0.6744*** | 0.9210 | 0.6652*** | 0.6019** | 0.7478* |
| | (0.0573) | (0.0981) | (0.0716) | (0.1012) | (0.0998) |

| | | | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Medio-Alto | 0.6324*** | 1.0152 | 0.6391** | 0.4715** | 0.7536 |
| | (0.0714) | (0.1340) | (0.0887) | (0.1117) | (0.1375) |
| Alto | 0.8281 | 0.9926 | 0.8879 | 0.7133 | 0.5861 |
| | (0.1862) | (0.2297) | (0.2188) | (0.3374) | (0.2320) |
| Rural | 1.1168 | 1.0209 | 0.9633 | 0.4524** | 0.7580 |
| | (0.1166) | (0.1342) | (0.1327) | (0.1245) | (0.1399) |
| Tiene SEP | 1.2991** | 1.1269 | 1.3762** | 0.9215 | 1.1938 |
| | (0.1057) | (0.0945) | (0.1350) | (0.1555) | (0.1589) |
| Colegio Selectivo | 0.8716 | 1.3551** | 0.8871 | 0.4939* | 0.9619 |
| | (0.1005) | (0.1438) | (0.1100) | (0.1400) | (0.1977) |
| Promedio de Inmigrantes | 1.7577** | 1.7343** | 1.1890 | 1.6392 | 2.0968** |
| | (0.3143) | (0.3690) | (0.2738) | (0.6037) | (0.5906) |
| Promedio Ascendencia Indígena | 0.5865** | 0.5530** | 0.5203** | 0.7866 | 0.5274* |
| | (0.0977) | (0.1119) | (0.1091) | (0.2643) | (0.1456) |
| Promedio curso tasa repitencia | 3.2445*** | 3.1327*** | 4.2286*** | 1.5169 | 3.5900*** |
| | (0.7433) | (0.8326) | (1.0938) | (0.6917) | (1.3048) |
| Promedio curso asistencia media | 1.0056 | 1.0059 | 0.9846 | 1.0151 | 1.0147 |
| | (0.0073) | (0.0083) | (0.0080) | (0.0148) | (0.0120) |
| IDPS: Índice clima escolar media colegio | 0.9647*** | 0.9581*** | 0.9466*** | 0.9347*** | 0.9414*** |
| | (0.0050) | (0.0058) | (0.0062) | (0.0098) | (0.0079) |
| IDPS: Índice autoestima y motivación media colegio | 1.0060 | 1.0145 | 1.0198* | 1.0399** | 1.0288** |
| | (0.0065) | (0.0076) | (0.0082) | (0.0137) | (0.0109) |
| Reordena | 1.0057 | 0.9158 | 0.7453** | 1.1105 | 0.8575 |
| | (0.0743) | (0.0770) | (0.0733) | (0.1628) | (0.1061) |
| Reordena esporádicamente | 0.8468* | 1.0243 | 1.0601 | 1.0396 | 0.9353 |
| | (0.0557) | (0.0727) | (0.0831) | (0.1319) | (0.0953) |
| Agrupar | 1.0060 | 1.0610 | 1.0944 | 1.1713 | 0.8934 |
| | (0.0581) | (0.0688) | (0.0784) | (0.1393) | (0.0834) |
| Agrupar esporádicamente | 1.0325 | 0.9857 | 1.0440 | 1.2151* | 0.9554 |
| | (0.0445) | (0.0487) | (0.0551) | (0.1095) | (0.0669) |
| N | 113447 | 113289 | 113097 | 113283 | 113230 |
| Errores estándar en paréntesis. | | | | | |
| *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A6. Factores que incrementan/reducen la probabilidad de recibir alguna práctica punitiva en la escuela, 6to básico

| | Respuestas de Padres | | | | | Respuestas de Estudiantes | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------------|-----------------------|
| | No participación | Condicionalidad | Suspensiones | Cambio de curso | Intento Expulsión | Suspensiones | Cambio de curso |
| Mujer | 0.6642*** (0.0201) | 0.4144*** (0.0119) | 0.3856*** (0.0098) | 0.6984*** (0.0433) | 0.5415*** (0.0262) | 0.3578*** (0.0077) | 0.4041*** (0.0134) |
| Ingreso | 0.8725*** (0.0227) | 0.9059*** (0.0191) | 0.9409** (0.0181) | 0.9588 (0.0505) | 0.8432*** (0.0356) | 0.9335*** (0.0151) | 0.9366* (0.0246) |
| Educación de la madre | 0.9723*** (0.0053) | 0.9827*** (0.0050) | 0.9991 (0.0045) | 0.9612*** (0.0104) | 0.9571*** (0.0078) | 0.9875*** (0.0038) | 0.9844** (0.0056) |
| Inmigrante | 1.0371 (0.0693) | 1.0809 (0.0639) | 0.9571 (0.0526) | 1.1268 (0.1490) | 1.1026 (0.1121) | 0.9799 (0.0453) | 0.9958 (0.0707) |
| Estudiante nació fuera de Chile | 1.2310* (0.1069) | 0.8568 (0.0736) | 0.8614 (0.0668) | 0.8066 (0.1506) | 0.8649 (0.1228) | 0.8370** (0.0555) | 0.8137* (0.0843) |
| Madre pertenece a pueblo originario | 1.1302** (0.0495) | 1.0484 (0.0435) | 0.9723 (0.0356) | 1.1407 (0.1012) | 1.0778 (0.0747) | 0.9178** (0.0290) | 0.9251 (0.0442) |
| Ha repetido (1 si; 0 No) | 1.5709*** (0.0640) | 2.4287*** (0.0857) | 2.2224*** (0.0706) | 1.7358*** (0.1368) | 2.3320*** (0.1324) | 2.0726*** (0.0583) | 1.9672*** (0.0783) |
| Alumno con NEE | 1.2246*** (0.0533) | 1.0513 (0.0449) | 1.1199** (0.0408) | 1.2388* (0.1076) | 1.1138 (0.0724) | 1.5496*** (0.0478) | 2.4167*** (0.0971) |
| Asistencia Promedio | 0.9789*** (0.0024) | 0.9724*** (0.0021) | 0.9699*** (0.0019) | 0.9789*** (0.0046) | 0.9695*** (0.0033) | 0.9774*** (0.0017) | 0.9934* (0.0026) |
| Expectativas padres (1 U o postgrado) | 0.8201*** (0.0285) | 0.6470*** (0.0206) | 0.6587*** (0.0184) | 0.7389*** (0.0510) | 0.7106*** (0.0367) | 0.7202*** (0.0175) | 0.6545*** (0.0230) |
| Padres: Estudiante puede tener éxito sin terminar escuela | 1.2860*** (0.0425) | 1.1462*** (0.0345) | 1.1036*** (0.0301) | 1.4079*** (0.0926) | 1.2681*** (0.0648) | 1.0283 (0.0241) | 1.0407 (0.0374) |
| Padres: Asistir a la escuela es una pérdida de tiempo | 3.2147*** (0.1774) | 2.6390*** (0.1488) | 1.9803*** (0.1098) | 7.8789*** (0.6403) | 4.8549*** (0.3446) | 1.2481*** (0.0657) | 1.3834*** (0.1004) |
| Padres: Es prioridad que asistan a escuela todos los días | 0.6233*** (0.0275) | 0.7489*** (0.0316) | 0.8939** (0.0355) | 0.4160*** (0.0325) | 0.4814*** (0.0300) | 0.9722 (0.0338) | 0.9061 (0.0465) |
| PS | 0.9586 (0.0477) | 1.4226*** (0.0763) | 0.9920 (0.0578) | 1.3772*** (0.1302) | 1.1197 (0.0760) | 1.0249 (0.0486) | 1.1784** (0.0616) |
| PP | 0.6590* (0.1375) | 1.2837 (0.2261) | 0.8728 (0.1734) | 1.2910 (0.5759) | 1.2451 (0.4193) | 1.1190 (0.1729) | 1.2895 (0.2850) |
| Servicio Local | 0.7812 (0.1086) | 1.0419 (0.1570) | 1.0432 (0.1611) | 0.9687 (0.2459) | 0.9410 (0.1727) | 0.9583 (0.1233) | 1.2033 (0.1620) |
| Colegio completo | 0.8899* (0.0425) | 1.2747*** (0.0636) | 1.1398* (0.0628) | 0.7539** (0.0693) | 1.1014 (0.0710) | 1.1355** (0.0509) | 0.9600 (0.0479) |
| Medio-Bajo | 0.8128** (0.0569) | 0.8972 (0.0719) | 0.7860** (0.0652) | 0.7919 (0.1039) | 0.7220*** (0.0649) | 0.8399* (0.0577) | 0.8837 (0.0660) |
| Medio | 0.6843*** (0.0559) | 0.9305 (0.0844) | 0.6264*** (0.0595) | 0.6339** (0.0982) | 0.6421*** (0.0691) | 0.6824*** (0.0535) | 0.6730*** (0.0587) |
| Medio-Alto | 0.5347*** (0.0604) | 0.9037 (0.1042) | 0.5948*** (0.0739) | 0.5586** (0.1218) | 0.5195*** (0.0807) | 0.6531*** (0.0662) | 0.5812*** (0.0685) |
| Alto | 0.8106 (0.1874) | 0.8276 (0.1709) | 0.6523 (0.1492) | 0.5376 (0.2651) | 0.3927* (0.1463) | 0.6412* (0.1160) | 0.3713*** (0.0929) |

| | | | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Rural | 0.9250 | 0.8624 | 0.8124 | 0.7995 | 0.8521 | 0.9680 | 1.0290 |
| | (0.1001) | (0.1036) | (0.1027) | (0.1738) | (0.1276) | (0.0984) | (0.1139) |
| Tiene SEP | 1.1563 | 1.0783 | 1.3055** | 1.2422 | 1.2722* | 1.1838* | 1.1634 |
| | (0.0947) | (0.0812) | (0.1156) | (0.1997) | (0.1485) | (0.0832) | (0.0967) |
| Colegio Selectivo | 1.1525 | 1.3825*** | 1.1330 | 1.0618 | 1.7078*** | 1.0150 | 0.9275 |
| | (0.1194) | (0.1235) | (0.1194) | (0.2281) | (0.2498) | (0.0845) | (0.1080) |
| Promedio de Inmigrantes | 1.5292* | 2.3126*** | 1.5922* | 2.4183* | 2.4495*** | 1.4893* | 1.3909 |
| | (0.2863) | (0.4529) | (0.3423) | (0.8548) | (0.6059) | (0.2607) | (0.2833) |
| Promedio Ascendencia Indígena | 0.6847* | 0.5784** | 0.9291 | 0.4239* | 0.3813*** | 1.0379 | 0.9552 |
| | (0.1141) | (0.1045) | (0.1741) | (0.1421) | (0.0930) | (0.1586) | (0.1665) |
| Promedio curso tasa repitencia | 1.9905*** | 2.7640*** | 2.4075*** | 1.5930 | 1.8594* | 2.1927*** | 1.3512 |
| | (0.3895) | (0.5417) | (0.4793) | (0.5861) | (0.4971) | (0.3670) | (0.2808) |
| Promedio curso asistencia media | 1.0137 | 1.0125 | 0.9959 | 0.9950 | 0.9982 | 0.9921 | 0.9981 |
| | (0.0074) | (0.0075) | (0.0076) | (0.0137) | (0.0099) | (0.0063) | (0.0076) |
| IDPS: Índice clima escolar media colegio | 0.9725*** | 0.9706*** | 0.9585*** | 0.9647*** | 0.9551*** | 0.9583*** | 0.9401*** |
| | (0.0054) | (0.0056) | (0.0060) | (0.0102) | (0.0072) | (0.0049) | (0.0054) |
| IDPS: Índice autoestima y motivación media colegio | 1.0044 | 1.0066 | 1.0127 | 1.0185 | 1.0194* | 1.0108 | 1.0039 |
| | (0.0069) | (0.0071) | (0.0078) | (0.0135) | (0.0097) | (0.0064) | (0.0073) |
| Reordena | 1.0119 | 0.9697 | 0.8222* | 1.5754*** | 0.9969 | 0.9123 | 1.0906 |
| | (0.0759) | (0.0726) | (0.0727) | (0.2071) | (0.0973) | (0.0640) | (0.0826) |
| Reordena esporádicamente | 0.9890 | 0.9791 | 0.9998 | 1.2536 | 0.9763 | 1.0108 | 1.0909 |
| | (0.0631) | (0.0629) | (0.0724) | (0.1472) | (0.0828) | (0.0589) | (0.0702) |
| Agrupar | 0.9023 | 1.0734 | 1.0593 | 1.0139 | 1.0474 | 1.0655 | 0.9940 |
| | (0.0523) | (0.0624) | (0.0692) | (0.1134) | (0.0817) | (0.0559) | (0.0589) |
| Agrupar esporádicamente | 1.0047 | 1.0588 | 1.0598 | 1.0933 | 1.0347 | 1.0125 | 0.9732 |
| | (0.0430) | (0.0469) | (0.0511) | (0.0925) | (0.0628) | (0.0395) | (0.0443) |
| N | 105234 | 105055 | 104954 | 105089 | 105057 | 103258 | 102554 |
| Errores estándar en paréntesis. | | | | | | | |
| *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A7. Factores que incrementan/reducen la probabilidad de recibir alguna práctica punitiva en la escuela.
2do medio

| | Respuestas de Padres | | | | | Respuestas de Estudiantes | |
|---|----------------------|-----------------|--------------|-----------------|-------------------|---------------------------|-----------------|
| | No participación | Condicionalidad | Suspensiones | Cambio de curso | Intento Expulsión | Suspensiones | Cambio de curso |
| Mujer | 0.7157*** | 0.6002*** | 0.5540*** | 0.7532*** | 0.6727* ** | 0.4755*** | 0.4288* ** |
| | (0.0237) | (0.0150) | (0.0127) | (0.0446) | (0.0305) | (0.0094) | (0.0181) |
| ingreso | 1.0210 | 1.0359* | 1.0528** | 1.0819 | 1.0981* * | 1.0553*** | 1.0074 |
| | (0.0272) | (0.0182) | (0.0182) | (0.0495) | (0.0385) | (0.0151) | (0.0312) |
| Educación de la madre | 0.9819*** | 1.0022 | 1.0050 | 0.9824 | 0.9738* ** | 1.0082* | 1.0004 |
| | (0.0053) | (0.0042) | (0.0038) | (0.0095) | (0.0072) | (0.0033) | (0.0066) |
| Inmigrante | 1.1091 | 0.9909 | 1.0492 | 1.0973 | 1.0334 | 0.9340 | 0.8635 |
| | (0.0839) | (0.0566) | (0.0552) | (0.1472) | (0.1096) | (0.0429) | (0.0839) |
| Estudiante nació fuera de Chile | 1.3998*** | 0.9084 | 0.8675 | 1.2222 | 1.1648 | 0.8729* | 1.2615 |
| | (0.1343) | (0.0730) | (0.0635) | (0.2097) | (0.1600) | (0.0553) | (0.1554) |
| Madre pertenece a pueblo originario | 1.2375*** | 0.9923 | 0.9327* | 1.1361 | 1.0515 | 0.9612 | 1.0506 |
| | (0.0574) | (0.0369) | (0.0311) | (0.0956) | (0.0699) | (0.0275) | (0.0615) |
| Ha repetido (1 si; 0 No) | 1.3930*** | 1.9269*** | 1.7258*** | 1.7453*** | 1.8400* ** | 1.6989*** | 1.5728* ** |
| | (0.0527) | (0.0526) | (0.0429) | (0.1142) | (0.0906) | (0.0371) | (0.0693) |
| Alumno con NEE | 1.1200* | 0.9214 | 0.9451 | 0.9448 | 0.9192 | 1.0706* | 1.8337* ** |
| | (0.0599) | (0.0416) | (0.0355) | (0.0937) | (0.0688) | (0.0353) | (0.1048) |
| Asistencia Promedio | 0.9741*** | 0.9648*** | 0.9595*** | 0.9777*** | 0.9640* ** | 0.9622*** | 0.9828* ** |
| | (0.0022) | (0.0016) | (0.0015) | (0.0038) | (0.0026) | (0.0013) | (0.0027) |
| Expectativas padres (1 U o postgrado) | 0.7992*** | 0.6581*** | 0.6523*** | 0.8018*** | 0.6760* ** | 0.7075*** | 0.6541* ** |
| | (0.0289) | (0.0179) | (0.0159) | (0.0514) | (0.0329) | (0.0151) | (0.0283) |
| Padres: Estudiante puede tener éxito sin terminar escuela | 1.3344*** | 1.1683*** | 1.1379*** | 1.3286*** | 1.3946* ** | 1.0888*** | 1.0345 |
| | (0.0454) | (0.0294) | (0.0267) | (0.0799) | (0.0641) | (0.0220) | (0.0440) |
| Padres: Asistir a la escuela es una pérdida de tiempo | 3.8709*** | 2.3347*** | 2.1261*** | 8.8618*** | 5.1566* ** | 1.2438*** | 1.6166* ** |
| | (0.2071) | (0.1164) | (0.1007) | (0.6538) | (0.3336) | (0.0575) | (0.1335) |
| Padres: Es prioridad que asistan a escuela todos los días | 0.5445*** | 0.7536*** | 0.8393*** | 0.3538*** | 0.4578* ** | 0.9332* | 0.8328* * |
| | (0.0249) | (0.0281) | (0.0297) | (0.0250) | (0.0266) | (0.0293) | (0.0521) |
| PS | 1.0190 | 1.4862*** | 0.9479 | 1.0651 | 1.1122 | 0.9814 | 1.2858* ** |
| | (0.0549) | (0.0777) | (0.0525) | (0.0995) | (0.0774) | (0.0490) | (0.0838) |
| PP | 1.1412 | 1.7211*** | 1.0916 | 1.2871 | 1.6181 | 1.1208 | 0.9950 |
| | (0.2363) | (0.2641) | (0.1859) | (0.4807) | (0.4254) | (0.1635) | (0.2425) |

| | | | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|----------|----------|-----------|----------|
| Servicio Local | 0.8077 | 0.6512* | 1.2511 | 1.1816 | 0.8688 | 1.1889 | 1.1599 |
| | (0.1354) | (0.1173) | (0.2004) | (0.3187) | (0.1921) | (0.1741) | (0.2170) |
| Colegio completo | 0.9711 | 0.7420*** | 1.0082 | 0.8611 | 0.9218 | 1.0257 | 1.0086 |
| | (0.0676) | (0.0508) | (0.0738) | (0.1010) | (0.0829) | (0.0679) | (0.0830) |
| Medio-Bajo | 1.1013 | 0.9324 | 1.0829 | 0.8777 | 1.0642 | 1.1456* | 0.8927 |
| | (0.0725) | (0.0586) | (0.0740) | (0.0966) | (0.0900) | (0.0706) | (0.0696) |
| Medio | 1.1084 | 1.2412** | 0.9855 | 1.2695* | 1.0983 | 0.9270 | 1.0795 |
| | (0.0755) | (0.0821) | (0.0689) | (0.1494) | (0.0962) | (0.0585) | (0.0884) |
| Medio-Alto | 1.1787* | 1.1008 | 1.0561 | 1.1509 | 1.0726 | 1.0106 | 1.0645 |
| | (0.0761) | (0.0694) | (0.0704) | (0.1283) | (0.0896) | (0.0606) | (0.0831) |
| Alto | 0.7651*** | 0.9843 | 0.8872* | 0.9457 | 0.9478 | 0.8623** | 0.9107 |
| | (0.0419) | (0.0541) | (0.0514) | (0.0895) | (0.0671) | (0.0452) | (0.0604) |
| Rural | 0.5458*** | 0.9529 | 0.6854*** | 0.7537* | 0.7306* | 0.6840*** | 0.8015* |
| | (0.0446) | (0.0720) | (0.0554) | (0.1062) | (0.0775) | (0.0494) | (0.0781) |
| Tiene SEP | 0.4875*** | 1.0505 | 0.6702*** | 0.5513** | 0.6646* | 0.6889*** | 0.9393 |
| | (0.0590) | (0.1083) | (0.0759) | (0.1192) | (0.1040) | (0.0686) | (0.1300) |
| Colegio Selectivo | 0.4994** | 0.7980 | 0.7058 | 0.6545 | 0.4533* | 0.7881 | 1.0093 |
| | (0.1169) | (0.1427) | (0.1381) | (0.2720) | (0.1376) | (0.1326) | (0.2754) |
| Promedio de Inmigrantes | 1.1088 | 1.1242 | 1.0863 | 1.0136 | 0.9284 | 1.1479 | 1.0630 |
| | (0.1196) | (0.1212) | (0.1216) | (0.2032) | (0.1416) | (0.1155) | (0.1441) |
| Promedio Ascendencia Indígena | 1.1153 | 1.1781** | 1.2387** | 1.0231 | 1.1041 | 1.1873** | 1.1507 |
| | (0.0745) | (0.0698) | (0.0829) | (0.1161) | (0.0934) | (0.0702) | (0.0888) |
| Promedio curso tasa repitencia | 1.1375 | 1.1776* | 0.9502 | 0.9842 | 1.0167 | 0.9134 | 0.9476 |
| | (0.1024) | (0.0857) | (0.0803) | (0.1608) | (0.1263) | (0.0662) | (0.1038) |
| Promedio curso asistencia media | 1.3179 | 1.2266 | 0.8000 | 1.8133 | 1.5265 | 1.0496 | 2.5228* |
| | (0.3243) | (0.2837) | (0.1927) | (0.7522) | (0.4815) | (0.2245) | (0.7216) |
| IDPS: Índice clima escolar media colegio | 0.6659* | 0.5187*** | 1.0047 | 0.4089** | 0.5416* | 0.9503 | 0.6492* |
| | (0.1108) | (0.0849) | (0.1669) | (0.1249) | (0.1231) | (0.1417) | (0.1332) |
| IDPS: Índice autoestima y motivación media colegio | 2.3396*** | 2.0281*** | 3.3243*** | 1.6696* | 2.5768* | 3.1878*** | 2.2306* |
| | (0.3382) | (0.2545) | (0.4029) | (0.4161) | (0.4866) | (0.3449) | (0.3858) |
| Reordena | 1.0221*** | 1.0040 | 0.9936 | 1.0043 | 1.0112 | 0.9942 | 0.9930 |
| | (0.0063) | (0.0054) | (0.0053) | (0.0105) | (0.0080) | (0.0047) | (0.0071) |
| Reordena esporádicamente | 0.9755*** | 0.9849** | 0.9724*** | 0.9680** | 0.9523* | 0.9766*** | 0.9717* |
| | (0.0063) | (0.0057) | (0.0061) | (0.0108) | (0.0079) | (0.0055) | (0.0075) |
| Agrupada | 1.0101 | 0.9878 | 1.0119 | 0.9910 | 1.0184 | 1.0100 | 0.9895 |
| | (0.0086) | (0.0076) | (0.0085) | (0.0149) | (0.0114) | (0.0075) | (0.0102) |
| Agrupada esporádicamente | 0.8988 | 0.9621 | 0.9486 | 1.1572 | 1.0182 | 0.8886* | 0.9345 |
| | (0.0502) | (0.0515) | (0.0552) | (0.1102) | (0.0734) | (0.0463) | (0.0620) |
| Mujer | 0.8906* | 0.8905* | 0.9586 | 1.0036 | 0.9823 | 0.9135 | 0.9070 |
| | (0.0491) | (0.0461) | (0.0527) | (0.0957) | (0.0697) | (0.0450) | (0.0596) |
| ingreso | 1.0169 | 1.0339 | 0.9973 | 1.1907 | 0.9747 | 1.0551 | 1.0858 |
| | (0.0606) | (0.0569) | (0.0599) | (0.1235) | (0.0756) | (0.0562) | (0.0778) |

| | | | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Educación de la madre | 0.9574 | 1.0268 | 1.0036 | 1.0495 | 0.9815 | 1.0434 | 1.0694 |
| | (0.0460) | (0.0453) | (0.0477) | (0.0897) | (0.0618) | (0.0440) | (0.0620) |
| N | 120176 | 120116 | 120058 | 120214 | 120234 | 120265 | 120047 |
| Errores estándar en paréntesis. | | | | | | | |
| *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 | | | | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A8. Relación entre ordenamiento académico y prácticas punitivas (4to, 6to y 2do medio) respuestas de los padres. No participación en actividades

| 4to básico | | | | |
|----------------------------------|------------------|--------------------------|-------------------------|--------|
| | No participación | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 0.85* | 0.96 | 1.01 | 1.01 |
| | (0.07) | (0.07) | (0.07) | (0.07) |
| Reordenamiento académico a veces | 0.90 | 0.87** | 0.87** | 0.85* |
| | (0.06) | (0.06) | (0.05) | (0.06) |
| Agrupamiento académico | 1.11 | 1.00 | 1.03 | 1.01 |
| | (0.07) | (0.06) | (0.05) | (0.06) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.21*** | 1.08* | 1.02 | 1.03 |
| | (0.06) | (0.05) | (0.04) | (0.04) |
| | | | | |
| 6to básico | | | | |
| | No participación | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 0.85** | 0.95 | 1.04 | 1.01 |
| | (0.07) | (0.07) | (0.07) | (0.08) |
| Reordenamiento académico a veces | 0.98 | 0.97 | 1.03 | 0.99 |
| | (0.07) | (0.06) | (0.06) | (0.06) |
| Agrupamiento académico | 0.99 | 0.89** | 0.93 | 0.90 |
| | (0.06) | (0.05) | (0.05) | (0.05) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.13*** | 1.02 | 1.00 | 1.00 |
| | (0.05) | (0.04) | (0.04) | (0.04) |
| | | | | |
| 2do medio | | | | |
| | No participación | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 1.37*** | 1.07 | 0.90** | 0.90 |
| | (0.07) | (0.05) | (0.05) | (0.05) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.43*** | 1.07 | 0.91* | 0.89* |
| | (0.07) | (0.06) | (0.04) | (0.05) |
| Agrupamiento académico | 0.92 | 0.97 | 0.98 | 1.02 |
| | (0.05) | (0.05) | (0.05) | (0.06) |
| Agrupamiento académico a veces | 0.95 | 0.95 | 0.95 | 0.96 |
| | (0.05) | (0.05) | (0.04) | (0.05) |
| Errores estándar en paréntesis | | | | |
| *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A9. Relación entre ordenamiento académico y prácticas punitivas (4to, 6to y 2do medio) respuestas de los padres. Condicionalidad

| 4to básico | | | | |
|----------------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------|
| | Condicionalidad | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 0.93 (0.08) | 1.03 (0.09) | 0.91 (0.07) | 0.92 (0.08) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.15** (0.08) | 1.13* (0.08) | 1.05 (0.07) | 1.02 (0.07) |
| Agrupamiento académico | 1.32*** (0.08) | 1.20*** (0.08) | 1.10 (0.07) | 1.06 (0.07) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.16*** (0.06) | 1.04 (0.05) | 1.00 (0.05) | 0.99 (0.05) |
| 6to básico | | | | |
| | Condicionalidad | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 1.02 (0.07) | 1.11 (0.08) | 0.99 (0.07) | 0.97 (0.07) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.08 (0.07) | 1.07 (0.07) | 0.99 (0.06) | 0.98 (0.06) |
| Agrupamiento académico | 1.34*** (0.07) | 1.24*** (0.07) | 1.10* (0.06) | 1.07 (0.06) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.23*** (0.05) | 1.13*** (0.05) | 1.07* (0.04) | 1.06 (0.05) |
| 2do medio | | | | |
| | Condicionalidad | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 1.07 (0.05) | 0.91** (0.04) | 0.95 (0.05) | 0.96 (0.05) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.08* (0.05) | 0.88*** (0.04) | 0.89** (0.04) | 0.89* (0.05) |
| Agrupamiento académico | 1.10* (0.05) | 1.17*** (0.06) | 1.01 (0.05) | 1.03 (0.06) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.06 (0.04) | 1.09** (0.05) | 1.00 (0.04) | 1.03 (0.05) |
| Errores estándar en paréntesis | | | | |
| *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A10. Relación entre ordenamiento académico y prácticas punitivas (4to, 6to y 2do medio) respuestas de los padres. Suspensiones

| 4to básico | | | | |
|----------------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------------|------------------|
| | Suspensiones | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 0.69*** (0.07) | 0.75*** (0.08) | 0.75*** (0.07) | 0.75** (0.07) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.14 (0.09) | 1.13 (0.09) | 1.06 (0.08) | 1.06 (0.08) |
| Agrupamiento académico | 1.29*** (0.10) | 1.18** (0.09) | 1.12* (0.07) | 1.09 (0.08) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.26*** (0.07) | 1.15*** (0.06) | 1.04 (0.05) | 1.04 (0.06) |
| 6to básico | | | | |
| | Suspensiones | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 0.78*** (0.07) | 0.82** (0.07) | 0.86* (0.07) | 0.82* (0.07) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.10 (0.08) | 1.04 (0.07) | 1.05 (0.07) | 1.00 (0.07) |
| Agrupamiento académico | 1.22*** (0.08) | 1.14** (0.07) | 1.07 (0.06) | 1.06 (0.07) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.26*** (0.06) | 1.14*** (0.05) | 1.07 (0.05) | 1.06 (0.05) |
| 2do medio | | | | |
| | Suspensiones | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 1.41*** (0.08) | 1.15*** (0.06) | 0.95 (0.05) | 0.95 (0.06) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.56*** (0.09) | 1.22*** (0.06) | 0.97 (0.05) | 0.96 (0.05) |
| Agrupamiento académico | 0.97 (0.06) | 1.01 (0.06) | 0.98 (0.06) | 1.00 (0.06) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.03 (0.05) | 1.04 (0.05) | 0.98 (0.04) | 1.00 (0.05) |
| Errores estándar en paréntesis | | | | |
| *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A11. Relación entre ordenamiento académico y prácticas punitivas (4to, 6to y 2do medio) respuestas de los padres. Cambio de curso

| 4to básico | | | | |
|----------------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------|
| | Cambio de curso | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 0.89 (0.12) | 1.09 (0.15) | 1.05 (0.13) | 1.11 (0.16) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.00 (0.11) | 1.05 (0.13) | 1.02 (0.11) | 1.04 (0.13) |
| Agrupamiento académico | 1.27** (0.13) | 1.12 (0.13) | 1.17 (0.12) | 1.17 (0.14) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.36*** (0.11) | 1.24** (0.11) | 1.13 (0.09) | 1.22* (0.11) |
| 6to básico | | | | |
| | Cambio de curso | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 1.14 (0.14) | 1.38*** (0.17) | 1.47*** (0.17) | 1.58*** (0.21) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.14 (0.12) | 1.17 (0.13) | 1.25** (0.13) | 1.25 (0.15) |
| Agrupamiento académico | 1.18* (0.12) | 1.05 (0.11) | 1.08 (0.10) | 1.01 (0.11) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.36*** (0.10) | 1.14 (0.09) | 1.19** (0.09) | 1.09 (0.09) |
| 2do medio | | | | |
| | Cambio de curso | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 1.67*** (0.12) | 1.38*** (0.11) | 1.12 (0.09) | 1.16 (0.11) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.61*** (0.13) | 1.23** (0.11) | 1.01 (0.08) | 1.00 (0.10) |
| Agrupamiento académico | 1.05 (0.09) | 1.18* (0.11) | 1.11 (0.10) | 1.19 (0.12) |
| Agrupamiento académico a veces | 0.97 (0.07) | 1.05 (0.09) | 0.96 (0.07) | 1.05 (0.09) |
| Errores estándar en paréntesis | | | | |
| *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A12. Relación entre ordenamiento académico y prácticas punitivas (4to, 6to y 2do medio) respuestas de los padres. Intento de Expulsión

| 4to básico | | | | |
|----------------------------------|----------------------|--------------------------|-------------------------|--------|
| | Intento de Expulsión | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 0.74** | 0.90 | 0.86 | 0.86 |
| | (0.09) | (0.11) | (0.09) | (0.11) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.03 | 1.00 | 0.98 | 0.94 |
| | (0.10) | (0.10) | (0.09) | (0.10) |
| Agrupamiento académico | 1.12 | 0.99 | 0.93 | 0.89 |
| | (0.10) | (0.09) | (0.07) | (0.08) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.16** | 1.04 | 0.93 | 0.96 |
| | (0.08) | (0.07) | (0.06) | (0.07) |
| | | | | |
| 6to básico | | | | |
| | Intento de Expulsión | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 0.89 | 1.03 | 1.01 | 1.00 |
| | (0.09) | (0.10) | (0.08) | (0.10) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.07 | 1.04 | 1.04 | 0.98 |
| | (0.09) | (0.08) | (0.07) | (0.08) |
| Agrupamiento académico | 1.23*** | 1.11 | 1.06 | 1.05 |
| | (0.09) | (0.08) | (0.07) | (0.08) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.25*** | 1.08 | 1.05 | 1.03 |
| | (0.07) | (0.06) | (0.05) | (0.06) |
| | | | | |
| 2do medio | | | | |
| | Intento de Expulsión | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 1.41*** | 1.09 | 0.98 | 1.02 |
| | (0.09) | (0.07) | (0.06) | (0.07) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.52*** | 1.12* | 0.95 | 0.98 |
| | (0.10) | (0.07) | (0.06) | (0.07) |
| Agrupamiento académico | 0.95 | 1.05 | 0.95 | 0.97 |
| | (0.07) | (0.07) | (0.06) | (0.08) |
| Agrupamiento académico a veces | 0.98 | 1.03 | 0.93 | 0.98 |
| | (0.06) | (0.06) | (0.05) | (0.06) |
| Errores estándar en paréntesis | | | | |
| *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A13. Relación entre ordenamiento académico y prácticas punitivas (4to, 6to y 2do medio) respuestas de los estudiantes. Suspensiones

| 6to básico | | | | |
|----------------------------------|---------------|--------------------------|-------------------------|--------|
| | Suspensiones | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 0.86* | 0.95 | 0.93 | 0.91 |
| | (0.07) | (0.07) | (0.06) | (0.06) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.14** | 1.09 | 1.05 | 1.01 |
| | (0.07) | (0.06) | (0.06) | (0.06) |
| Agrupamiento académico | 1.20*** | 1.13** | 1.06 | 1.07 |
| | (0.07) | (0.06) | (0.05) | (0.06) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.20*** | 1.08* | 1.03 | 1.01 |
| | (0.05) | (0.04) | (0.04) | (0.04) |
| | | | | |
| 2do medio | | | | |
| | Suspensiones | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 1.21*** | 1.00 | 0.90** | 0.89* |
| | (0.06) | (0.05) | (0.04) | (0.05) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.36*** | 1.09* | 0.92* | 0.91 |
| | (0.06) | (0.05) | (0.04) | (0.05) |
| Agrupamiento académico | 1.02 | 1.07 | 1.02 | 1.06 |
| | (0.05) | (0.05) | (0.05) | (0.06) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.06 | 1.08* | 1.02 | 1.04 |
| | (0.05) | (0.05) | (0.04) | (0.04) |
| Errores estándar en paréntesis | | | | |
| *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 | | | | |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla A14. Relación entre ordenamiento académico y prácticas punitivas (4to, 6to y 2do medio) respuestas de los estudiantes. Cambio de curso

| 6to básico | | | | |
|----------------------------------|-------------------|--------------------------|-------------------------|----------------|
| | Cambio de curso | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 0.93 (0.08) | 1.09 (0.08) | 1.10 (0.07) | 1.09 (0.08) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.15* (0.08) | 1.13* (0.07) | 1.14** (0.06) | 1.09 (0.07) |
| Agrupamiento académico | 1.21*** (0.08) | 1.10 (0.07) | 1.01 (0.05) | 0.99 (0.06) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.26*** (0.06) | 1.09* (0.05) | 1.00 (0.04) | 0.97 (0.04) |
| 2do medio | | | | |
| | Cambio de curso | | | |
| | Sin Controles | Controles de Estudiantes | Controles de la escuela | Todos |
| Reordenamiento académico | 1.42*** (0.08) | 1.05 (0.06) | 0.97 (0.06) | 0.93 (0.06) |
| Reordenamiento académico a veces | 1.49*** (0.08) | 1.06 (0.06) | 0.94 (0.06) | 0.91 (0.06) |
| Agrupamiento académico | 1.05 (0.06) | 1.08 (0.07) | 1.03 (0.07) | 1.09 (0.08) |
| Agrupamiento académico a veces | 1.07 (0.06) | 1.07 (0.06) | 1.00 (0.05) | 1.07 (0.06) |
| Errores estándar en paréntesis | | | | |
| *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1 | | | | |

Fuente: Elaboración propia.