

Oportunidades educativas y calidad integral en el sistema escolar chileno: Un análisis de las características y distribución de los talleres extraprogramáticos

Por Elisa Aguirre y Ángeles Molina

Este Informe para la Política Educativa aporta con datos sobre los talleres extraprogramáticos que las escuelas declaran que ofrecen a sus estudiantes, con el objetivo de ser un insumo para la discusión sobre las oportunidades educativas y la calidad de la educación en el sistema escolar chileno. A partir de información extraída del sitio web del Ministerio de Educación Más Información, Mejor Educación (www.mime.mineduc.cl) disponible en marzo de 2014, se realizó un análisis descriptivo que muestra cuáles son los tipos de talleres existentes y cómo están distribuidos en el sistema escolar. Los resultados muestran que, a pesar de existir una gran diversidad de talleres extraprogramáticos, las oportunidades de acceder a estos talleres están distribuidas de forma desigual en el sistema escolar chileno según nivel socioeconómico, dependencia, ubicación territorial y existencia de lucro de los establecimientos. Asimismo, los resultados del Informe sirven para iluminar aspectos aún no considerados en la construcción de una concepción integral de la calidad educativa.

I. La evidencia: Las actividades extracurriculares y sus beneficios asociados

De acuerdo a lo planteado por Murillo (2003), el desarrollo integral de los estudiantes es el objetivo central de las escuelas, entendido como “un objeto irrenunciable de todo centro y todo sistema educativo [...] Eficacia no sólo implica valor añadido del rendimiento en lectura, comprensión o cálculo, también afecta a la felicidad de los alumnos, a su autoconcepto, a su actitud creativa y crítica” (p.3).

En este sentido, un aspecto central de esta formación integral de los estudiantes son las actividades extraprogramáticas o extracurriculares. Siguiendo a Holland y Andre (1987), es posible analizar la existencia de actividades extraprogramáticas desde dos concepciones diferentes de la escuela. La primera corresponde a una perspectiva que considera a la escuela como una fuente de desarrollo académico—no necesariamente integral—donde la escuela se centra en el desarrollo de competencias intelectuales y la búsqueda de la excelencia académica. En este contexto, las actividades extraprogramáticas entregan tiempo de distensión y entretención, pero son poco importantes para cumplir con los objetivos de la escuela. La segunda concepción tiene relación con la perspectiva del desarrollo, donde se plantea que las escuelas deben desarrollar todas las capacidades de cada uno de sus estudiantes. Por lo tanto, bajo esta visión, el desarrollo de

actividades extracurriculares es esencial y tan importante como el trabajo académico (Holland y Andre, 1987).

Bajo esta última concepción, es relevante que las escuelas ofrezcan este tipo de actividades, ya que permiten acompañar el proceso de desarrollo integral de los estudiantes.

Estudios han considerado que el impacto de actividades extraprogramáticas de calidad abarca 5 áreas principales en los estudiantes que participan de ellas: 1) mejoramiento del entorno, ya que son horas en que cuentan con supervisión, seguridad y la posibilidad de generar relaciones positivas con pares; 2) la oportunidad de participar en actividades enriquecedoras durante el tiempo libre; 3) mejorar el comportamiento; 4) desarrollo de habilidades sociales y emocionales; y 5) mejora de resultados académicos (Zief, Lauver y Maynard, 2006).

Dentro del desarrollo de habilidades sociales y emocionales, la literatura señala que los estudiantes aprenden habilidades no cognitivas que los ayudan en otros aspectos de la vida, como por ejemplo una mejor autoestima, la capacidad de trabajo en equipo, habilidades de liderazgo (Holland y Andre, 1987), mejores expectativas futuras y valores como la perseverancia (Egaña, Contreras y Valenzuela, 2013).

También se ha visto que la participación en actividades extraprogramáticas puede funcionar como un factor protector que ayudaría a prevenir que los estudiantes caigan en conductas de riesgo, actuando también como un factor promotor de conductas prosociales (Cosden, Morrison, Gutierrez y Brown, 2004).

II. La búsqueda de la formación integral, el uso del tiempo y la rendición de cuentas: Antecedentes del caso chileno

La Ley General de Educación (LGE), promulgada en 2009, señala que “la comunidad educativa es una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común que integran una institución educativa. Ese objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de ésta, propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico.” (LGE, artículo 9, 2009). Dentro de este mismo artículo, se establece que dentro

de los derechos de los alumnos y alumnas se encuentra: “el derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral [...] a participar en la vida cultural, deportiva y recreativa del establecimiento, y a asociarse entre ellos”. (LGE, artículo 9, 2009).

Por tanto, a partir de la ley, los establecimientos educativos deberían velar por formar individuos capaces desde lo cognitivo, conductual, valórico y social, teniendo como objetivo la formación integral de los estudiantes y poder así disminuir las desventajas de origen de los niños, niñas y jóvenes (Villalobos, 2014). Sin embargo, este ideal normativo se tensiona con una realidad social y educativa en donde la calidad de la educación es entendida y limitada principalmente a una serie de resultados obtenidos en pruebas estandarizadas.

Adicionalmente, es interesante indicar que, de acuerdo al último informe de la OECD (2014), los estudiantes chilenos pasan más horas en el aula cubriendo el currículum que sus pares en otros países. Esto lleva a hacerse la pregunta acerca del uso del tiempo al interior de la escuela. ¿Cuánto tiempo se dedica al currículum y cuánto tiempo se dedica a otras actividades? ¿Qué actividades que apunten al desarrollo integral son ofrecidas por las escuelas, más allá de las actividades exigidas por el currículum?

Para responder a esta interrogante, es importante recordar que el tiempo que los estudiantes pasan al interior de los establecimientos educativos en Chile sufrió una importante reforma hace casi 20 años, a partir de la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC). Esta reforma, llevada a cabo en 1997, tenía como objetivo que todos los establecimientos con financiamiento público aumentaran sustantivamente los tiempos destinados a situaciones de aprendizaje, tanto para alumnos como para profesores. Este aumento de horas buscaba una reestructuración del uso del tiempo en las escuelas, para ponerlo al servicio del mejoramiento de los aprendizajes y de la innovación pedagógica, bajo la hipótesis de que más tiempo en la escuela significa mayor posibilidad de aprender. De esta manera, se buscaba entregar la posibilidad de que los estudiantes pudieran alternar la nueva carga de trabajo con períodos de recreo más extensos y actividades complementarias según su edad, junto con contar con una experiencia escolar más integral.

Casi diez años más tarde, el conflicto estudiantil del año 2006, conocido como el “Movimiento Pingüino”, denunció el “estrechamiento curricular” –siguiendo lo planteado por Darling-Hammond y Muñoz (2001)- que estaba ocurriendo en los establecimientos educativos: se destinaba una gran cantidad de horas a aquellos sectores de aprendizaje evaluados por la prueba SIMCE, en detrimento de la realización de talleres, actividades de libre elección y de espacios donde poder desarrollar otros intereses al interior del mundo escolar (OPECH, 2006). Como señalan Martinic, Huepe y Madrid (2008), no se ha producido una reestructuración del tiempo pedagógico sino que este se sigue organizando de un modo rígido. Los investigadores señalan que tampoco se constata una mayor flexibilidad o integración del tiempo normal con las actividades del tiempo extra, sino que se amplía el tiempo de las materias básicas a través de reforzamientos.

Lo anterior se encuentra en línea con lo que la evidencia ha revelado acerca del sistema educativo chileno, donde los establecimientos se limitan a los aspectos evaluados por el nivel central, producto del establecimiento de mecanismos de rendición de cuentas con altas consecuencias (Villalobos y Salazar, 2014), lo que también produciría un achatamiento del currículum y de la enseñanza (Casassus, 2010).

En este contexto, el desarrollo de la anhelada formación integral de los alumnos queda postergado para privilegiar las habilidades cognitivas necesarias para rendir frente a pruebas estandarizadas que evalúan conocimientos en matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales, debido a la presión y amenazas que ejercen los mecanismos de rendición de cuentas sobre las escuelas. Es a estas asignaturas a las cuales los establecimientos educativos asignan más horas y esfuerzo, en perjuicio de otras actividades que podrían potenciar el desarrollo tanto cognitivo, como no cognitivo de los alumnos, lo que genera lo que Falabella (2014) ha denominado como el “efecto performativo” del accountability.

III. Las actividades extraprogramáticas en Chile: ¿Qué tipos de talleres ofrecen las escuelas?

Las actividades extraprogramáticas o extracurriculares son programas dirigidos a estudiantes que usualmente cumplen con las siguientes características: a) no son parte del currículum nacional regular establecido por el Ministerio de Educación; b) son actividades estructuradas en alguna forma, es decir, están programadas, tienen horarios definidos, encargados, planificaciones y objetivos específicos (Cosden et al., 2004) y; c) son actividades en las que los estudiantes participan de forma voluntaria (Eccles y Templeton, 2002). Ejemplos de actividades extraprogramáticas ofrecidas por los establecimientos son talleres de deportes (fútbol, gimnasia artística, voleyball), talleres de debate, talleres musicales (banda escolar, coro, instrumental), etc.

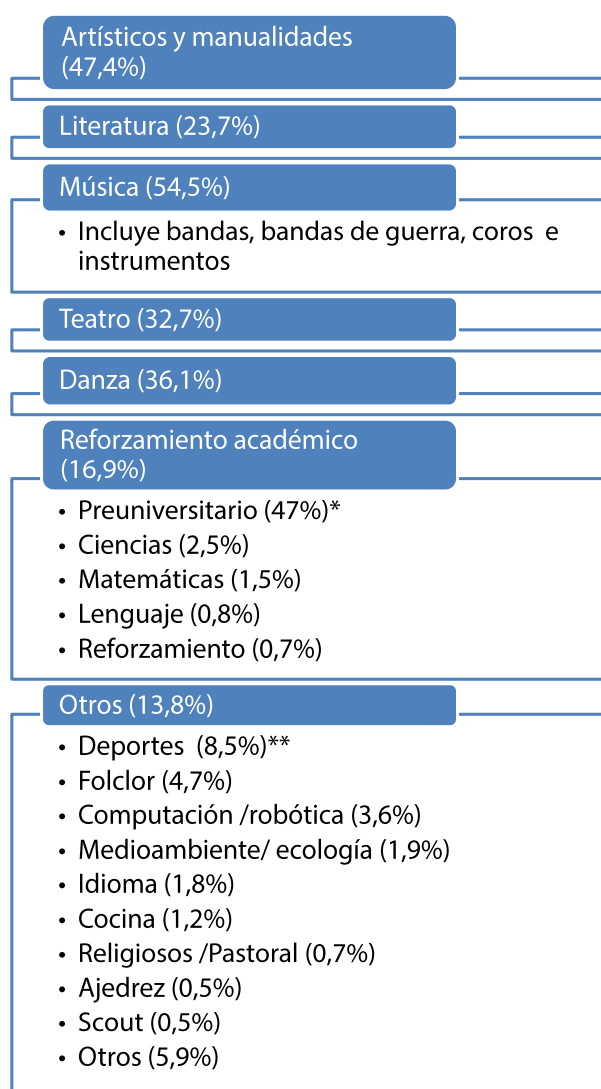
De parte del Ministerio de Educación, no existen directrices oficiales que normen el desarrollo de actividades extraprogramáticas dirigidas a los alumnos, tales como indicaciones acerca de los talleres que deberían impartir las escuelas, las características que deberían cumplir o recomendaciones sobre en qué niveles potenciarlas¹. Por lo tanto, es decisión de cada escuela ofrecer actividades extraprogramáticas, lo que se espera que esté en línea con el proyecto educativo y sea parte relevante del sello que el establecimiento desee imprimir en sus estudiantes.

Dentro de la información que los sostenedores de los establecimientos completan en el portal Más Información, Mejor Educación, en el apartado oportunidades educativas, se encuentra un reporte acerca de la actividades extraprogramáticas para alumnos ofrecidas por el establecimiento (junto con otros indicadores, tales como el nivel de idiomas, infraestructura educativa, conexión a internet, incorporación a la tecnología educativa y deportes). Estas actividades son clasificadas en siete categorías cerradas: taller de artes plásticas, taller de manualidades, taller de literatura, taller de música, taller de teatro-actuación, taller de ballet-danza, preuniversitario; y una categoría abierta que corresponde a “Otros”.

¹ Dentro de los factores considerados por el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) para los años 2012-2013, está el factor Iniciativa que considera dentro de sus indicadores el desarrollo de actividades extracurriculares de libre elección. Sin embargo, las actividades extracurriculares tienen una baja preponderancia dentro del factor.

Para enriquecer el análisis de este informe, se clasificaron las respuestas a la pregunta abierta “Otros” en las subcategorías que más se repetían y se agregaron a las categorías originales aquellos que correspondían. A continuación (Tabla 1) se presentan las categorías como fueron utilizadas para el análisis del presente documento, con el porcentaje de escuelas que declara ofrecerlos (esto es, tener al menos una opción de la categoría).

Tabla 1. Porcentaje de escuelas que ofrecen actividades extraprogramáticas



*Solo incluye establecimientos con enseñanza media

**La categoría “Deportes” no aparece dentro de las alternativas de los talleres, y solo aparece como mención espontánea en la categoría “Otros”, por lo que podría estar sub representada y no será analizada como una categoría aparte. Esto es central, pues la información actualizada de Octubre 2014 del sitio www.mime.mineduc.cl estructura una categoría especial para la descripción de los deportes.

Según la información disponible, más de la mitad de los establecimientos educacionales del país ofrece talleres de música, lo cual incluye bandas, coros e instrumentos. Lo anterior no resulta trivial si se considera que se ha demostrado que la participación en orquestas juveniles o el aprendizaje de algún instrumento tiene impacto en el desarrollo de habilidades no cognitivas, dado a que la adquisición de destrezas musicales involucra un esfuerzo sistemático y dedicado, lo que puede traer resultados en otras esferas de la vida, incluidas los logros académicos (Egaña et al., 2013).

Además, alrededor de la mitad de las escuelas (47,4%) ofrece talleres artísticos y de manualidades a sus estudiantes, un 32,7% ofrece talleres de teatro, un 36,1% talleres de danza y un 16,1% talleres de reforzamiento. Respecto a estos últimos, la literatura señala que los programas que ayudan con el desarrollo de tareas proveen a los estudiantes con estructura, asistencia académica y la oportunidad de aprender técnicas de estudio. Incluso, este tipo de talleres puede lograr que los estudiantes mantengan su rendimiento académico, se sientan más parte de su escuela y desarrollen actitudes y habilidades académicas que permanecerán

IV. Talleres extraprogramáticos, nivel socioeconómico y otras desigualdades

De acuerdo a lo señalado por la OECD (2010), el sistema escolar chileno es uno de los sistemas educativos más segregados socioeconómicamente a nivel mundial, lo que constituye un factor importante en la inequidad educativa, determinando las oportunidades y logros de aprendizaje de los alumnos (Bellei, 2013b). Por ello, el análisis de la distribución por variables socioeconómicas resulta central para cualquier investigación que busque conocer el sistema escolar chileno.

Una forma de complementar los estudios realizados en las últimas décadas respecto de estas desigualdades es analizando la distribución de la oferta de actividades extraprogramáticas según la dependencia y el nivel socioeconómico de las escuelas. En este sentido, es preciso recordar que la segregación socioeconómica se reproduce en la segregación por dependencia escolar, y que esta tendencia va en aumento en la última década (Carrasco, 2014).

Un primer dato interesante al respecto dice relación con la cantidad de talleres extraprogramáticos ofrecidos por los establecimientos de distinta dependencia, que muestran que existe una distribución desigual: en promedio, los colegios particulares pagados son los que ofrecen más talleres (3,14), seguidos de los particulares subvencionados (2,75) y de los municipales (2,5). Esta diferencia es estadísticamente significativa con un 95% de confianza, lo que indicaría una consistente diferencia en la cantidad de talleres ofrecidos por los establecimientos de distinta dependencia.

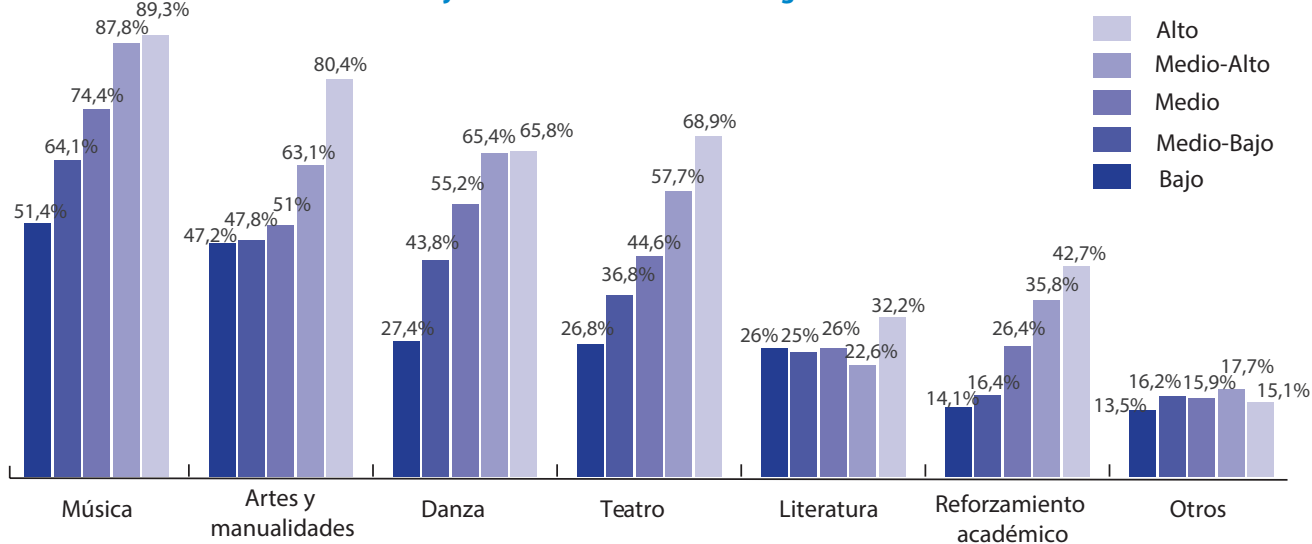
Una segunda forma de analizar la inequidad respecto a la distribución de los talleres extraprogramáticos en el sistema escolar, es a partir de una comparación según nivel socioeconómico (NSE) atribuido a cada establecimiento. Como se observa en el Gráfico 1, existe una relación clara donde, a mayor NSE del establecimiento, mayor es el número de escuelas que otorgan la oportunidad de acceder a actividades extraprogramáticas a sus alumnos.

Esta relación se da consistentemente en los distintos tipos de talleres, exceptuando los talleres de literatura y la categoría "Otros". Este dato resulta revelador, si se considera que los estudiantes vulnerables no solo obtienen resultados académicos más desfavorables, sino que también acceden a menos oportunidades de desarrollo integral en los establecimientos a los que asisten.

Como señala el estudio de Egaña et al. (2013), el impacto de participar en una actividad extraprogramática de calidad (en este caso artística) es más significativo en contextos socioeconómicos bajos y puede ser una buena estrategia para igualar las oportunidades de acceder a una educación de calidad. Por esto, la distribución de los talleres es una evidencia más de que el sistema educativo reproduce las inequidades estructurales de la sociedad chilena, desaprovechando la oportunidad de reducir estas brechas con este tipo de actividades.

Finalmente, el análisis de los datos también permite afirmar que existen desigualdades en la distribución de los talleres en los distintos niveles de enseñanza. Específicamente, si se considera el nivel de educación media, el 72,5% de las escuelas con enseñanza media Científico- Humanista declara tener al menos algún taller extraprogramático, mientras que este porcentaje sólo alcanza el 27,4% en las escuelas de enseñanza media Técnico- Profesional. Esto viene a confirmar las diferencias en la calidad educativa entre ambos sectores, que ya han sido reveladas por estudios anteriores (Farías y Sevilla, 2012).

Gráfico 1. Porcentaje de escuelas con talleres según NSE



V. Los talleres extraprogramáticos en el territorio

Parte fundamental del derecho a la educación es la accesibilidad para todos los niños, niñas y adolescentes. Considerando la extensión territorial del país, es pertinente y relevante conocer cómo se distribuyen las oportunidades de acceder a talleres extraprogramáticos en sus distintas regiones.

La Tabla 2 muestra, para cada tipo de taller, el porcentaje de escuelas de la región que declaran tener al menor un taller. Por ejemplo, del total de las escuelas de la II región, el 37,3% tiene algún taller de música. Como se puede observar, en todas las regiones hay escuelas con los distintos tipos de talleres, incluso en las más aisladas. Sin embargo, hay regiones que están por debajo del promedio nacional en la mayoría de los talleres, como es el caso de la I región, lo que podría estar indicando problemas de acceso a determinadas ofertas educativas.

Una forma complementaria de análisis territorial es a partir del estudio de la distribución a nivel comunal de los talleres. Al respecto, los datos revelan que existen 41 comunas sin ninguna escuela con reforzamiento académico. Además, existen 121 comunas en el país donde menos de la mitad de las escuelas tienen algún taller de música, muy por debajo del promedio nacional (83,5%). Lo anterior permite ejemplificar que el acceso a este tipo de actividades no es el mismo para todos los estudiantes, y que en términos comunales existe una distribución inequitativa de la oferta. Asimismo, la concentración de los talleres en algunas regiones y en algunas comunas podría ser un resultado de la inexistente planificación de la oferta educativa, lo que no permite asegurar la posibilidad de acceder a los distintos tipos de educación en todo el país.

Tabla 2. Porcentaje de escuelas con talleres extraprogramáticos por región

	Música		Reforzamiento académico		Literatura		Artes y manualidades		Danza		Teatro	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I región	49	79	21	33,9	12	19,4	29	46,8	34	54,8	27	43,5
II región	65	86,7	28	37,3	21	28,0	52	69,3	56	74,7	46	61,3
III región	37	94,9	26	66,7	10	25,6	24	61,5	21	53,8	21	53,8
IV región	123	86,0	82	57,3	29	20,3	93	65	74	51,7	59	41,3
V región	304	82,2	169	45,7	83	22,4	205	55,4	208	56,2	208	56,2
VI región	114	76,5	84	56,4	28	18,8	91	61,1	78	52,3	76	51,0
VII región	136	82,4	76	46,1	43	26,1	107	64,8	92	55,8	95	57,6
VIII región	271	89,1	182	59,9	96	31,6	210	69,1	185	60,9	146	48,0
IX región	142	80,7	111	63,1	49	27,8	104	59,1	100	56,8	83	47,2
X región	147	91,9	86	53,8	58	36,3	89	55,6	80	50,0	74	46,3
XI región	21	91,3	14	60,9	5	21,7	16	69,6	17	73,9	15	65,2
XII región	28	96,6	16	55,2	6	20,7	23	79,3	18	62,1	20	69
RM	859	81	484	45,7	253	23,9	586	55,3	597	56,3	556	52,5
XIV región	73	86,9%	51	60,7	20	23,8	54	64,3	46	54,8	37	44,0
XV región	31	91,2	18	52,9	9	26,5	22	64,7	22	64,7	15	44,1
Promedio nacional	2400	83,5	1448	50,4	722	25,1	1705	59,3	1628	56,7	1478	51,4

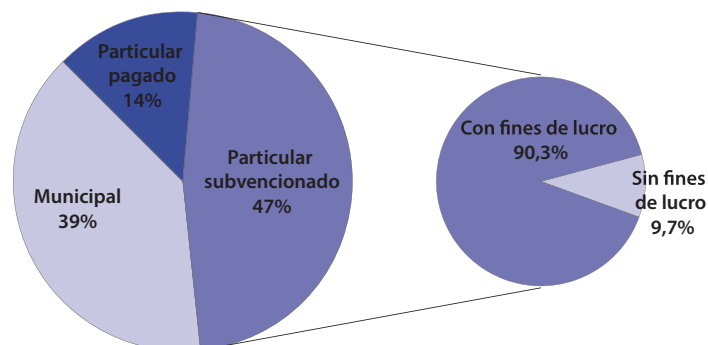
VI. Talleres extraprogramáticos y la existencia del lucro

Un argumento central en la discusión sobre la existencia de establecimientos con fines de lucro indica que la inclusión de este criterio de mercado permitiría fomentar la competencia entre las escuelas, lo que traería como consecuencia un aumento de la diversidad de proyectos educativos y de la calidad de la educación (Chubb, 2001). Respecto de la evidencia existente para Chile, distintos investigadores han señalado que el lucro no sería un problema central para la educación del país dado que no ha sido posible probar y demostrar empíricamente que este fenómeno perjudique la calidad de los establecimientos (Cox y Eyzaguirre, 2012; Chumacero y Paredes, 2008; Tironi, 2013).

Actualmente, más del 75% de los establecimientos particulares subvencionados se declara como una institución con fines de lucro, lo que representa cerca de un tercio de la matrícula nacional que asiste a establecimientos subvencionados por el Estado (Bellei, 2013a). Considerando este contexto, es importante preguntarse: ¿Cómo influye este sistema en las oportunidades educativas que ofrecen las escuelas, y, específicamente, en los talleres extraprogramáticos que estos ofrecen?

Según los datos disponibles, de las 10.524 escuelas de las que se tiene registro, existen 1.530 que no ofrecen ningún tipo de taller extraprogramático. De estas, 712 corresponden a establecimientos particular subvencionados donde el 90,3% tiene fines de lucro (ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Porcentaje de escuelas que no ofrecen talleres extraprogramáticos según dependencia y lucro

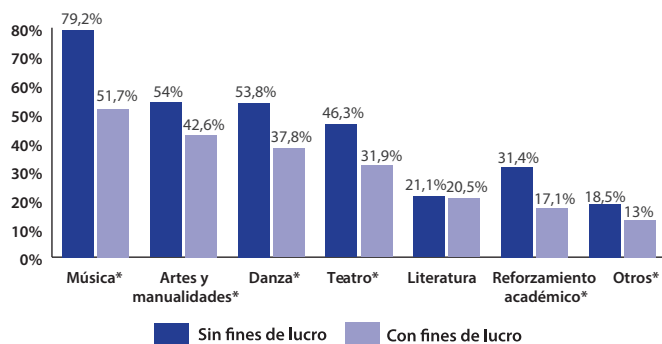


Profundizando en lo anterior, al comparar el número de talleres que tienen las escuelas particulares subvencionadas, se obtiene que el promedio de talleres ofrecidos por los establecimientos con fines de lucro es de 2,5 talleres por escuela, en comparación con los 3,64 que declaran las escuelas sin fines de lucro².

Además, al observar las diferencias por tipo de taller (Gráfico 3), se observa que en todos la diferencia es significativa a favor de los establecimientos sin fines de lucro, con excepción de los talleres de literatura. La brecha más grande se presenta en el caso de los talleres de música, lo que podría explicarse por el alto costo que significa para las escuelas implementar talleres de este tipo, considerando la compra de instrumentos, la contratación de profesores especializados, etc.

² Diferencia estadísticamente significativa con un 95% de confianza.

Gráfico 3. Porcentaje de escuelas que tienen talleres extraprogramáticos según lucro



*Diferencia estadísticamente significativa con un 95% de confianza.

A pesar de que la discusión sobre el lucro y sus consecuencias en el sistema escolar va más allá de la evidencia empírica de las diferencias entre escuelas que lucran con las que no lucran³, los resultados obtenidos en este informe sostienen la idea de que el lucro genera incentivos para disminuir los costos y la inversión en la escuela (Belfield y Levin, 2005) ya que abre la posibilidad de que los sostenedores no reinviertan los excedentes en el ámbito educativo (Donoso y Alarcon, 2012; Huneus, 2011; Orellana, 2012). En este caso, a través de disminuir (o suprimir) las actividades extraprogramáticas. Así, el foco central no se pone necesariamente en el interés superior del estudiante ni en su derecho a una educación de calidad, sino que se desvía hacia otras prioridades (Elacqua, Martínez, y Santos, 2011; Villalobos, 2014), lo que podría ir en desmedro de la calidad de la educación, entendida como una educación integral que busca el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes.

³ Para más detalles sobre la discusión actual sobre el lucro en educación y sus consecuencias en distintos planos, ver Villalobos, C. (2014). El lucro en el sistema escolar chileno: elementos empíricos y conceptuales para entender la necesidad de su prohibición. *Docencia*, 53, 30- 41.

VII. Conclusiones

El tema de los talleres y actividades extraprogramáticas ha sido poco explorado en el contexto nacional, por lo que este *Informe para la Política Educativa* aparece como una primera aproximación con los datos disponibles en la actualidad. Esto permite tener una noción del panorama de los talleres en el sistema escolar chileno y abrir la discusión sobre el tema en sus distintas aristas.

De los resultados del Informe pueden extraerse principalmente tres conclusiones y lineamientos futuros para próximas investigaciones. Por un lado, es claro que las oportunidades educativas extraprogramáticas están distribuidas de forma poco equitativa en el sistema escolar. Esto viene a complementar la vasta literatura existente que muestra que, en general, el sistema educativo se configura como un reproductor –y en algunos casos productor- de desigualdades sociales y económicas de los niños y niñas.

En segundo lugar, el informe busca aportar a la construcción de una concepción integral de la educación, que incorpore este tipo de actividades como un indicador relevante de la calidad, considerando la evidencia que existe sobre sus beneficios en la formación de habilidades cognitivas y no cognitivas. En este sentido, es claro que existen importantes desafíos para la política pública, ya que actualmente no existe una institución que vele por promover, orientar, ni supervisar este tipo de actividades en las escuelas.

Finalmente, y en relación a lo anterior, el Informe presentado también abre una serie de interrogantes para la investigación académica. Es evidente la necesidad de contar con más información respecto de las actividades extraprogramáticas, generando un registro exhaustivo y sistematizado de este tipo de actividades que responda preguntas tales como: ¿Se hacen dentro o fuera del horario de clases? ¿Quién decide qué actividades se ofrecen?, ¿Se hacen con regularidad?, ¿Qué niveles educativos acceden a ellas?, ¿Existe algún control o fiscalización a las escuelas?, ¿Se informan al respecto los padres al momento de matricular a sus hijos?, ¿Quiénes imparten estos talleres? Esto permitiría evaluar el real impacto de estas actividades, permitiendo generar lineamientos y directrices a partir de la evidencia existente.

VII. Referencias

- Belfield, C. R. y Levin, H. M. (2005). *Privatizing Educational Choice: Consequences for Parents, Schools, and Public Policy*: ERIC.
- Bellei, C. (2013a). El “fin de lucro” como política educacional. In J. E. García-Huidobro y A. Falabella (Eds.), *Los fines de la educación* (pp. pp. 85-114). Santiago: Ediciones UC.
- Bellei, C. (2013b). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345.
- Casassus, J. (2010). Las Reformas Basadas en Estándares: un camino equivocado en *Ecos de la revolución pingüina*.
- Cosden, M., Morrison, G., Gutierrez, L. y Brown, M. (2004). The Effects of Homework Programs and After-School Activities on School Success. *Theory into practice*, 43(3).
- Cox, L., y Eyzaguirre, S. (2012). Lucro y gratuidad: la intención no es lo que vale en Varios autores, *Es la Educación, Estúpido!* (pp. 34-73). Santiago: Ariel.
- Chubb, J. (2001). The private can be public. *Education Next*, 1(1).
- Chumacero, R. y Paredes, R. (2008). Should for-profit schools be banned? *MPRA Paper N° 15099*.
- Darling-Hammond, L. y Muñoz, J. M. E. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*: Ariel.
- Donoso, S. y Alarcon, J. (2012). Profits in Chilean education: conceptual debate about the meaning of public and private education. *Pro-Posições*, 23(2), 33-49.
- Eccles, J. S. y Templeton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of research in education*, 113-180.
- Egaña, P., Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (2013). *The Effect of Artistic Activities on the Development of Cognitive and Non-Cognitive Outcomes in Chile: the Case of the Curanilahue Youth Orchestra*, Documento de trabajo, CIAE.
- Elacqua, G., Martínez, M. y Santos, H. (2011) Lucro y educación escolar. *Claves de Políticas Públicas*. Santiago: Instituto de Políticas Públicas, Universidad Diego Portales.
- Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education policy analysis archives*, 22, 70.
- Farías, M. y Sevilla, M. P. (2012). *Efectividad de la enseñanza media técnico profesional en la persistencia y rendimiento en la educación técnica superior*, Documento de trabajo, Ministerio de Educación.
- Holland, A. y Andre, T. (1987). Participation in Extracurricular Activities in Secondary School: What Is Known, What Needs to Be Known? *Review of Educational Research*, 57(4), 437-466.
- Huneus, F. (2011). ¿ De qué se trata finalmente el debate del lucro? *Revista Docencia*, 45(1), 25-33.
- Martinic, S., Huepe, D. y Madrid, A. (2008). Jornada escolar completa en Chile. Evaluación de efectos y conflictos en la cultura escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 124-139.
- Murillo, F. J. (2003). Investigaciones sobre eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1.
- OECD. (2010). *Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Volume II). Paris: OECD.
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*: OECD.
- OPECH (2006). *Jornada Escolar Completa: La Divina Tragedia de la Educación Chilena*.
- Orellana, V. (2012). Sobre el malestar social con la educación y la energía del movimiento social: el primer paso del siglo XXI en Varios autores (Ed.), *Es la educación, estúpido*. Santiago: Planeta.
- Tironi, E. (2013). Prohibir el lucro, ¿mejora la educación escolar? en J. E. García-Huidobro & A. Falabella (Eds.), *Los fines de la educación* (pp. 115-124). Santiago: Ediciones UC.
- Villalobos, C. (2014). El lucro en el sistema escolar chileno: elementos empíricos y conceptuales para entender la necesidad de su prohibición. *Revista Docencia*, 53, 30- 41.
- Villalobos, C. y Salazar, F. (2014) Proyectos educativos en el sistema escolar chileno: una aproximación a las libertades de enseñanza y elección. *Informes para la Política Educativa n°2*, Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.
- Zief, S.G., Lauver, S. y Maynard, R. A. (2006). Impacts of after-school programs on student outcomes. *Campbell Systematic Reviews*, 3, 1-56.

Información de los autores

Elisa Aguirre

Investigadora del CPCE
Universidad Diego Portales
elisa.aguirre@cpce.cl

Ángeles Molina

Investigadora del CPCE
Universidad Diego Portales
angeles.molina@cpce.cl

Comité editorial

Cristóbal Villalobos y Ernesto Treviño

Sobre los Informes

Los *Informes para la Política Educativa* son publicados por el Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales. Su objetivo es ofrecer información y análisis de carácter académico, en un ambiente de respeto al pluralismo, con el fin de enriquecer la discusión de políticas que permitan el mejoramiento de la calidad, equidad y eficiencia de la educación chilena. Las opiniones y conclusiones contenida en estos Informes son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen al Centro de Políticas Comparadas de Educación ni a la Universidad Diego Portales.

Para citar: (2014). Aguirre, E. y Molina, A., Oportunidades educativas y calidad integral en el sistema escolar chileno: Características y distribución de los talleres extraprogramáticos. *Informes para la Política Educativa N°5*. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.

Disponible en www.cpce.cl/ipe

Centro de Políticas Comparadas de Educación

Universidad Diego Portales
Ejército 260- Santiago Chile
Teléfono: (562) 26762805
www.cpce.cl

