



Ministerio de Educación

Unidad de Currículum y Evaluación

REVISIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE
LOS OTROS INDICADORES DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Informe Final



SÔKI, Laboratorio de Innovación para el Aprendizaje

Índice

1.	Presentación	3
2.	Antecedentes	4
3.	Resumen	6
4.	Diseño Metodológico.....	18
5.	Proceso de Investigación	20
5.1	Primera etapa: revisión de experiencia internacional	20
5.2	Segunda etapa: análisis de normativa legal	20
5.3	Tercera etapa: actualización del marco teórico.....	21
5.4	Cuarta etapa: entrevistas a actores clave	22
5.5	Muestra.....	23
5.6	Trabajo de campo	24
5.7	Proceso de codificación y análisis	27
6.	Hallazgos por Objetivo.....	30
6.1	Objetivo 1.....	30
6.1.1	La construcción de la noción de calidad y su implementación	31
6.1.2	Desarrollo Personal y social: ¿en el corazón de todos los sistemas?.....	32
6.1.3	Los indicadores de desarrollo personal y social a nivel internacional.....	33
6.1.4	Los indicadores de desarrollo personal y social de Chile: recomendaciones	33
6.2	Objetivo 2.....	35
6.3	Objetivo 3.....	39
6.3.1	Autoestima académica y motivación escolar	39
6.3.2	Clima de convivencia escolar	44
6.3.3	Participación y formación ciudadana.....	49
6.3.4	Hábitos de vida saludable.....	52
6.3.5	Asistencia Escolar	56
6.3.6	Retención Escolar	61
6.3.7	Equidad de Género.....	65
6.3.8	Titulación técnico profesional.....	68
6.4	Objetivo 4.....	73
7.	Recomendaciones para cada uno de los indicadores de calidad y en su conjunto	76
7.1	Sobre el modelo lógico en que se fundamentan estos indicadores.....	76
7.2	Sobre los Indicadores y sus dimensiones.....	79
7.2.1	Autoestima Académica y Motivación Escolar	83
7.2.2	Clima de Convivencia Escolar	84
7.2.3	Participación y Formación Ciudadana.....	86
7.2.4	Hábitos de Vida Saludable.....	87
7.2.5	Asistencia	88
7.2.6	Retención.....	88
7.2.7	Equidad de Género.....	89
7.2.8	Titulación Técnico Profesional	90
7.3	Sobre el uso de estos indicadores y su apropiación por las comunidades escolares	91
8.	Conclusiones y reflexiones finales.....	92
9.	Referencias.....	95
	Anexos.....	103

1. Presentación

El presente estudio corresponde al llamado realizado en la licitación pública: “Servicio de Revisión y Sistematización de la Percepción de los Otros Indicadores de la Calidad Educativa (ID 592-5-LP21)”, realizado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile. Este, tuvo por objeto revisar y sistematizar la percepción de los Otros Indicadores de Calidad (OIC) y fue realizado entre mayo de 2021 y enero de 2022. Los OIC (actualmente conocidos como Indicadores de Desarrollo Personal y Social, en adelante, IDPS), se encuentran instaurados en el sistema mediante el Decreto Supremo N° 381, del año 2013, del Ministerio de Educación y tienen una vigencia de 6 años. La justificación del presente estudio se fundamentó en orientar la toma de decisiones respecto a mantener los indicadores una vez que se cumpla su segundo periodo de vigencia o actualizarlos y, en este último caso, en qué dirección hacerlo.

En relación a ello, el presente informe conforma la sexta y última entrega del estudio realizado por Sôki para la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación e integra los informes previos. El documento se compone de ocho apartados, comenzando con esta presentación y un breve apartado de antecedentes sobre los IDPS. A continuación se presenta un resumen ejecutivo del estudio, luego la descripción del diseño metodológico que se desarrolló, seguido de un relato del proceso de investigación. El sexto apartado detalla los hallazgos obtenidos por objetivo, para dar paso a las recomendaciones fundamentadas para cada uno de los IDPS. Finalmente en el octavo apartado se presentan las conclusiones y reflexiones finales.

En cuanto a Sôki, institución encargada de llevar a cabo este proyecto, es un laboratorio de innovación para el aprendizaje fundado el año 2016. Sôki apoya, desarrolla y evalúa iniciativas innovadoras dirigidas a fortalecer el aprendizaje, sobre todo aquellas que potencian la conexión y bienestar socioemocional de niños y niñas. Como institución, Sôki ha trabajado en diversos proyectos relacionados con infancia y educación.

Como parte del equipo central de Sôki participaron como jefa de proyecto y coordinadora general del estudio, la Doctora en psicología de la educación Antonia Valdés y la psicóloga Magdalena Moreno. También, como investigadoras(es) del equipo central, trabajaron las psicólogas Macarena Martínez y Trinidad Vial, y el sociólogo, Sebastián Jouannet.

Sumado a lo anterior, Sôki fomenta la interdisciplina y la colaboración profesional, por lo que para el estudio se establecieron alianzas con diversos investigadores. En detalle, participaron en el equipo de investigación, como metodóloga, la Doctora Soledad López de Lérida, especialista en psicología clínica y educacional, con una amplia trayectoria en los componentes emocionales del aprendizaje; y las analistas Margarita Irrázaval, profesora, psicopedagoga, Master en Educación, con amplia experiencia en investigación educativa y María José Saffie, profesora de historia, periodista y Master en Educación, con vasta trayectoria en estudios y acompañamiento a escuelas. Además, participaron como investigadoras la profesora Montessori y asistente social Blanca Sánchez, la profesora de lenguaje Carolina Serrano, la profesora y psicopedagoga Claudia Ríos y la psicóloga Cristina Sotz. Finalmente, como abogada experta en normativa educacional, participó Pamela Godoy.

2. Antecedentes

Los indicadores de desarrollo personal y social (IDPS), son elaborados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) y evaluados por la Agencia de Calidad de la Educación. De acuerdo con las definiciones disponibles en los documentos oficiales de la Agencia de Calidad de la Educación y del MINEDUC, los IDPS juegan un rol clave en la evaluación de la calidad de la educación, ya que:

- Proporcionan a los establecimientos educacionales información relevante del ámbito personal y social de sus estudiantes, entregando una señal sobre la importancia de implementar acciones sistemáticas para desarrollar aspectos no académicos que son fundamentales para la formación integral. De esta forma, permiten identificar fortalezas y debilidades más allá de los logros de aprendizaje que pueden ser considerados en la etapa diagnóstica del Plan de Mejoramiento Educativo (PME).
- Son considerados en la determinación de la Categoría de Desempeño de los establecimientos, con la cual se identifica aquellos que requieren apoyo y que deben ser visitados por la Agencia para recibir orientaciones de mejora.
- Contribuyen al diseño y evaluación de políticas públicas a nivel nacional.

De este modo y de acuerdo con la documentación oficial disponible, los IDPS son un aporte para ampliar la mirada de calidad y avanzar en el logro de una educación más integral para todos los niños, niñas y jóvenes del país¹. En el caso de Chile, esta comprensión sobre la calidad y sus componentes, está enmarcada por las leyes 20.370 y 20.529 (Ley General de Educación y Ley SAC), que orientan, ordenan y definen los componentes principales de la calidad educativa, sus actores y modelos de mejoramiento continuo. Sin embargo, la ley se encarna cotidianamente a través de las prácticas pedagógicas y de las demandas culturales y sociales. Es en este diálogo entre la norma y la acción, entre la ley y la práctica educativa, donde se juega muchas veces el logro de la calidad y la construcción conjunta de acuerdos que permiten ir profundizando, no sólo la comprensión de la calidad, sino también en las prácticas específicas que la sostienen.

Chile cuenta con indicadores de la calidad de diversa naturaleza. Algunos corresponden a los resultados de aprendizaje evaluados a través de pruebas estandarizadas, en el caso de los otros indicadores de la calidad, foco de este estudio, estos son el conjunto de índices que entregan resultados referidos al desarrollo personal y social de los estudiantes, de manera complementaria a los resultados de pruebas estandarizadas como SIMCE y pruebas internacionales.

Actualmente, los IDPS están compuestos por los siguientes indicadores y dimensiones:

¹ Agencia de Calidad de la Educación .(2017). Informe Técnico IDPS. Recuperado de: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4564/Informe_tecnico_IDPS_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Cuadro 1. Indicadores vigentes

Indicador	Dimensión
Autoestima académica y motivación escolar	Autopercepción y autovaloración académica
	Motivación escolar
Clima de convivencia escolar	Ambiente de respeto
	Ambiente seguro
	Ambiente organizado
Participación y formación ciudadana	Sentido de pertenencia
	Participación
	Vida democrática
Hábitos de vida saludable	Hábitos alimenticios
	Hábitos de vida activa
	Hábitos de autocuidado
Asistencia escolar	Tasa de asistencia por establecimiento
Retención escolar	Tasa de retención por establecimiento
Equidad de género	Equidad de género
Titulación técnico profesional	Tasa de titulación técnico profesional

La relevancia de este estudio es incuestionable. En términos concretos, su realización se relaciona directamente al proceso de permanente construcción y revisión de los significados asociados a la calidad en educación. Las instituciones educativas y docentes se enfrentan a nuevos desafíos, tales como la irrupción de la tecnología, una mayor diversidad de familias y niños, y la migración, que requieren repensar la educación. Además hoy, en medio de una pandemia que ha cambiado por completo nuestras prácticas más cotidianas y que nos ha obligado a revisar todo tipo de protocolos e ideas, se vuelve aún más relevante no descuidar el análisis acucioso sobre lo que se entiende por calidad en educación.

Sumado a lo anterior, la escuela es uno de los actores más relevantes para sostener no solo el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas, sino el bienestar emocional de cada uno de ellos y sus familias. De ahí, que el llamado a analizar acuciosamente cada uno de los indicadores, su presencia, relevancia y usos a nivel internacional y nacional, así como su actualización en términos de alineamiento con la normativa legal, resultó muy pertinente y relevante.

3. Resumen ejecutivo

Este resumen ejecutivo describe el estudio llamado “Servicio de Revisión y Sistematización de la Percepción de los Otros Indicadores de la Calidad Educativa (ID N.0 592-5-LP21)”, realizado entre el mes de Mayo del 2021 y el mes de Enero del 2022. El estudio fue licitado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile, con el fin de revisar y sistematizar la percepción de los indicadores de calidad educativa. El presente resumen detalla los objetivos del estudio y describe la metodología utilizada, así como los principales resultados y recomendaciones.

Objetivos del estudio

Los objetivos del estudio fueron los siguientes:

Objetivo general

Realizar una revisión de los actualmente llamados Indicadores de Desarrollo Social y Personal (IDPS), considerando una revisión internacional, normativa, sus aspectos técnicos y la percepción que tienen diferentes actores respecto de ellos. Se espera que esta evaluación oriente la toma de decisiones respecto de mantener los indicadores una vez que se cumplan su segundo período de vigencia o actualizarlos y en qué dirección hacerlo, en caso de que se decida la segunda opción.

Objetivos específicos:

- Objetivo 1: Realizar una revisión teórica internacional respecto a la presencia de cada uno de los IDPS y cómo son aplicados en diferentes países, y, a partir de ésta, sugerir y fundamentar posibles modificaciones pertinentes de incorporar para la actualización de los IDPS frente a esta revisión.
- Objetivo 2: Realizar un análisis legal exhaustivo de la normativa vigente y sus implicancias para los IDPS, considerando los ocho indicadores con sus respectivas dimensiones y categorías y, a partir de éste, sugerir y fundamentar posibles modificaciones pertinentes de incorporar para la actualización de estos frente a la normativa vigente.
- Objetivo 3: Evaluar y actualizar el marco teórico-conceptual de cada uno de los ocho indicadores de calidad presente en sus fundamentos. A partir de lo anterior, sugerir y fundamentar posibles modificaciones pertinentes de incorporar para la actualización de los IDPS.
- Objetivo 4: Evaluar la relevancia, conocimiento y pertinencia que directivos, sostenedores, docentes y apoderados de establecimientos educativos, así como representantes de instituciones ligadas a la educación, representantes de las diferentes divisiones de la Subsecretaría y especialistas de centros de investigación en educación, le asignan al conjunto y a cada uno de los IDPS en relación con su aporte a la definición de calidad de la

educación escolar. Como elemento adicional a este objetivo, el equipo propuso agregar la percepción y visión de los estudiantes sobre los IDPS.

Metodología

El presente estudio utilizó un diseño mixto de investigación de predominio cualitativo. De acuerdo con los diferentes objetivos del estudio, se aplicaron técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas. En relación al diseño cualitativo, se utilizaron como técnicas de levantamiento de datos, entrevistas semi-estructuradas (remotas) a los diversos actores de la comunidad educativa y a expertos en educación. Además se aplicaron técnicas de análisis sistemático narrativo de la literatura. En cuanto a la metodología cuantitativa, se utilizó una encuesta para lograr llegar a aquellos participantes que, por diversos motivos, no pudieron ser entrevistados. Es relevante mencionar que el énfasis cualitativo del trabajo de terreno permitió considerar diversas perspectivas y puntos de vista, complementando la información levantada de diversas fuentes y maneras.

Sumado a lo anterior, para generar un proceso de codificación y análisis integral y coherente, se elaboró una matriz que guio la construcción de los instrumentos de recogida y de análisis de datos. En esta matriz, se identificaron dos dimensiones fundamentales (dimensión técnica y dimensión operativa) asociadas a los objetivos y variables del estudio. Respecto de estas dimensiones, es relevante mencionar que el foco del estudio fue la dimensión técnica, compuesta por las subdimensiones de conocimiento, valoración, pertinencia y relevancia de los IDPS percibida por los diferentes actores. El foco fue describir cómo comprendían y qué opinaban los participantes de los IDPS, así como levantar elementos emergentes.

Por último, y en consonancia con los términos de referencia, el estudio se dividió en 5 etapas diferentes, relacionadas con los objetivos específicos ya mencionados. Estas etapas buscaban lograr una revisión integral y detallada de diversas perspectivas sobre los IDPS.

Las 5 etapas fueron:

✓ Etapa 1, Realización del Plan Metodológico:

En esta etapa se desarrolló y detalló el plan metodológico para la revisión y sistematización de la percepción de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social. El informe correspondiente a este hito ofreció una descripción integral del plan. En detalle, se presentaron los objetivos del estudio y se describió el diseño de investigación, para luego dar paso al plan de trabajo propiamente tal incluyendo el plan de análisis y los procedimientos de registro, validación y manejo de la información.

✓ Etapa 2, Revisión Internacional:

En esta etapa se llevó a cabo una revisión teórica internacional considerando veinte países destacados por sus logros educacionales (reflejado en resultados Pisa y TIMMS). También se incluyeron tres países de Sudamérica. Los países revisados fueron los siguientes: Singapur, Hong Kong, Canadá, Corea, Finlandia, Irlanda, Inglaterra, Nueva Zelanda, Estados Unidos, Australia,

Portugal, Noruega, Estonia, Bélgica (Flandes), Alemania, Japón, Holanda, Uruguay, Colombia y Brasil. La revisión describió los cambios ocurridos en los últimos años en la comprensión de lo que significa una “educación de calidad” y su relación con el desarrollo personal y social de los estudiantes, en los veinte países seleccionados.

✓ Etapa 3, Revisión Marco Normativo:

En esta etapa se revisaron los ocho indicadores con sus respectivas dimensiones y categorías desde el punto de vista legal y normativo. A partir de esto, se sugirieron posibles modificaciones pertinentes de incorporar y de esta forma, actualizar los IDPS frente a la normativa vigente.

✓ Etapa 4, Revisión Marco teórico:

En esta etapa se evaluó y actualizó el marco teórico-conceptual de cada uno de los ocho indicadores de calidad presente en sus fundamentos. A partir de lo anterior, se sugirieron posibles modificaciones pertinentes de incorporar para la actualización de los IDPS. La tarea de actualizar el marco teórico de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, exigió una revisión de más de 400 artículos científicos, capítulos de libros y/o documentos. Esta revisión denotó los cambios ocurridos en los últimos años en cada uno de los temas abordados por los indicadores vigentes.

✓ Etapa 5, Trabajo de campo:

Esta etapa consistió en el levantamiento de información desde los actores del sistema y la comunidad educativa, tales como Sostenedores, Directores, Estudiantes, Profesores, y Apoderados. Para ello se llevó a cabo un levantamiento de información con 29 escuelas de todo el país. En cada escuela se realizaron entrevistas remotas, tanto individuales (directores y sostenedores), como grupales (apoderados, estudiantes y profesores), sumando finalmente un total de 129 entrevistas realizadas. Adicionalmente, se entrevistó a un total de 15 expertos en temas de educación y desarrollo personal y social. Dentro del grupo de expertos, se incluyó a miembros de la Agencia de Calidad de la Educación y a profesionales de distintas divisiones del Ministerio de Educación. De este modo se incluyeron las percepciones de los actores de las comunidades educativas así como de expertos en educación y en desarrollo personal y social, sobre la pertinencia y relevancia de los indicadores vigentes.

Principales Hallazgos

El informe final describe los resultados, conclusiones y recomendaciones de cada una de las etapas del estudio. En este resumen ejecutivo se describen de manera sucinta.

✓ **Objetivo 1: Revisión teórica internacional.**

- ✓ La revisión de los 20 países seleccionados muestra la importancia de tener claro el sentido de la evaluación. Los IDPS se encuentran inmersos en un sistema que busca mejorar la calidad educativa, pero que puede optar por estrategias muy distintas dependiendo de las funciones que se le asigna a los diferentes componentes evaluativos.
- ✓ Se releva la importancia del alineamiento y coherencia interna de los sistemas. En los países revisados, se pone el bienestar, desarrollo integral y el aprendizaje de los estudiantes como elementos fundantes del sistema, pero también, se han generado diversos procesos que garantizan esa calidad (*p.e.* sistemas de autoevaluación que se articulan con la evaluación externa y sistemas de evaluación que entregan información personalizada sobre cada estudiante).
- ✓ Se destaca la relación entre investigación y mejoramiento como un componente central en la educación. Los países nórdicos pequeños, y considerados exitosos, como Estonia, Noruega y Finlandia, poseen evaluaciones ligadas a la investigación. Estas, están enfocadas en ajustar las ayudas y fortalecer las capacidades de los centros. Es decir, las evaluaciones en estos países retroalimentan principalmente al sistema y no son utilizadas para rankings o para remediar las dificultades de los niños, niñas o escuelas.
- ✓ Se destaca la importancia de desarrollar una noción clara y compartida de “calidad”. La mayoría de los países revisados incluye en las definiciones de calidad que apuntan al desarrollo integral e incorporan mecanismos participativos que permiten validar y aplicar estas ideas entre los diferentes estamentos educativos.
- ✓ Nociones como equidad, democracia, ciudadanía e inclusión, desarrollo integral y bienestar socioemocional se encuentran declarados en la mayoría de los casos revisados y esto es aún más evidente post pandemia.
- ✓ Chile es un caso único, no existe ningún país que declare indicadores similares a los chilenos en el marco de un sistema de rendición de cuentas.
- ✓ Los modelos de competencias socioemocionales y de bienestar y educación emocional han impactado de manera transversal la comprensión sobre lo que significa una educación de calidad.
- ✓ **Objetivo 2: Análisis legal exhaustivo de la normativa vigente y sus implicancias.**
- ✓ Los 8 IDPS y sus respectivas dimensiones se relacionan directa o indirectamente con la definición legal de la Educación y su finalidad.
- ✓ En la Ley general de Educación, los IDPS están presentes en distintos niveles. Por un lado, se advierte que los IDPS de Clima de Convivencia Escolar, Participación y formación ciudadana, de Hábitos de vida saludable y de Equidad de Género responden directamente al concepto de educación (en cuanto evalúan los aportes del establecimiento en el desarrollo integral de los estudiantes). En ese sentido, se evalúan y miden logros concretos de la finalidad de la educación. Por otro lado, los IDPS de Autoestima académica y motivación escolar, Asistencia escolar, Retención escolar, Titulación técnico profesional, aparecen vinculados a determinadas condiciones que permiten o facilitan el logro de la finalidad de la educación.
- ✓ Los IDPS están línea con la ley SNAC. Desde el punto de vista más procedimental, se advierte que los 8 IDPS, y sus respectivas dimensiones, cumplen con los requisitos metodológicos de

validez, confiabilidad, censales, comparables en el tiempo y de transparencia, establecidos en la Ley SNAC.

- ✓ El análisis legal describe temáticas emergentes que debieran ser abordadas por los IDPS. Entre otros: sustentabilidad, interculturalidad e inclusión.
- ✓ **Objetivo 3: Evaluar y actualizar el marco teórico-conceptual de cada uno de los ocho indicadores de calidad presente en sus fundamentos.**
- ✓ Durante la última década el concepto de calidad educativa se ha visto enriquecido con aportes de diversas ciencias que deben ser consideradas en la definición de calidad, tales como: las Neurociencias, la Psicología y la investigación educativa.
- ✓ Sumado a lo anterior, muchos de los avances conceptuales y técnico pedagógicos derivan también de cambios de paradigma que estamos viviendo. Hoy, se relevan enfoques como el foco en la educación emocional; en la relación del ser humano con el entorno natural; y la relación del ser humano con el mundo virtual y digital.
- ✓ Además, se destacan las experiencias y aprendizajes educativos que ha dejado la pandemia mundial. Esta a dejado en evidencia los efectos que tiene la falta de asistencia y de presencialidad en los aprendizajes en todos los ámbitos del desarrollo integral. Esto explica que conceptos como inclusión, pertenencia, participación, convivencia y compromiso aparecen relacionados con prácticamente todos los indicadores revisados.
- ✓ Todos los puntos anteriores, convergen en la necesidad de actualizar cada uno de los ochos indicadores y reformular varios de ellos, de forma tal de generar una propuesta más comprensiva y articulada, la cual siga un orden y una narrativa lógica y unificada.

En resumen, los principales hallazgos en este objetivo, de cada uno de los 8 indicadores, se presentan en el siguiente cuadro:

Imagen 1: Cuadro resumen de Hallazgos de la actualización teórica

Indicador	Principales Hallazgos
Autoestima académica y motivación escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar a Autoestima Académica a Autoestima General - Incluir mentalidad de Crecimiento como uno de los componente esencial del indicador. - Incluir propósito de vida.
Clima de convivencia escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Dividir la dimensión ambiente de respeto en i) vínculo y diversidad y ii) ambiente prosocial y educación emocional. - Considerar elementos fuera del establecimiento que puedan afectar el clima del centro.
Participación y formación ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar capacidad de los estudiantes en toma de decisiones.

	- Reforzar inclusión y apertura a la diversidad.
Hábitos de vida saludable	- Incorporar concepto sobre sustentabilidad. - Incluir hábitos de ocio y tiempo libre como componentes del indicador.
Asistencia escolar	- Incluir mediciones de desempeño. - Reconsiderar tramos.
Retención escolar	- Mejorar operacionalización del indicador. - Diferenciar mayormente las dimensiones.
Equidad de género	- Modificar a un indicador que incluya aspectos de equidad educativa.
Titulación técnico profesional	- Incorporar factores vocacionales y trayectoria académica. - Realizar diferenciación de logros y competencias

- ✓ **Objetivo 4: Evaluar la relevancia, conocimiento y pertinencia que diversas comunidades educativas y de instituciones ligadas a la educación le asignan al conjunto y a cada uno de los IDPS.**
- ✓ No existe un conocimiento extendido de los IDPS, pero las temáticas que estos indicadores abordan se presentan como cercanas y familiares para los centros.
- ✓ En la línea de aumentar la apropiación de los indicadores, y hacer aún más significativo su impacto, se hace patente la necesidad de i) una mayor difusión de ellos y ii) de articular de manera coherente IDPS con los diversos elementos del sistema escolar.
- ✓ Se destaca la sugerencia de los centros de una evaluación de los IDPS que entregue información al establecimiento sobre todos estudiantes (no solo los que dan el SIMCE).
- ✓ También, se releva la necesidad de los establecimientos de contar con mayor acompañamiento y apoyo para la correcta implementación y desarrollo de estos indicadores.
- ✓ En términos generales en cuanto a los indicadores, destacan los siguientes puntos:
 - Como indicadores más valorados por los actores destacan: Clima de Convivencia Escolar, Autoestima y Motivación, y Asistencia.
 - Los indicadores más criticados fueron los indicadores de Retención y de Titulación técnico profesional.
 - El indicador con mayor sugerencia de cambio fue Equidad de Género. Se sugiere que sea integrado a un indicador de Inclusión.
 - Sumado a lo anterior, emerge la relevancia de incluir el tema de cuidado del medio ambiente como un elemento asociado al cuidado y a una vida saludable.

Las siguientes dos tablas resumen lo percibido por las comunidades educativas en cada uno de los 8

IDPS:

Imagen 2: Resumen percepciones de los entrevistados por dimensión.

Indicador	Dimensión	Nivel de Conocimiento ²	Apreciación general	Relevancia	Pertinencia	Sugerencias de cambios
Autoestima y Motivación escolar	Auto percepción y autovaloración académica	Alto en todos los actores	Positiva	Muy alta	Muy alta	Sugerencias a contenido, medición y orientaciones
	Motivación escolar	Alto en todos los actores	Positiva	Muy alta	Muy alta	Sugerencias a contenido, medición y orientaciones
Clima de Convivencia escolar	Ambiente de respeto	Alto en todos los actores	Positiva	Muy alta	Muy alta	Sugerencias a medición y orientaciones
	Ambiente seguro	Alto en todos los actores	Positiva	Muy alta	Muy alta	Sugerencias a medición y orientaciones
	Ambiente organizado	Medio (Alto en directivos, docentes y sostenedores, bajo en estudiantes y apoderados)	Positiva	Alta	Alta	Sugerencias a medición y orientaciones
Participación y Formación ciudadana	Sentido de pertenencia	Medio (Alto en directivos, docentes y sostenedores, bajo en estudiantes y apoderados)	Positiva	Alta	Alta	Sugerencia a orientaciones
	Participación	Alto en todos los actores	Positiva	Muy alta	Muy alta	Sugerencia a medición y orientaciones
	Vida democrática	Medio (Alto en directivos, docentes y sostenedores, bajo en estudiantes y apoderados)	Positiva	Muy alta	Muy alta	Sugerencia a orientaciones

² En cuanto a los niveles de conocimiento, se utilizaron distinciones de acuerdo al grado de conocimiento (en promedio) de los actores consultados.

Hábitos de vida saludable	Hábitos alimenticios	Medio (Alto en directivos, docentes y sostenedores, y medio en estudiantes y apoderados)	Ambivalente	Alta	Baja	Sugerencias a medición y orientaciones
	Hábitos de vida activa	Medio (Alto en directivos, docentes y sostenedores y medio en estudiantes y apoderados)	Positiva	Alta	Media	Sugerencias a orientaciones
	Hábitos de autocuidado	Bajo en todos los actores	Positiva	Alta	Media	Sugerencias a orientaciones
Asistencia escolar	Sin subdimensiones	Alto en todos los actores (se desconoce como se calcula)	Ambivalente	Alta	Baja	Sugerencias a contenido, medición y orientaciones
Retención escolar	Sin subdimensiones	Bajo (se desconoce como se calcula)	Negativa	Media	Muy baja	Sugerencias a contenido, medición y orientaciones
Equidad de género	Sin subdimensiones	Bajo en todos los actores	Ambivalente	Baja	Baja	Sugerencias a contenido, medición y orientaciones
Titulación técnico-profesional	Sin subdimensiones	Bajo en todos los actores	Negativa	Baja	Muy baja	Sugerencias a contenido, medición y orientaciones
IDPS en conjunto		Medio	Positiva	Alta	Alta	Sugerencias a contenido, medición y orientaciones

Imagen 3: Principales sugerencias realizadas por los entrevistados.

Indicadores	Dimensión	Sugerencias contenido	Sugerencias medición	Sugerencias orientaciones EE
	Autopercepción y autovaloración académica	Autoestima no solo académica	Mayor ponderación asociado a su alta relevancia	Continuar trabajando fuertemente este indicador sobre todo en pandemia

Autoestima y Motivación escolar				Trabajar especialmente con familias
	Motivación escolar	Motivación no sólo académica	Mayor ponderación asociado a su alta relevancia	Continuar trabajando fuertemente este indicador sobre todo en pandemia Trabajar especialmente con familias
Clima de Convivencia escolar	Ambiente de respeto	Mantener	Mayor ponderación asociado a su alta relevancia	Necesidad de formación continua a todos los estamentos
	Ambiente seguro	Mantener	Positiva	Necesidad de formación continua a todos los estamentos
	Ambiente organizado	Sin sugerencias específicas	Positiva	Sin mayores sugerencias
Participación y Formación ciudadana	Sentido de pertenencia	Revisar su relación con la asistencia	Sin sugerencias específicas	Continuar trabajando fuertemente este indicador sobre todo en pandemia
	Participación	Revisar su relación con la asistencia	Incluir en la medición otros esfuerzos realizados por los EE	Continuar trabajando fuertemente este indicador sobre todo en pandemia
	Vida democrática	Mantener	Sin sugerencias específicas	Continuar trabajando este indicador sobre todo en contexto histórico mundial. Necesidad de formación continua a todos los estamentos
Hábitos de vida saludable	Hábitos alimenticios	Sin sugerencias específicas	Incluir en la medición otros esfuerzos realizados por los EE	Fortalecer difusión y trabajo conjunto con las familias
	Hábitos de vida activa	Mantener	Sin sugerencias específicas	Fortalecer difusión y trabajo conjunto con las familias
	Hábitos de autocuidado	Sin sugerencias específicas	Sin sugerencias específicas	Fortalecer difusión y trabajo conjunto con las familias
Asistencia escolar	Sin subdimensiones	Incluir variables sobre participación y no sólo asistencia Eliminar su asociación con subvención	Considerar con mayor ponderación la vulnerabilidad territorial para su cálculo	Continuar trabajando fuertemente este indicador sobre todo en pandemia Trabajar especialmente con familias
Retención escolar	Sin subdimensiones	Eliminar el indicador o cambiar su definición y valor	Eliminar	Continuar trabajando fuertemente este indicador sobre todo en pandemia Trabajar especialmente con familias
Equidad de género	Sin subdimensiones	Eliminar el indicador o cambiar su definición y valor	Eliminar	Necesidad de formación continua a todos los estamentos

Titulación técnico-profesional	Sin subdimensiones	Eliminar el indicador o cambiar su definición y valor	Incluir la trayectoria posterior y valorar positivamente que sigan estudiando. Replantear la medición completa.	Necesidad de formación continua a todos los estamentos Valorar las trayectorias de aprendizaje continuo y de formación laboral diversas.
--------------------------------	--------------------	---	---	---

En segundo lugar, en cuanto al **análisis transversal de los resultados**, este permite establecer las siguientes conclusiones:

- i) Los IDPS han logrado ampliar la noción de calidad e impactan positivamente al sistema, pues su fomento releva la importancia del bienestar emocional y del desarrollo personal y social de los estudiantes como elemento central de la calidad.
- ii) De acuerdo a los resultados obtenidos transversalmente, requieren ciertos cambios. Por una parte, se establece la necesidad de definir con mayor claridad el marco lógico que fundamenta los IDPS. Esto permitiría operacionalizar de manera más eficiente estos indicadores, lo que a su vez afectaría positivamente en su comprensión por parte de las comunidades educativas. Por otra parte, la actualización y análisis del estado del arte muestra la necesidad de actualizar algunos de los indicadores y las dimensiones que los componen. En esta línea, el informe final entrega propuestas de cambios que afectan al conjunto de los indicadores y a cada uno de ellos por separado.
- iii) Los resultados muestran que las comunidades educativas presentan un nivel heterogéneo y moderado de conocimiento y apropiación de los IDPS. A pesar de ello, validan y destacan la importancia de trabajar los aspectos a los cuales los IDPS hacen referencia.

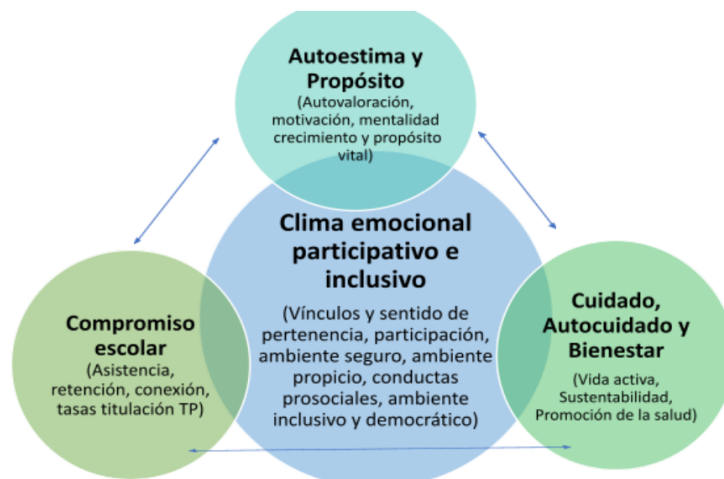
A raíz de la información levantada en las diversas etapas de este estudio, surgen recomendaciones que se agrupan en los siguientes niveles:

- i. Primero, recomendaciones relacionadas con la necesidad de elaborar un modelo lógico que sostenga y fundamente la selección de los indicadores y la relación que tienen entre sí.
- ii. Segundo, recomendaciones relacionadas con cambios a los indicadores en sí mismos, su conceptualización y los modos de medir esos constructos. En detalle, se recomienda:
 - a. Re articular los indicadores, modificando la forma en que estos se integran.
 - b. Se realiza una propuesta articulada en torno al indicador de Clima Escolar como el elemento nuclear que permite articular y movilizar otros indicadores. Por ejemplo, se sugiere integrar el indicador de Participación y Formación Ciudadana se encuentre dentro del Indicador de Clima y que el indicador de Equidad de Género se integre también dentro de Clima, como parte de lo que se considera ambiente inclusivo incorporando interculturalidad
 - c. En el caso de Autoestima y Motivación se recomienda ampliar su foco.
 - d. Se sugiere modificar el indicador de Hábitos de Vida Saludable para ampliar la noción de cuidado, incluyendo también el tema de la sustentabilidad.

- e. Se recomienda que los indicadores de Asistencia y Retención se integren a un indicador de Compromiso Escolar. Este incluye la conexión escolar, además de la tasa de titulación técnico profesional cuando corresponde.

Considerando estos 5 puntos, una representación gráfica del nuevo esquema propuesto de los IDPS, sería la siguiente:

Imagen 5. Esquema gráfico de Indicadores propuestos de acuerdo con los resultados del estudio:



- iii. Por último, se establece una línea de recomendaciones ligada a el uso de estos indicadores y su apropiación por parte de las comunidades escolares. En detalle:
 - a. Se destaca la importancia de realizar acciones que fomenten la articulación de los IDPS con otros elementos que buscan el mejoramiento continuo de las escuelas. También, identificar el cruce y presencia de estos indicadores en el currículum de manera de mostrar la coherencia y articulación de los IDPS.
 - b. Es importante identificar los errores comunes que declaran las comunidades educativas y que revelan problemas de difusión y de comprensión
 - c. Fortalecer todos los materiales y recursos que ofrecen indicaciones y sugerencias directas sobre el modo de trabajar y fortalecer estos indicadores en la vida cotidiana de las escuelas
 - d. Identificar áreas de sinergia entre el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) y la actual evaluación que realiza el SIMCE de los IDPS

Es importante destacar que la mayoría de las recomendaciones responden a la necesidad de crear un marco lógico que organice de mejor manera las características de los indicadores, de simplificar la lógica general del modelo y de mejorar su articulación con el sistema en general – todos estos puntos son descritos con detalle en el apartado de conclusiones y reflexiones finales de este informe.

Finalmente, se recoge la preocupación de algunos expertos sobre la necesidad de evaluar la pertinencia y factibilidad desde el punto de vista psicométrico de estos o cualquier nuevo indicador



y/o dimensiones. En este sentido, futuros estudios debiesen abordar específicamente este tema de modo que los instrumentos logren medir de manera fiable lo que se busca instalar, cuidando que estas mediciones no tengan consecuencias negativas y/o no deseadas para los establecimientos.

4. Diseño Metodológico

Para alcanzar los objetivos de este estudio, se definió un enfoque metodológico mixto aunque predominantemente cualitativo. La propuesta de un diseño mixto de investigación es un enfoque que intenta considerar diversas perspectivas y puntos de vista, incluyendo y complementando los de la investigación cualitativa y cuantitativa.

El estudio consideró una fase inicial de revisión de la literatura internacional, donde se llevó a cabo una revisión teórica internacional considerando los 20 países más exitosos en sus sistemas educativos (reflejado en resultados Pisa y TIMMS). Los países seleccionados son: Singapur, Hong Kong, Canadá, Corea del Sur, Finlandia, Irlanda, Inglaterra, Nueva Zelanda, Estados Unidos, Australia, Portugal, Noruega, Estonia, Bélgica, Alemania, Japón, Holanda, Uruguay, Colombia y Brasil.

En una segunda etapa se realizó una revisión de la normativa a través de un análisis exhaustivo de sus implicancias para los OIC, considerando los ocho indicadores con sus respectivas dimensiones y categorías y, a partir de éste, se sugirió y fundamentó posibles modificaciones pertinentes de incorporar en su proceso de actualización.

Como tercera etapa se realizó una actualización del marco teórico de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, a través de la revisión de más de 400 artículos científicos, capítulos de libros y/o documentos. Esta revisión permitió observar los cambios ocurridos en los últimos años tanto en la comprensión de lo que significa una “educación de calidad”, como de cada uno de los indicadores.

En la cuarta etapa, consistente del trabajo en terreno, se realizaron entrevistas individuales y grupales a actores clave. Se consideraron los siguientes actores: directivos y sostenedores, docentes, apoderados, representantes de instituciones ligadas a la educación, y especialistas de centros de investigación en educación relacionados al tema. Las entrevistas fueron registradas grabando las video llamadas, con consentimiento de los participantes.

Como mecanismo de producción de datos se utilizó una pauta de entrevistas personalizada para cada uno de los grupos de actores. Se construyó una base de preguntas comunes referidas a nociones de calidad y relevancia y percepciones sobre los indicadores en cuestión. Sobre esta columna central se desarrollaron pautas especificadas para: i) sostenedores, directores y expertos; ii) docentes y iii) apoderados y estudiantes. Las preguntas se construyeron considerando la experiencia y familiaridad de cada uno de estos grupos con los Indicadores de Desarrollo Personal y Social y sus vivencias con la educación. El detalle de la pauta puede encontrarse en los anexos.

En cuanto a la selección de las unidades educativas participantes se generó una selección de 30 establecimientos y se planificó que cada uno contara con dos reemplazos en caso de rechazo a la participación o no respuesta. En cada establecimiento se contactó a docentes, apoderados, estudiantes, director(a) y sostenedor(a), realizando un total de 5 entrevistas. Además se realizaron entrevistas a personas expertas y como actividad de cierre de la investigación se llevó a cabo un panel de expertos para discutir los resultados y recomendaciones, del cual participaron fundaciones

vinculadas a la educación, representantes del Mineduc y las investigadoras que fueron parte de las diferentes etapas de este estudio.

En la siguiente tabla es posible observar las diferentes etapas del estudio y sus características según técnica, instrumento y muestra.

Tabla 1: Etapas y características

Etapa	Técnica de producción de datos	Instrumento de recolección de información	Muestra analizada
Revisión de experiencia internacional	Sistematización de información secundaria y análisis documental.	Tabla de vaciado con categorías relevantes.	20 países con experiencias exitosas.
Análisis de normativa legal	Análisis legal de norma vigente.	Tabla de vaciado con categorías relevantes.	Conjunto de leyes, normas y decretos que rigen indicadores.
Actualización de marco teórico	Revisión sistematizada de literatura.	Tabla de vaciado con categorías relevantes	Lectura de 400 resúmenes y 130 artículos.
Entrevistas a actores clave	Entrevistas individuales y grupales.	Pauta de entrevista semiestructurada.	29 establecimientos donde se buscó entrevistar a docentes, estudiantes, apoderados, equipo directivo y sostenedor. 15 personas expertas en los IDPS, investigación en educación y/o desarrollo personal y social de los estudiantes.

5. Proceso de Investigación

5.1 Primera etapa: revisión de experiencia internacional

Este hito tuvo como objetivo revisar las diversas experiencias internacionales, ilustrando de esta forma, los principales problemas, asuntos y acciones que se han realizado dentro del tema y refinando así, el enfoque del estudio (Onwuegbuzie et al., 2012).

La estrategia metodológica aplicada para dar respuesta al objetivo corresponde a la sistematización de información secundaria y el análisis documental. La sistematización es una técnica metodológica que busca recuperar, ordenar y procesar los datos, considerando distintas variables y dimensiones, que permitan conocer, comprender y producir nuevos conocimientos. El análisis documental es una técnica metodológica que permite extraer una representación condensada de un documento, facilitando su recuperación, e informando sobre su contenido (Clausó, 1993).

En esta fase se llevó a cabo una revisión teórica internacional considerando un conjunto de 20 países, 17 de ellos destacados por sus logros educacionales (reflejado en resultados Pisa y TIMMS) y 3 países de la región con realidades más similares a la chilena. Los países seleccionados fueron: Singapur, Hong Kong, Canadá, Corea del Sur, Finlandia, Irlanda, Inglaterra, Nueva Zelanda, Estados Unidos, Australia, Portugal, Noruega, Estonia, Bélgica, Alemania, Japón, Holanda, Uruguay, Colombia y Brasil.

Como instrumento de recolección de información, el estudio consideraba una ficha con variables de interés. Para sistematizar los resultados, se elaboró una base de vaciado en Excel en la que se sistematizaron las nociones de calidad del sistema, la presencia de indicadores referidos a desarrollo personal y social, sus formas de medición y los debates en torno a estos conceptos.

Una vez sistematizada la información, se seleccionaron de acuerdo con el foco del estudio, los datos más relevantes para construir un documento de cada país que contuviera también reflexiones pertinentes para Chile. Este documento fue triangulado por al menos dos investigadores del equipo. En la fase final, se procedió a realizar el análisis integrado de los hallazgos de modo de poder construir reflexiones y recomendaciones atingentes para Chile de acuerdo a la evidencia internacional.

5.2 Segunda etapa: análisis de normativa legal

La segunda etapa del estudio consistió de una revisión de los OIC (actualmente conocidos como Indicadores de Desarrollo Personal y Social, IDPS), vigentes en el sistema educacional chileno desde su dictación el año 2013 a través del Decreto N° 381, del Ministerio de Educación, considerando en ello una revisión de la normativa vigente.

Esta revisión de la normativa consistió de un análisis exhaustivo de sus implicancias para los OIC, considerando los ocho indicadores con sus respectivas dimensiones y categorías. A partir de la revisión de esta normativa se procedió a sugerir y fundamentar posibles modificaciones pertinentes de incorporar en su proceso de actualización.

Las normas revisadas fueron las siguientes:

- Art 19 Nº 10 Y 11 DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LIBERTAD DE ENSEÑANZA.
- CDN, 1999 CONVENCION DE DERECHOS DEL NIÑO, NIÑA Y ADOLESCENTE.
- DFL2/2009- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, en adelante LGE.
- LEY Nº 20.529, SISTEMA NACIONAL DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA, BÁSICA Y MEDIA Y SU FISCALIZACIÓN. LEY SNAC.
- LEY Nº 21.040 QUE CREA EL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.
- LEY Nº 20.911 QUE ESTABLECE EL PLAN DE FORMACIÓN CIUDADANA.
- DECRETO Nº 67/2018 REGLAMENTO DE EVALUACIÓN, CALIFICACIÓN Y PROMOCIÓN.
- DECRETO Nº 27/2020 ESTABLECE LOS ESTÁNDARES INDICATIVOS DE DESEMPEÑO DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES, EID.
- DECRETO Nº 2.516, FIJA NORMAS BÁSICAS DEL PROCESO DE TITULACIÓN DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DE ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL.

Una vez analizada cada una de las normas se procedió a realizar un análisis integrado que incluyera recomendaciones orientadas al conjunto de los indicadores así como a cada uno de ellos.

5.3 Tercera etapa: actualización del marco teórico

Esta etapa se llevó a cabo con el objetivo de actualizar el marco teórico que rige los indicadores. La estrategia metodológica aplicada para dar respuesta al objetivo consistió de una revisión sistematizada. Para esto, se siguieron los pasos planteados en la revisión sistematizada para ciencias sociales (Codina, 2020), siendo los siguientes: i) búsqueda, ii) evaluación, iii) análisis y iv) síntesis. El primer paso consistió de una búsqueda amplia siguiendo los criterios del objetivo 3 de este estudio. En segundo lugar, durante la evaluación se seleccionó aquellas fuentes que cumplieran con los criterios y que aseguraran ciertos umbrales de calidad. En tercer lugar, se realizó un análisis de los textos bajo parámetros similares. Finalmente, se realizó la síntesis de la información obtenida.

Para cumplir con estos pasos se realizó en primer lugar una búsqueda orientada en torno a cada uno de los IDPS y sus conceptos centrales, tras lo cual se realizó un vaciado en una tabla Excel con ciertos parámetros. Se realizó un método de selección de artículos científicos combinando el concepto

central con subtemas relevantes de explorar (por ejemplo: autoestima/ medición autoestima contexto escolar). Esta primera selección de abstracts o resúmenes fue de mínimo 50 documentos para cada indicador. Se realizó una segunda fase de evaluación y revisión de los resúmenes de los trabajos incluidos en esta selección inicial para escoger aquellos trabajos que se ajusten de mejor manera a los objetivos de la investigación. Luego, en la tercera etapa, que corresponde al análisis, se revisaron en profundidad al menos 10 publicaciones para cada concepto considerando los últimos 11 años. Para registrar los datos se utilizaron fichas de sistematización en Excel.

Se intencionó que la muestra y selección de artículos y estudios diera cuenta de realidades multiculturales, incluyendo también estudios realizados en Latinoamérica y discusiones llevadas a cabo en Chile. En caso de que fuera posible, se privilegiaron metaanálisis para abarcar mayor cantidad de casos.

Finalmente se realizó un informe de cada indicador para luego ser integrado al estudio. Por último, se realizó una síntesis esquemática de los resultados. Cabe mencionar que a lo largo de los meses de revisión de artículos, el equipo revisor se reunió semanalmente a compartir hallazgos y comentar las tendencias encontradas. Las revisiones realizadas fueron analizadas por al menos dos miembros del equipo, validando así el proceso de selección de los artículos y documentos.

5.4 Cuarta etapa: entrevistas a actores clave

En línea con el objetivo que involucra esta etapa, referido al levantamiento de las percepciones de diferentes actores, para obtener una visión integral respecto del fenómeno de estudio se utilizó una metodología basada en técnicas de producción de información cualitativas, que respetaran la pluralidad de voces y perspectivas. Estas técnicas también permiten poner énfasis en los contextos particulares de los actores que estarán involucrados (Flick, 2006). En este sentido es que se utilizaron técnicas de producción de datos como las entrevistas en profundidad.

En cuanto al porqué del uso de entrevistas, en el paradigma cualitativo el objetivo de los instrumentos seleccionados es hacer justicia a la diversidad de participantes (Flick, 2006) y por ello, los métodos elegidos, se caracterizan por su flexibilidad (Flick, 2006; Gray, 2017). Cabe mencionar que las entrevistas fueron de tipo semiestructuradas, ya que esta característica permite al investigador tener una lista de temas a cubrir, pero también le otorga a cada participante la flexibilidad de expandirse, sin la restricción de una guía fija (Gray, 2017).

Tomando en cuenta lo anterior, se realizaron entrevistas individuales y grupales a actores clave. Se consideraron los siguientes actores: directivos y sostenedores, docentes, apoderados, estudiantes, representantes de instituciones ligadas a la educación, y especialistas de centros de investigación en educación relacionados al tema. Las entrevistas fueron registradas grabando las video llamadas, con consentimiento de los participantes.

Como mecanismo de producción de datos se utilizó una pauta de entrevistas personalizada para cada uno de los grupos de actores. Se construyó una base de preguntas comunes referidas a nociones de

calidad y relevancia y percepciones sobre los indicadores en cuestión. Sobre esta columna central se desarrollaron pautas especificadas para: i) sostenedores, directores y expertos; ii) docentes y iii) apoderados y estudiantes. Las preguntas se construyeron considerando la experiencia y familiaridad de cada uno de estos grupos con los Indicadores de Desarrollo Personal y Social y sus vivencias con la educación. El detalle de la pauta puede encontrarse en el Anexo 1.

Finalmente, para integrar los diferentes resultados, se realizó una mesa de expertos, que incluyó a diferentes personas con conocimiento del tema y las investigadoras del estudio a través de una discusión participativa en torno a los resultados y las recomendaciones.

5.5 Muestra

En cuanto a la selección de las unidades educativas participantes se generó una selección de 30 establecimientos y se planificó que cada uno contara con dos reemplazos en caso de rechazo a la participación o no respuesta.

La muestra se definió considerando representar a todos los tipos de sostenedores de establecimientos educacionales, a distintas zonas geográficas del país (norte, centro y sur), y a los sectores rural y urbano. Además, se seleccionó un número de establecimientos educacionales con educación media técnico profesional. Este diseño se planificó así pues, por un lado, permite acercarse a una muestra grande de establecimientos y actores y, por otro, permite acceder a la diversidad de experiencias que conforman el sistema educativo chileno, desde una perspectiva geográfica, así como también de las características de los establecimientos y sus actores.

Tabla 2: Muestra planificada

	Región Zona Norte		Región Metropolitana		Región Zona Sur		Total
	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	
EE Públicos administrados por municipalidades y SLE	1	1	1	1	1	1	6
EE Públicos administrados por municipalidades y SLE con Educación TP	1	1	1	1	1	1	6
EE Particulares Subvencionados	1	1	1	1	1	1	6
EE Particulares Subvencionados con TP	1	1	1	1	1	1	6
EE Particulares Pagados	1	1	1	1	1	1	6
Total	5	5	5	5	5	5	30

- Número de entrevistas por establecimiento: 5
- Total de entrevistas propuestas en establecimientos: 150

Como complemento a estas entrevistas, se planificó la realización de 15 entrevistas a expertos que puedan profundizar ciertos elementos técnicos de cara a las propuestas de modificación de los indicadores.

La muestra se obtuvo de una base de datos presentada por el Mineduc, sobre la cual se seleccionaron los 30 colegios de manera aleatoria y sus reemplazos.

5.6 Trabajo de campo

El trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2021. Dentro de las dificultades que se presentaron se puede dar cuenta principalmente de problemas de contacto, inasistencias, reuniones canceladas, problemas de señal, (dado que las entrevistas se realizaron de manera remota) y establecimientos que manifiestan encontrarse sobrecargados. La fecha en la que se comenzó a realizar el terreno coincidió con el cierre de semestre en muchos colegios, lo cual dificultó la realización de las entrevistas. La situación de la pandemia también afectó en algunas ocasiones ya que fue particularmente difícil contactar con apoderados y estudiantes.

Pese a las dificultades presentadas, pudo cubrirse casi la totalidad de la muestra inicial sobreponiéndose a las dificultades de acceso, con 29 establecimientos integrando la muestra final, de 30 originales y 129 entrevistas realizadas de las 150 planificadas. En los casos en que no se realizó una entrevista la situación fue cubierta por una encuesta.

Como se mencionó anteriormente, el procedimiento de contacto de la muestra consistía de una muestra inicial y dos reemplazos. En la tabla a continuación se establecen los casos de la muestra que fueron contactados por reemplazo y aquellos que fueron parte de la muestra inicial, así como en los casos que se requirió hacer un muestreo por conveniencia. La Tabla 3 muestra los casos en que se usó reemplazo y aquellos donde se usó la muestra inicial.

Tabla 3: Muestra entrevistada

	Zona Norte		Región Metropolitana		Zona Sur	
	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano
EE ³ Públicos administrados por municipalidades y SLE ⁴	Reemplazo 2	Inicial	Reemplazo 1	Reemplazo 1	Reemplazo 1	Inicial
EE Públicos administrados por municipalidades y SLE con Educación Técnico Profesional	Inicial	Reemplazo 1	Por conveniencia	Por conveniencia	Reemplazo 1	Reemplazo 1
EE Particulares Subvencionados	Inicial	Reemplazo 1	Inicial	Reemplazo 2	Inicial	Reemplazo 1
EE Particulares Subvencionados con educación TP	Inicial	Inicial	Reemplazo 1	Inicial	Inicial	Reemplazo 2
EE Particulares Pagados	Ninguna	Por conveniencia	Inicial	Inicial	Por conveniencia	Inicial

En esta línea los casos entrevistados se distribuyeron de la siguiente forma:

- 13 establecimientos contactados como parte de la muestra original.
- 9 establecimientos contactados como primer reemplazo.
- 3 establecimientos contactados en segundo reemplazo
- 4 establecimientos respecto de los cuales se selecciona un centro por conveniencia.
- 1 caso de la muestra que fue descartado.

Respecto de los casos que fueron reemplazos por conveniencia o que fueron descartados:

1. Para el caso del colegio particular pagado rural en la zona norte, esta muestra fue descartada por no contarse con un colegio de tales características en el universo.
2. Para el caso de establecimientos municipales técnico-profesionales de la Región Metropolitana, se generó un tercer reemplazo, luego de tres rechazos, donde no se distinguió entre urbano y rural, utilizando dos establecimientos urbanos.

³ EE: Establecimientos educacionales

⁴ SLE: Servicio Local de Educación

3. Sobre el establecimiento particular pagado urbano de zona norte, tras tres rechazos este fue reemplazado por un colegio particular pagado de la zona sur por conveniencia de contacto.
4. Sobre el establecimiento particular pagado rural de zona sur, este fue reemplazado por conveniencia por un establecimiento municipal rural de la zona sur, por conveniencia.

Los actores que presentaron mayor dificultad para ser contactados fueron apoderados y estudiantes, y en algunos casos, sostenedores. Por otro lado, en los 29 establecimientos que formaron parte de la muestra definitiva se entrevistó en su totalidad a equipo directivo y docentes. En cinco establecimientos no se pudo realizar la entrevista a apoderados y se coordinó una encuesta para reemplazar esta instancia. Para estudiantes se dio la misma situación, donde en cinco casos no se pudo realizar la entrevista, compartiendo la encuesta. Para el caso de los sostenedores hubo 3 establecimientos donde no se pudo coordinar la entrevista, compartiendo de misma forma la encuesta. La encuesta en cuestión cuenta con 9 respuestas que si bien no permite realizar generalizaciones sí sirve a modo de complemento de aquellos grupos que no pudieron ser entrevistados.

En cuanto a las entrevistas en profundidad a expertos, se llevaron a cabo las siguientes entrevistas:

1. Directora Centro Metáfora, Josefina Martínez
2. Directora Estudios y Consultorías Focus, Magdalena Sánchez
3. Miembro Agencia de la Calidad de Educación, María de la Luz González
4. Miembro Centro Buen Trato UC, Ana María Arón
5. Miembro Centro Valoras UC, Neva Milicic
6. Miembro CEPPE UC, Magdalena Claro
7. Directora Fundación Presente, Rebeca Molina
8. Director Fundación Trabún, Vicente Mariscal
9. Profesor ganador de Global Teacher Prize Award, Manuel Calcagni
10. Académica Facultad de Psicología UDD, Viviana Hojman
11. Miembro Escuela de Gobierno UC, Susana Claro
12. Director Enseña Chile, Tomás Recart

A estos expertos se le sumaron entrevistas con actores de las diferentes divisiones de educación, tales como Raimundo Larraín, Jefe de División de Educación General, María Isabel Baeza,

coordinadora nacional de la Unidad de Curriculum y Evaluación y Bárbara Eyzaguirre, asesora del MINEDUC y experta en estándares de aprendizaje. También, al panel de expertos se sumó Andrea Henríquez, Coordinadora del Subcomité Convivencia Escolar (Mineduc) y Teresita Janssens, Coordinadora Nacional de la Unidad de Formación Integral y Convivencia Escolar.

Pese a las dificultades para llevar a cabo el terreno por el contexto de pandemia, las impresiones del equipo de investigadores y el análisis de las transcripciones muestran una gran diversidad en las experiencias de las escuelas seleccionadas. Esto ocurre referido al nivel de conocimiento de los IDPS, así como de opiniones respecto de la calidad, de mecanismo de implementación de los IDPS y, de prácticas en torno al desarrollo personal y social de sus estudiantes. De este modo, la heterogeneidad de experiencias y las distintas perspectivas permitieron abordar la pregunta de esta investigación desde una multiplicidad de voces, opiniones y miradas.

5.7 Proceso de codificación y análisis

Para generar un proceso de codificación y análisis integral y coherente, se elaboró una matriz que guio la construcción de los instrumentos de recogida y de análisis de datos. En esta matriz, se identificaron dos dimensiones fundamentales (dimensión técnica y dimensión operativa) asociadas a los objetivos y variables del estudio, las cuales fueron descritas en profundidad. Esto, con el objetivo de generar consistencia en el análisis, y al mismo tiempo, respetar las diferencias de contexto y las perspectivas de las personas entrevistadas.

En términos concretos, la matriz de análisis se divide en dos grandes dimensiones: i) la dimensión técnica y ii) la dimensión operativa.

- **Dimensión técnica:** esta dimensión es la dimensión central del estudio pues aborda la percepción que tienen los participantes sobre el conjunto de IDPS y sobre cada uno de ellos en específico. Para ello, se indaga en el nivel de conocimiento que tienen sobre los IDPS, el nivel de comprensión y la claridad con la que los perciben, la valoración y relevancia que le otorgan a los indicadores, la perspectiva de los participantes sobre la medición de los IDPS (muy relacionado con la pertinencia percibida) y la articulación que los actores perciben con otros componentes del sistema de educación (por ejemplo, con otros lineamientos curriculares, otros elementos de gestión de la calidad y con la experiencia diaria de los establecimientos). En esta dimensión se recogen también temáticas asociadas a la calidad educativa que los participantes consideran que debieran incluirse en los IDPS.
- **Dimensión operativa:** esta dimensión aborda aspectos centrados en la factibilidad de la instalación y el logro de los IDPS. Para ello indaga en el rol de los establecimientos, los factores críticos de éxito de implementación (barreras, obstaculizadores y facilitadores). Sobre todo, contempla los facilitadores identificados que pueden ser un aporte para la implementación, tales como las redes comunales, las capacitaciones para docentes, entre otros, y el impacto que los IDPS generan en el día a día en las comunidades educativas.

En la Tabla 4 se presenta la matriz recién enunciada, presentando sus dimensiones y subdimensiones.

Tabla 4: Matriz de Análisis IDPS

Dimensión	Subdimensión	
Ámbito Técnico	Noción de calidad	Consideración de los diversos actores de la comunidad educativa en cada dimensión.
	Conocimiento de los IDPS	
	Relevancia y valoración de los IDPS	
	Medición de los IDPS	
	Pertinencia y articulación de los IDPS con otros elementos del sistema educativo	
	Elementos emergentes	
Ámbito operativo	Rol de los establecimientos	
	Impacto en las escuelas	
	Factibilidad (apoyos percibidos, elementos necesarios para que estos indicadores se den en el aula, entre otros) y Factores críticos de éxito de implementación (barreras, obstaculizadores y facilitadores)	
	Elementos emergentes	

En cuanto al proceso de codificación y análisis, las fuentes primarias de información que se utilizaron en esta etapa fueron las 129 entrevistas individuales y grupales de los participantes de los diversos actores representados en este estudio.

El análisis de la información levantada a través de los medios recién descritos fue realizado mediante el método de análisis por contenido. Kawulich (2017, p. 772) define este método como "el proceso de ordenar y categorizar datos para dar significado al identificar patrones o temas en los datos". Es decir, la información levantada fue organizada a través de códigos que permitieron organizar y reunir, de manera coherente, la información de las diversas fuentes mencionadas. Es importante mencionar que los temas y códigos surgieron de los datos levantados, pero también, en algunos casos, estuvieron influenciados por las coordenadas teóricas y los objetivos del estudio (Gray, 2018). Por esto mismo, es que también la matriz consideró una subdimensión de "otros", lo que permitió que se agregaran categorías emergentes de acuerdo a tópicos emergentes y el contenido relevante que surgió de las opiniones y experiencias de los y las participantes del estudio.

Sumado a lo anterior, para generar un análisis integral y organizado, el análisis se dividió en diversas fases. En la primera fase, se realizó un análisis a nivel central de la información recabada de los diversos establecimientos, teniendo en consideración las dimensiones y subdimensiones recién descritas. Luego, se analizó también la información por grupo de actores, es decir, los directores como grupo, los sostenedores como otro grupo y así sucesivamente. Y por último, el análisis del cuestionario/encuesta creado producto de las contingencias que surgieron a lo largo del estudio. Este sistema le permitió a los investigadores, no solo profundizar en la información y datos levantados en



diversas etapas, sino también, hizo posible el contrastar la información de cada una de estas instancias de forma tal de otorgar nuevas perspectivas y espacios de análisis al presente estudio. Como parte del proceso de análisis recursivo de datos, se realizaron reuniones del equipo de investigadores para compartir reflexiones en torno al trabajo de campo, cuidando que el equipo investigador pudiese aportar con sus reflexiones y contenidos emergentes de modo de ir enriqueciendo las categorías de análisis y el proceso mismo de recogida y análisis de datos.

Además, se integró las opiniones de los expertos entrevistados pues varios de ellos solamente opinaban de algunos de los temas que abordan los IDPS debido a que se consideraban “no expertos” para opinar sobre los otros indicadores. Las opiniones y comentarios de los expertos son integrados en las conclusiones y recomendaciones y también, en la tabla de resultados de los IDPS.

Finalmente se realizó una mesa de discusión con expertos e investigadoras participantes de la investigación. En esta instancia se discutieron los resultados de la investigación integrando la perspectiva de expertas en diferentes áreas. Participaron de esta discusión representantes de, Fundación Trabún, Mineduc, Fundación Presente, División de Educación General, Agencia de Calidad de la Educación, Estudios y Consultoría FOCUS, además de las investigadoras que formaron parte de este estudio en sus distintas etapas.

6. Hallazgos por Objetivo

En este apartado se presentan los hallazgos y recomendaciones parciales que se fueron obteniendo al desarrollar cada uno de las etapas y objetivos del estudio. En este sentido, la reflexión global que considera cada uno de los resultados parciales se presenta en el apartado de Recomendaciones y de Conclusiones del presente informe (capítulos 7 y 8 respectivamente).

6.1 Objetivo 1

- Realizar una **revisión teórica internacional respecto a la presencia de cada uno de los OIC y cómo son aplicados en diferentes países**, y, a partir de ésta, sugerir y fundamentar posibles modificaciones pertinentes de incorporar para la actualización de los OIC frente a esta revisión.

La primera recomendación que surge al consolidar e integrar los 20 casos revisados es la de no descuidar la relevancia que tiene el **sentido de la evaluación**. Este es un tema que se relaciona directamente con los IDPS pues estos, como todo indicador, se encuentran inmersos en un sistema que busca mejorar la calidad educativa pero que puede optar por estrategias muy distintas dependiendo de las **funciones** que se le asigna a los diferentes componentes evaluativos.

Esto también tiene que ver directamente con el **alineamiento de los sistemas**, y de ahí la relevancia de mostrar, en el análisis de los casos realizados, los principales elementos contextuales que permiten indagar en la **coherencia interna** de los sistemas. Casos exitosos y destacables en este ámbito son Nueva Zelanda e Irlanda, aunque es el país oceánico el que presenta un mayor desarrollo y alineamiento tanto en lo declarativo como en lo operacional. En este sentido, no sólo se pone el bienestar, desarrollo integral y el aprendizaje de los estudiantes como elementos fundantes del sistema, sino que también se han generado diversos procesos que garantizan esa calidad a través de sistemas de autoevaluación, evaluación externa, evaluación formativa dentro de los propios centros.

Analizar los 20 países precedentes e integrar sus resultados supone un desafío pues evidentemente son países que representan realidades muy diversas. Los países nórdicos pequeños como Estonia, Noruega y Finlandia, los tres considerados exitosos internacionalmente, tienen bastantes coincidencias, y sus evaluaciones están ligadas a la investigación, no son utilizadas para ranking, ni tampoco para remediar las dificultades de los niños o escuelas, sino para ajustar las ayudas y fortalecer las capacidades de los centros. Cuando investigación y educación van de la mano, los resultados parecen mejorar. En Estonia el ministerio es de educación e investigación, en Finlandia los profesores tienen grado académico de master y su sistema de evaluación opera con una lógica investigativa. Coincidentemente o producto de esta forma de funcionar, es que estos dos países se caracterizan por la autonomía de las regiones, centros e incluso de los mismos profesores, desarrollando la capacidad de autoanálisis y reflexión de la institución y de sus integrantes. Existen otros países exitosos que también entregan autonomía a sus estados o provincias, entre ellos, Canadá y Alemania. Por lo tanto, la evaluación está ligada directamente al mejoramiento de acuerdo a las necesidades detectadas.

Las evaluaciones en estos países retroalimentan principalmente al sistema, que es quien reconoce que debe modificarse para ofrecer a sus comunidades lo que necesitan para poder desenvolverse y crecer con todo su potencial. Estos sistemas educativos no tienen una aproximación en que es el estudiante quién debe ajustar a los estándares y a los funcionamientos escolares, sino que consideran que es el sistema el que debe adaptarse según las características de su población o de las necesidades e intereses de sus estudiantes. Interesante rescatar a Estonia tal cómo se describió en este apartado:

“En la evaluación de los resultados de un alumno, así como de la propia institución educativa como institución en desarrollo, se está haciendo hincapié en la evaluación formativa que apoya el aprendizaje y el desarrollo individual de cada alumno. En la evaluación formativa, tanto el evaluado como el evaluador -el alumno y el profesor- ponen la vara a una altura que se puede alcanzar con esfuerzo. Por lo tanto, el enfoque principal no es tanto la evaluación del resultado final, sino más bien el punto de partida (...).”

Inglaterra, en tanto, refleja otra cara de la moneda que es la de aquellos países con sistemas de evaluación exhaustivos y asociados a procesos de rendición de cuentas de altas consecuencias. Varios de estos países se encuentran hoy preocupados por los resultados en bienestar de sus estudiantes. Los jóvenes ingleses reportan estar menos satisfechos con su vida que los alumnos de los países de la OCDE, son menos propensos a sentirse alegres, felices y orgullosos, y más propensos a tener sentimientos negativos como preocupados, miserables y tristes en comparación con los alumnos de la OCDE (OECD, 2019). Esto mismo ocurre en los clásicos “ejemplos” para el sistema: los asiáticos. Japón, Singapur, Corea y Hong Kong, que han transitado a modelos centrados en fomentar valores y promover un desarrollo integral porque los modelos de éxito académico se han visto insuficientes para los desafíos del mundo actual. Esto responde tanto a los desafíos de la cultura globalizada digital y pandémica actual, como a las tensiones existentes en las democracias de diversos países y a la tensión entre éxito académico y bienestar subjetivo de los estudiantes que no ha podido sortearse correctamente en los países asiáticos.

Sin embargo, pese a las tensiones y a las diferencias culturales, el análisis integrado permite destacar algunos elementos que atraviesan las discusiones de todos los países que se presentan a continuación.

6.1.1 La construcción de la noción de calidad y su implementación

El análisis de los resultados de los 20 casos revisados ofrece numerosas áreas de reflexión pertinentes para Chile. En primer lugar, la pregunta sobre las **nociones de calidad** expresadas por cada sistema tanto a nivel declarativo como operacional y su nivel de coherencia interna.

Así, se tiene una alta heterogeneidad de resultados, aunque en la mayoría de los casos la noción de calidad se encuentra implícitamente expresada en los objetivos que persigue la educación de acuerdo

a las definiciones oficiales que de manera consensuada y oficial, han ido declarando los países. Estas definiciones no son estáticas y en muchos de los casos revisados, por ejemplo Finlandia, Noruega, Flandes e Irlanda, se encuentran en discusión o pleno cambio.

Por lo tanto, llegar a estas declaraciones consensuadas y articuladas sobre lo que se entiende como objetivos de la educación escolar, así como construir los sistemas de aseguramiento que permiten que esta calidad pase de lo declarativo a lo operacional, es una tarea permanente cuyo nivel de alineamiento entre los diferentes actores del sistema educativo y sus diferentes niveles se vuelve un requisito esencial.

En este sentido, la mayoría de los países revisados incluye en las definiciones de calidad o en los objetivos de la educación escolar elementos que apuntan al **desarrollo integral**, con varios de los casos revisados (por ejemplo Hong Kong, Finlandia) incluso declarando un enfoque centrado en el desarrollo integral de los estudiantes como el sentido último de la educación escolar.

Además, la calidad se entiende desde el punto de vista estructural y procesual, poniendo un fuerte acento en los diversos mecanismos que la posibilitan: bienestar y alta formación docente, condiciones para el aprendizaje, liderazgo en las escuelas, transiciones articuladas entre los diferentes ciclos educativos, evaluaciones que retroalimentan para la mejora, entre otros.

6.1.2 Desarrollo Personal y social: ¿en el corazón de todos los sistemas?

Una lectura transversal de los resultados obtenidos en los 20 casos revisados permite encontrar varios elementos comunes que se han vuelto más relevantes en todos los sistemas educativos del mundo. Nociones como equidad, democracia, ciudadanía e inclusión, desarrollo integral y bienestar socioemocional se encuentran declarados en la mayoría de los casos revisados. Esto se ha hecho aún más patente a raíz de la pandemia y sus efectos sobre los estudiantes y los sistemas educativos del mundo.

Sin embargo y en línea con la reflexión previa, el nivel declarativo no tiene el mismo nivel de articulación con el nivel operativo en todos los países. Por ejemplo, Irlanda presenta un marco de referencia para la educación en el bienestar, entregando a los docentes – además de lineamientos teóricos y declaraciones de política educativa – herramientas específicas que permiten establecer objetivos claros, instancias de trabajo y acercamiento a la temática en el trabajo con sus estudiantes. Por otro lado, en el respeto estricto de la libertad de enseñanza (declarada constitucionalmente) de los territorios de habla neerlandesa –Países Bajos y Flandes–, aunque en su declaración de política educativa se releva el tratamiento del estudiante como un ser sistémico e integral, no se presentan instrucciones específicas de trabajo al respecto, dado que esto podría entenderse como que se les exigiera “qué hacer” a las escuelas, lo que está prohibido por la característica específica de libertad educativa establecida constitucionalmente.

Uruguay muestra un caso interesante al estar declarando y evaluando indicadores de desarrollo personal y social en muestras de centros educativos. En la misma línea, los claros esfuerzos de PISA por ampliar el paradigma de logros de aprendizaje y mostrar otros elementos altamente relevantes que lo posibilitan (como el sentido de pertenencia, la autoestima académica, la mentalidad de crecimiento, entre otros), ha permitido a la mayoría de los países, incluidos los asiáticos, ampliar la concepción de los objetivos de la educación.

6.1.3 Los indicadores de desarrollo personal y social a nivel internacional

Como pudo apreciarse en el análisis de los 20 casos realizados, no existe ningún país que declare indicadores similares a los chilenos en el marco de un sistema de rendición de cuentas. El caso de Uruguay es distinto en la medida en que las evaluaciones que se realizan son para retroalimentar al sistema pero sin consecuencias para los centros.

Hay algunos países que levantan dimensiones compatibles con las dimensiones que se encuentran a la base de los indicadores chilenos, pero estas dimensiones son parte de instrumentos que el sistema ofrece a las escuelas de manera optativa y/o no censal y con el objetivo de retroalimentar sus propias prácticas.

También están los casos de países como Alemania, o territorios como Canadá e Irlanda, en que la información recogida se utiliza para retroalimentar el nivel de progreso de los estudiantes en distintos ámbitos para poder ajustar las ayudas educativas y mejorar así las prácticas pedagógicas. Es decir, no es que no existan estos indicadores a nivel internacional, pero su evaluación suele estar asociada a políticas internas y a evaluaciones de carácter formativo.

6.1.4 Los indicadores de desarrollo personal y social de Chile: recomendaciones

Revisados los principales elementos de los 20 países analizados, las recomendaciones para Chile se refieren a la relevancia y pertinencia de los indicadores y a las dimensiones que ellas contienen.

Todos los indicadores propuestos por el sistema chileno son relevantes desde el punto de vista técnico, y recogen en gran medida las discusiones y debates internacionales sobre la relevancia de la dimensión integral y de los enfoques éticos y de desarrollo de competencias socioemocionales.

En particular, a la luz de esta revisión son altamente relevantes y pertinentes los 4 primeros indicadores:

- Autoestima académica y motivación escolar
- Clima de convivencia escolar
- Participación y formación ciudadana

- Hábitos de vida saludable

Estos indicadores se encuentran presentes en la gran mayoría de los países revisados al menos en términos declarativos: como objetivos que la educación debe lograr en los estudiantes. Además, la mayoría de los países ha incorporado elementos de la psicología positiva y de los modelos de desarrollo socioemocional para poder comprender mejor cómo fortalecer estos elementos y cuál es la relación entre ellos y las trayectorias de aprendizaje exitosas. Aún así, sus constructos pueden enriquecerse con otras dimensiones que se levantan desde la revisión.

La revisión de países exitosos, o bien, que comparten algunas características con Chile, permitió abrir espacios de reflexión y preguntas para las siguientes etapas de este estudio. Por ejemplo, invitaron a ampliar y revisar literatura incluyendo nuevos indicadores de desarrollo social y personal o nuevas conceptualizaciones de estos indicadores. Por ejemplo, la investigación sobre la inclusión y equidad en diversos ámbitos no sólo de género, sino también multicultural, de necesidades educativas especiales e intereses; la profundización sobre los valores que Chile considera más relevantes en el contexto actual, así como la posibilidad de profundizar en aquellos casos que están implementando enfoques de desarrollo integral y/o personal social, como son por ejemplo Uruguay, Singapur o Finlandia.

Temas relevantes que emergen del análisis realizado son:

- El alineamiento y coherencia que debe existir entre la declaración de la calidad y las prácticas pedagógicas y de evaluación.
- El sentido de la evaluación y la posibilidad de chequear si se está logrando ese objetivo deseado.
- El uso que se le da a los datos obtenidos.
- La frecuencia de las evaluaciones.
- Los diseños censales o muestrales.
- Los niveles más pertinentes para llevar a cabo estas evaluaciones.
- Los actores que participan en estas evaluaciones: estudiantes, apoderados, profesores jefes, profesores de asignaturas, directores, DAEM, etc.

Esta revisión muestra que Chile es un caso especialmente innovador e incluso pionero en términos de incluir indicadores de desarrollo personal y social en su sistema de evaluación. Como quedó claro al revisar los países, un elemento central para que las evaluaciones tengan sentido es que los resultados de estas sirvan realmente para impactar aquellas prácticas que mejoran la experiencia cotidiana de los estudiantes.

Como pudo apreciarse al revisar tanto los desarrollos llevados a cabo por la OCDE, como el modelo que impulsa CASEL, han influido de manera muy relevante en la tendencia mundial de poner el acento en aquellas variables socioemocionales que impactan directamente no solo los aprendizajes académicos, sino las habilidades para una vida feliz y con sentido.

6.2 Objetivo 2

- Realizar un **análisis legal exhaustivo de la normativa vigente y sus implicancias para los OIC**, considerando los ocho indicadores con sus respectivas dimensiones y categorías y, a partir de éste, sugerir y fundamentar posibles modificaciones pertinentes de incorporar para la actualización de estos frente a la normativa vigente.

A continuación se presentan, para cuerpo legal o instrumento revisado, los hallazgos que involucran a los IDPS en su conjunto.

LGE Art. 2º. Definición de educación.

1. La definición de Educación y su finalidad recoge los principales aspecto del Derecho a la Educación consagrado en la Declaración Universal de DDHH, CDN y CPR.
2. Los 8 IDPS y sus respectivas dimensiones se relacionan directa o indirectamente con la definición legal de la Educación y su finalidad.
3. Se sugiere revisar la pertinencia de evaluar ambos tipos indicadores (los primeros 4 y los segundos 4), o bien la ponderación que los IDPS tienen en la evaluación total de logro de los establecimientos para fines de su ordenación.

LEY SNAC Art 8. Inc. 3º

PLAN SAC 2016-2019: Definición de educación de calidad.

1. Cumpliendo el mandato establecido en el art. 8 de la Ley SNAC, Mineduc elaboró el primer Plan SAC el año 2016 para el período 2016-2019, el que contiene por primera vez una definición explícita de “Educación de Calidad.”
2. Se aprecia, asimismo, que los IDPS en general no recogen este concepto de calidad amplio e integral, que incorpora aspectos tanto individuales como sociales involucrados en el proceso educativo, sino que tienen una mirada más individualista.

LGE Art. 3 Principios del sistema educativo.

1. Los 8 IDPS y sus respectivas dimensiones se relacionan directa o indirectamente con los principios del sistema educativo, especialmente aquellos más generales, como: a) Universalidad y educación permanente; c) Calidad de la educación y ñ) Educación integral.
2. Se advierte, sin embargo, que no hay IDPS que se relacionen directamente con el principio de Sustentabilidad. Cabe hacer presente que es un objetivo de la educación básica, en el ámbito del conocimiento y la cultura: Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano, y tener hábitos de cuidado del medio ambiente; mientras que para la educación media considera: Conocer la importancia de la problemática ambiental global y desarrollar actitudes favorables a la conservación del entorno natural.
3. Se debe considerar, además, que el principio de Sustentabilidad no se relaciona actualmente sólo con el cuidado del medio ambiente natural, sino también el cultural, ambos “como expresión concreta de la solidaridad con las actuales y futuras generaciones”. En este sentido, se refuerza la sugerencia de evaluar la actualización de los IDPS desde un concepto de calidad amplio e integral, que incorpora aspectos tanto individuales como sociales involucrados en el proceso educativo.
4. Tampoco hay IDPS que se relacionen directamente ni con el principio de Interculturalidad. Además, es un objetivo tanto de la educación básica y media, para los establecimientos

educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo. Al respecto cabe considerar que La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2007, contiene orientaciones esenciales para construir sociedades que garanticen la plena igualdad y los derechos de los pueblos indígenas. En ese sentido, explicita que la cultura de los pueblos indígenas es un elemento definitorio de su identidad y que, en muchos casos, las repercusiones de las políticas de asimilación sobre los idiomas y las culturas indígenas han sido sumamente nocivas y han puesto en peligro la existencia misma de esas culturas (“La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas: Manual para las instituciones nacionales de derechos humanos”, ACNUDH, agosto de 2013).

5. De acuerdo a los numerales 2, 3 y 4 anteriores, se sugiere incorporar ambos principios en la actualización de los IDPS, más aún considerando que actualmente son temas de relevancia nacional y mundial, que no sólo se vinculan con contenidos académicos (objetivos de educación básica y media, LGE), sino con el desarrollo integral de cada ser humano y una sociedad que cuida no sólo el presente, sino también a las futuras generaciones.

LGE Art. 10. Deberes y derechos de los miembros de la comunidad educativa.

1. Los 8 IDPS y sus respectivas dimensiones se relacionan directa o indirectamente con los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa.
2. Sin embargo, se puede advertir que los IDPS, sobre todo aquellos medidos en función de cuestionarios SIMCE, no dan cuenta íntegra del cumplimiento de los deberes que cada miembro de la comunidad educativa tiene en el éxito o logros de un establecimiento educacional, en relación al principio de responsabilidad del art 3° LGE.
3. Por lo anterior, se estima que podría ser una potente señal para el sistema educativo incluir otros actores y/o reformular la descripción de las dimensiones a fin de relevar la importancia del grado de involucramiento de todos los miembros de la comunidad educativa. En efecto, y a modo de ejemplo, en Clima de convivencia escolar, el cuestionario se aplica a estudiantes, padres, apoderados y docentes, sin considerar las percepciones y actitudes de los asistentes de la educación, en especial aquellos que forman parte actualmente de los equipos de convivencia escolar y duplas psicosociales. Por otro lado, atendido que, en patrones de conducta relacionados con la baja autoestima académica y motivación escolar, la inasistencia (sobre todo en los niños más pequeños) o la deficiencia en hábitos de vida saludable la familia juega un rol especialmente importante, podría considerarse la autopercepción de padres y apoderados en el grado de involucramiento de dichos fenómenos.
4. Además, atendido que la medición de estos indicadores es considerada en la ordenación del establecimiento en base a sus logros, se propone darles mayor énfasis a las consultas del cuestionario SIMCE sobre el grado en que el EE promueve estas dimensiones, respondiendo así a la responsabilización de llevar a cabo procesos y acciones en la materia.
5. Finalmente, y más aún considerando que el hogar es el primer espacio de socialización y formación de los niños y que la constitución reconoce en la familia el núcleo fundamental de la sociedad mandatando al Estado a otorgar especial protección al derecho de los padres a educar a sus hijos, se sugiere evaluar la inclusión de un IDPS relacionado con el ámbito de trabajo con familias. Este indicador podría considerar, por ejemplo, los espacios de comunicación y la calidad de la entrega de la información tanto del funcionamiento del establecimiento, como del aspecto académico y convivencial de sus hijos; así como la

existencia de estrategias para apoyar el desarrollo de habilidades parentales y para activar vínculos y redes de apoyo en la comunidad.

LGE Art. 29. Objetivos generales de la educación básica en el ámbito personal y social.

1. Los 8 IDPS y sus respectivas dimensiones se relacionan directa o indirectamente con los objetivos generales educación básica en el ámbito personal y social, en especial al primero que dice relación con: a) Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad.

LGE Art. 30.

1. Los 8 IDPS y sus respectivas dimensiones se relacionan directa o indirectamente con los objetivos generales de la educación en el ámbito personal y social, en especial al primero que dice relación con a) Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable; y e) Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad.

LEY 21.040 Arts. 3 y 5 Sistema de educación pública, objetivos y principios.

1. Si bien la ley aplica para el Sistema de Educación Pública, y por tanto a los establecimientos administrados directamente por el Estado a través de los Servicios Locales de Educación, lo cierto es que, al relevar y dar mayor contenido a ciertos principios generales del sistema educativo, marca un estándar en relación a la prestación de un servicio de educación de calidad que vale la pena analizar.
2. Así, por ejemplo, en materia de inclusión y formación ciudadana, incluye el deber de promover el cuidado y respeto por el medio Ambiente, lo que no está explícito en los principios del art. 3° LG. Además, a través de los principios de Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad, así como el de Integración con el entorno y la comunidad, se releva la identidad y pertinencia de los proyectos educativos a las necesidades e intereses de la comunidad y su integración con el entorno como una condición de educación de calidad.
3. En consideración de lo anterior, aparece necesario reforzar las recomendaciones que anteriormente se han efectuado en relación a los principios del sistema educativo y definición de educación de calidad, en cuanto a considerar dentro de los IDPS los ámbitos de sustentabilidad, interculturalidad y sentido de pertenencia local.

Decreto 27/2020 Estándares Indicativos de Desempeño (EID)

1. Para asegurar la calidad de la educación en Chile los EID se articulan con las Bases Curriculares, los Estándares de Aprendizaje y los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, además de otras políticas educativas promovidas por el Ministerio de Educación como el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, entre otros.
2. De ello se sigue que los 8 IDPS y sus respectivas dimensiones se relacionan directa o indirectamente con los EID, especialmente con las Dimensiones de Liderazgo, Gestión Pedagógica y de Formación y Convivencia. No se consideró en este análisis la Dimensión de Dimensión Gestión de Recursos.

Ley SNAC art. 17

1. Desde el punto de vista más procedimental, se advierte que los 8 IDPS y sus respectivas dimensiones cumplen con los requisitos metodológicos de Validez, Confiabilidad, Censales, Comparables en el tiempo y de Transparencia, establecidos en la Ley SNAC.
2. En relación a lo dispuesto por el art. 17, cobra especial relevancia que uno de los énfasis del Plan de Aseguramiento de la Calidad elaborado por Mineduc para el período 2020-2023 sea la focalización de los esfuerzos del Estado en los grupos más vulnerables, afirmando que aún persiste un grupo importante de establecimientos que, a pesar de las intensas reformas administrativas, siguen sin evidenciar mejoras en sus resultados educativos, lo que se traduce en desigualdad y falta de equidad educativa. Dado lo anterior, y no habiendo aún el sistema corregido la inequidad asociada a las condiciones socioeconómicas desfavorables de los estudiantes, se estima indispensable seguir manteniendo la vulnerabilidad como corrector de las mediciones y sus efectos en la ordenación.
3. Por otro lado, considerando que de conformidad al artículo 18, la ordenación de los establecimientos se realizará anualmente y considerará el grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje y el grado de cumplimiento de los otros indicadores de calidad educativa de los establecimientos educacionales en tres mediciones consecutivas válidas, en caso de que éstas sean anuales, y dos mediciones consecutivas válidas, en caso de que se realicen cada dos años o más, se consulta cómo se considerarán los resultados de los años 2020 y 2021 en los que el sistema educativo se vio fuertemente afectado por la pandemia de COVID-19. En virtud de los principios de Autonomía, Diversidad y Flexibilidad del sistema educativo, se recomienda hacer los ajustes necesarios a la medición de los distintos IDPS.

6.3 Objetivo 3

- **Evaluar y actualizar el marco teórico-conceptual de cada uno de los ocho indicadores de calidad presente en sus fundamentos.** A partir de lo anterior, sugerir y fundamentar posibles modificaciones pertinentes de incorporar para la actualización de los OIC.

Los indicadores de desarrollo personal y social fueron creados hace casi 10 años. En esta década el concepto de calidad educativa se ha visto enriquecido con aportes que provienen de los avances de la ciencia en campos como las neurociencias, la psicología y la investigación educativa. Muchos de los avances conceptuales y técnico pedagógicos derivan también de cambios de paradigma que se está viviendo. Entre otros: el enfoque de educación emocional, nueva piedra angular del aprendizaje; la relación del ser humano con el entorno natural, dada la evidencia de los problemas que enfrenta la naturaleza por nuestro impacto en el planeta; y la relación del ser humano con el mundo virtual y digital que se posiciona hoy como un espacio de aprendizaje que permea las relaciones humanas y desafía los contextos formales de aprendizaje. Además, se ha enfrentado en los últimos dos años, una pandemia que ha marcado por completo la discusión educativa, mostrando los efectos dramáticos que tiene la falta de asistencia y de presencialidad en los aprendizajes en todos los ámbitos del desarrollo integral.

Esto explica los resultados de la revisión realizada, en la que conceptos como inclusión, pertenencia, participación, convivencia y compromiso aparecen relacionados con prácticamente todos los indicadores revisados.

Chile ha sido pionero al apostar por poner al centro del debate la relevancia de los indicadores que trascienden los logros puramente académicos de matemáticas y lenguaje. A diez años de esa apuesta, es necesario tomar en cuenta los nuevos conceptos que debieran agregarse en estos indicadores y las nuevas formas de medir constructos tan complejos como estos.

A continuación se presentan los principales hallazgos por indicador.

6.3.1 Autoestima académica y motivación escolar

La autoestima es un constructo circular que refuerza un espiral virtuoso o vicioso, actuando como profecía autocumplida, ya que el estudiante tiene creencias respecto de sí y se trata a sí mismo de una manera fortalecedora o descalificadora (Rodríguez y Caño, 2012; Milicic & López de Lérica, 2013). Con ello, induce conductas acordes a lo que se dice de sí mismo, que nuevamente refuerzan su autoimagen sea esta positiva o negativa.

La autoestima, tiene un valor predictor en el tiempo de una serie de resultados positivos para el bienestar y éxito en diferentes dimensiones de la vida como las relaciones, el trabajo y la salud (Orth y Robins, 2014; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala y Revuelta, 2016). En los estudiantes, impacta el rendimiento académico, y existe una asociación recíproca entre las expectativas del profesor, el autoconcepto, y rendimiento del alumno que retroalimenta a su vez la percepción que el docente tiene del estudiante (Kivruusu, Huurre, Aro, Marttunen y Haukkala, 2015).

Es más, las expectativas que los profesores tienen respecto de sus alumnos son moderadamente exactas (alrededor del 40%), y determinan la retroalimentación que realizan a los alumnos. En estudiantes de primer año de escolaridad con el mismo nivel de logro inicial, pero de quienes los profesores tienen mayores expectativas, su retroalimentación está centrada en el desempeño (versus comportamiento) y es más positiva (Gentrup, Lorenz, Kristen & Kogan, 2020). En general, estos estudiantes obtienen a final de año mejor rendimiento, particularmente en lenguaje (Gentrup, Lorenz, Kristen & Kogan, 2020). De esta manera, la autovaloración y las experiencias de éxito, están determinadas de manera importante por lo que el entorno le refleja al estudiante de sí mismo.

La imagen personal y la autoestima correlacionan significativamente no solamente rendimiento escolar, sino también con sentimientos de bienestar emocional y con la convivencia escolar (Marchant, Milicic y Álamos, 2013). Todos ellos objetivos del desarrollo personal y social de los estudiantes. Además, producto de la pandemia del COVID 19, se ha resaltado la importancia de fortalecer la resiliencia de los estudiantes, es decir, la capacidad para iniciar un nuevo desarrollo después de la crisis. Autoestima, afecto positivo y resiliencia son interdependientes, encontrándose correlaciones directas entre resiliencia y autoconcepto con indicadores de bienestar subjetivo de satisfacción con la vida y afecto positivo, así como correlaciones inversas con afecto negativo (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala y Revuelta, 2016). Estos hallazgos son particularmente importantes en tiempos de crisis comunitarias y mundiales como lo ha sido la Pandemia del COVID 19, y otros momentos de nuestra historia (e.g. catástrofes naturales).

Existen así mismo numerosas investigaciones que estudian la relación entre autoestima y problemas de salud mental (Moksnes y Espnes, 2012; Soto-Sanz, et al. 2019). Rodríguez y Caño (2012) en su revisión del estado del arte respecto a la autoestima en la adolescencia, identifican que una autoestima negativa se asocia con:

- Síntomas emocionales (ansiedad, depresión)
- Desempeño escolar (procrastinación)
- Inadecuación social (conductas agresivas, antisociales, violencia escolar y relacional)
- Desarrollo físico (peor salud física)
- Conductas de riesgo (relaciones sexuales sin protección; adicción al celular, consumo problemático de alcohol y drogas, autoestima familiar y escolar disminuida y social aumentada)
- Trastornos mentales (anorexia y bulimia)
- Asociación en edad adulta (mala salud física y mental, peor proyección laboral y económica, mayor probabilidad de comportamiento delictual)

En este artículo se revisa el estado actual de la investigación sobre autoestima centrándose en los factores que son relevantes para la intervención en adolescentes. En primer lugar, se realiza una distinción conceptual y se analizan las relaciones entre autoconcepto, autoestima y percepción de autovalía. Se analiza también el funcionamiento de la autoestima en base a las contingencias de reforzamiento y se revisan sus efectos en los estilos cognitivos y conductuales de afrontamiento. En segundo lugar, se revisa la trayectoria de la autoestima en función del género y se analiza el papel

que juegan las contingencias de reforzamiento en su disminución e inestabilidad durante la adolescencia temprana. En tercer lugar, se generan una serie de problemas de conducta, emocionales y de salud. Por último, se revisan los hallazgos sobre la intervención en autoestima y se analizan las estrategias más útiles para su cambio en la adolescencia

Las enfermedades mentales son las principales causas de licencias médicas tramitadas y de reposo laboral en Chile. La autoestima global resulta particularmente central en trastornos como la depresión y la distimia, en que hay una pérdida de interés, vitalidad y actividad, acompañados de sentimientos de incapacidad y pesimismo. En sus casos más extremos, la depresión conduce a intentos suicidas, que están relacionados con una baja autoestima (Soto-Sanz, et al. 2019).

Otro elemento a considerar es la aparición y explosión de las redes sociales y las repercusiones que tiene en el desarrollo de niños, niñas y jóvenes, existiendo un aumento de investigaciones en el tema. Una de ellas asocian la presencia de una autoestima negativa con la adicción a internet (You, Zhang, Zhang, Xu y Chen, 2018). Las redes sociales, les permiten momentáneamente sentirse valorados por otros o les permite olvidar el sentimiento negativo hacia sí mismo, pero pueden generar dependencia a estas valoraciones y atención e incluso conductas de adicción a los aparatos electrónicos.

Considerando una mayor diversidad de tipos de familias y estudiantes (necesidades educativas especiales, diversidad de género, inmigración, multiculturalidad, etc.), la escuela es un espacio que tiene que propender favorecer los aprendizajes de todos los alumnos, ofreciendo experiencias cristalizadoras y nichos ecológicos que respondan y reconozcan que existe una neurodiversidad (Armstrong, 2012). Es necesario tener expectativas positivas hacia todos los estudiantes según sus islotes de competencia, ya que si logran desarrollarlas, constituirán un poderoso anclaje para tener una autoestima positiva y propósito de vida que los conduzca a un bienestar personal y a ser un aporte a la sociedad (Gentrup, Lorenz, Kristen y Kogan, 2020; Moran, 2019).

Considerando lo anterior y el marco teórico actual, aparecen como los principales hallazgos producto de la revisión bibliográfica, los siguientes puntos que son necesarios destacar:

- Se reconoce el carácter multidimensionalidad del indicador, con sus implicancias para el aprendizaje, como también para el bienestar emocional, salud mental y la resiliencia de los estudiantes.
- El ámbito académico y de motivación escolar continúa siendo una de las áreas a desarrollar, pero no se restringe sólo a ella.
- La dimensión de motivación se orienta hacia el sentimiento de autoeficacia, mentalidad de crecimiento y sentido de propósito, de manera que permita a todos los alumnos, con independencia de sus características, intereses y proyecto de vida, conducirse hacia sus metas y ser un aporte en la sociedad.

En el documento “Indicador autoestima académica y motivación escolar” del curriculum nacional que refiere a la descripción de este indicador de desarrollo personal y social (2014), ya se observan recomendaciones orientadas a elementos que también se mencionan en la presente revisión. Específicamente, en el apartado “¿Qué hacen los establecimientos que promueven el desarrollo de una autoestima académica positiva y una alta motivación escolar?” es posible reconocer:

- a. Ampliar el indicador a Autoestima general:

Se señala en el indicador:

“Entregan oportunidades para que cada estudiante se sienta capaz en algún área o actividad” y que, “Los establecimientos se preocupan de que todos los alumnos tengan experiencias en las que puedan autorrealizarse y aportar, y valoran tanto las habilidades académicas como las no académicas. Por ejemplo, organizan actividades extracurriculares para que los estudiantes desarrollen sus habilidades en áreas diferentes a las asignaturas tradicionales, fomentan que participen en actividades de su interés o para las cuales tienen capacidades, dan espacios para que muestren el fruto de sus intereses personales y ofrecen oportunidades para que todos puedan contribuir.” (p.18)

En relación a esto, se sugiere incluir descripciones que refieran al desarrollo de estudiantes con distintas intereses, diversidad y propósitos vitales, así como también incorporar que los estudiantes aprendan a realizar valoraciones explícitas de los atributos de los demás, siendo un aporte para la construcción de la autoestima de sus compañeros.

Se reconoce en este mismo documento, que el impacto de una autoestima positiva no lo es sólo en el ámbito académico, sino que también se relaciona con otras conductas que las escuelas buscan prevenir:

“Asimismo, en el marco de favorecer un desarrollo sano e integral, una buena autoestima académica y una alta motivación escolar disminuyen las probabilidades de que los estudiantes incurran en comportamientos antisociales o en conductas que podrían obstaculizar su proceso de maduración y crecimiento. Por ejemplo, un estudiante con buena autoestima académica y motivado con la vida escolar tiene menos posibilidades de cometer conductas vandálicas o delinquir, de ser víctima o victimario de bullying, de consumir alcohol y drogas, de ausentarse reiteradamente o de desertar del sistema escolar, o de involucrarse en prácticas sexuales de riesgo” (p.23)

Con mayor razón, producto de la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión escolar, la construcción de narrativas y una imagen positiva de sí mismo no debe estar restringida al buen desempeño académico, ni menos aún a un buen rendimiento en todas las materias escolares (artes visuales, biología, física, química, educación física y salud, historia, geografía y ciencias sociales, música, inglés, lenguaje y matemáticas), sino más bien a sentirse valioso y querible.

b. Incluir Mentalidad de Crecimiento

También, en el documento en línea del currículum nacional, se señala que los profesores para desarrollar el indicador:

“Muestran a los estudiantes que ellos pueden emprender acciones para superar sus problemas. Los profesores muestran a los alumnos que los fracasos dependen de factores que ellos pueden cambiar (por ejemplo, técnicas de estudio, constancia, tiempo dedicado) y no de causas fuera de su control (por ejemplo, falta de habilidades), que los errores son oportunidades para aprender y que sus progresos se deben al esfuerzo que cada uno ha invertido” (p.22).

Los términos que se incluyen ya en esta progresión del término son error y esfuerzo. Incorpora desde ya elementos que plantea Dweck en la teoría implícita de la inteligencia del desarrollo de mentalidad de crecimiento. La motivación, por su parte, no desconoce la dificultad de las tareas, por el contrario, las reconoce y con ello se crean estrategias.

“Ayudan a que los estudiantes se movilicen para mejorar los aspectos en los que presentan dificultades. Los profesores orientan a los alumnos para que adopten actitudes proactivas frente a las dificultades: los estimulan a que exploren alternativas, se fijen metas alcanzables, planifiquen las acciones concretas que deben emprender dividiéndolas en pequeños pasos, prioricen su tiempo en las actividades que son más importantes, reconozcan cada avance como un éxito, identifiquen las estrategias que les han servido y aquellas que deben redefinir, y dan sugerencias para que mejoren” (p.22)

De esta manera, autoestima académica y mentalidad de crecimiento podría ser una de las dimensiones de este indicador. Se sugiere evaluarla como competencia en el área de estudio que se está testeando, por ejemplo: “Soy un buen lector, me va mal en matemáticas porque no tengo habilidad, me va bien en matemáticas porque me esfuerzo”.

c. Extender la imagen de sí mismos de los estudiantes hacia su propósito de vida y el desarrollo de “grit” o tenacidad.

El concepto de *Grit* ha desarrollado más evidencia y el de propósito se encuentra en desarrollo, sin embargo, no se centran principalmente en los resultados, o en esperar que todos los alumnos tengan que tener un desempeño sobresaliente. Más bien, acoge que las trayectorias para su bienestar y aporte a la sociedad son diversas, siendo lo central que confluyan los intereses, pasión y compromiso para llevar a cabo pasos que conduzcan a sus metas.

En definitiva, se sugiere hacer el indicador más amplio, adoptando por ejemplo, el nombre de autoestima y propósito de vida.

- Otras recomendaciones serían:
 - Cuidar de no hablar de ámbitos complementarios al aprendizaje, porque aprendizaje y desarrollo socioemocional se dan entrelazados e integrados, y son condición el uno para el otro.
 - Atender a que en las evaluaciones las preguntas se dirijan principalmente a comportamientos, o bien, a descriptores de sí mismo, no así a niveles (e.j. hacer alguna tarea de manera rápida o las buenas notas). Una autoestima positiva no consiste en una valoración de sí mismo como bueno en todo, ni motivación con la evaluación de éxito o facilidad (me agrada, me gusta, me entretiene). Estos mensajes en las prácticas pedagógicas - como en las evaluaciones-, pueden ser iatrogénicos en tanto hacen creer al alumnos y alumnas que lo deseable es que fuesen estudiantes sobresalientes en todas las áreas, siendo que lo esperable es que no lo sean. También, puede generar que no se permitan espacios para el error, y que no consideren la necesidad de esfuerzo y postergación un estado emocional placentero inmediato por uno posterior para alcanzar el objetivo propuesto.

6.3.2 Clima de convivencia escolar

Los conceptos de clima escolar y convivencia escolar siguen siendo términos vigentes en la revisión bibliográfica y sus implicancias para los actores sigue siendo corroborada por las investigaciones. Sin embargo, hay nuevas evidencias dado que las prácticas e investigación en bienestar, aprendizaje y desarrollo socioemocional han adquirido cada vez más fuerza.

Este indicador, que promueve interacciones nutritivas a través de la comprensión de las dinámicas sociales, tiene que estar orientado hacia una educación que promueva las actitudes y competencias deseadas. El riesgo es que se desequilibren las intervenciones hacia un enfoque más punitivo, que valore más el ajustarse a la regla y establecer sanciones para quién no lo haga, que intencionar los aprendizajes que sí se esperan de los niños y jóvenes (López, Bilbao, Ascorra, Carrasco, Benbenishty, Astor y Álvarez, 2019). Otros autores integran estas dos tensiones en lo que llaman un estilo disciplinario autoritativo, que equilibra tanto soporte, como estructura por parte del profesor (Wong, M.D., et al., 2021). Es fundamental que los actores perciban una preocupación genuina hacia ellos, en que se reconoce y fortalece sus recursos personales como un aporte para la convivencia.

Para Fierro y Carbajal-Padilla (2019) en su revisión del concepto de convivencia, identifica diferentes enfoques de abordaje de este indicador, desde: el estudio de clima escolar, de la violencia y/o de su prevención; la Educación socio-emocional, la educación para la ciudadanía y Democracia, la educación para la Paz, la educación para los derechos humanos y, el desarrollo moral y formación en valores. El actual indicador en Chile se adscribe al primer abordaje, el que define como:

“a) investigaciones sobre clima escolar (o “clima de convivencia”), “problemas de convivencia” y de violencia escolar, a través del registro de conductas

disruptivas y de acoso entre estudiantes, factores de riesgo, tipologías relativas a formas de maltrato entre estudiantes, perfiles, presencia por género, por antecedentes de diverso tipo, entre otros.

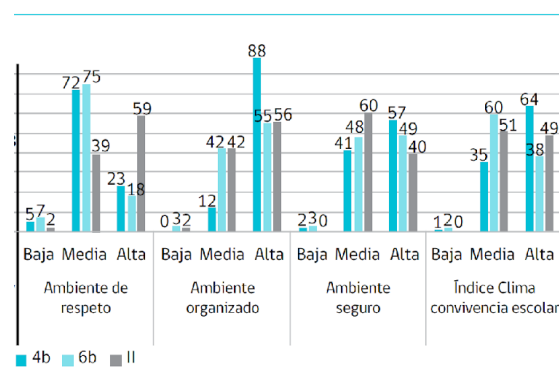
b) Investigaciones orientadas a identificar factores asociados a la disminución de riesgo de violencia en escuelas, mediante el estudio de distintos aspectos de la convivencia escolar o bien, reportan resultados de programas de intervención psico-educativa que exploran estrategias diversas para prevenir la violencia escolar.” (p.3)

Cabe señalar que para estas autoras, no debiese utilizarse el concepto de clima de convivencia, dado que el constructo de clima puede medirse y tener una valoración positiva o negativa, en tanto la convivencia es en sí misma positiva. Producto de una determinada convivencia escolar se obtiene un resultado positivo o negativo en clima.

En cuanto a la **relevancia** de este indicador, las escuelas son espacios destinados para que los niños, niñas y jóvenes adquieran conocimientos y destrezas, se desarrollen integralmente y aprendan a convivir con otros y ser un aporte a la sociedad. El clima determina los estados y comportamientos de los involucrados. Cuando el clima escolar es negativo, estudiantes, profesores, funcionarios y apoderados se sentirán excluidos o en un escenario de conflicto permanente, y los estudiantes percibirán que lo que tienen que aprender es irrelevante. En los climas de convivencia escolar positivos los estudiantes sienten valorados, que hay maneras de desarrollar sus proyectos personales y pertenecientes.

A continuación, en el Gráfico 1 se presentan los resultados de este indicador en el SIMCE de 2018.

Gráfico 1. Distribución porcentual según grado (%)



Los resultados se encuentran en su mayoría en niveles aceptables de medio hacia alto lo que en sí mismo es positivo, sin embargo, no se condice con los importantes índices de acoso escolar en el país. Una explicación es por la manera en que están formuladas las preguntas, que no pregunta directamente por la propia experiencia, sino que elicit a la percepción que se tiene sobre el grupo.

Los segundos medios tienen una más alta valoración del ambiente de respeto por sobre las otras dimensiones y en mejor medida que los otros cursos, y reportan más dificultades en el hecho de sentirse seguros ante la violencia física o psicológica. Los cuartos básicos tienen una mejor percepción sobre la claridad de las normas, pero menos positivo sobre el trato respetuoso y/o valoración de la diversidad y/o cuidado del establecimiento, y de los tres grados son quienes se perciben en un ambiente más seguro, lo que se relaciona con la trayectoria que se encuentra en los estudios de un aumento en la adolescencia del bullying.

Las implicancias de desenvolverse en climas que son contenedores pero estructurados, se asocia positivamente con sentimientos de autoeficacia y determinación (*grit*), así como con menos sentimientos de desesperanza, depresión, estrés escolar y estrés sobre el futuro. Esto lo demostró Wong, et al. (2021) en un estudio longitudinal con más de 1000 estudiantes desde noveno a onceavo grado. En un estudio anterior, identificaron que este estilo disciplinario autoritativo con menores probabilidades de consumo de droga, violencia y bullying.

Una vía que puede iniciarse tempranamente para favorecer competencias en los estudiantes es la educación emocional. Durlak et al. (2011) llevaron a cabo un meta análisis de los estudios en contextos escolares que aplicaban programas de aprendizaje emocional y los efectos que ellos tenían en los estudiantes. Por medio de la revisión de 213 estudios, corroboraron que el trabajar el ámbito socioafectivo de los estudiantes mejoraban sus habilidades emocionales, sus comportamientos y además, mejoraban su rendimiento académico. Este meta análisis permite constatar la integración del aprendizaje emocional y académico, y que las competencias emocionales pueden ser enseñadas y aprendidas, y que los profesores pueden desarrollar educación emocional. Por su parte, un programa llamado OKAPI que busca trabajar el desarrollo de habilidades socioemocionales al tiempo que promueve el clima escolar, tuvo buenos resultados en la mejora de este indicador y el desarrollo de la cooperación (Mira-Galvañ y Gilar-Cobi, R., 2021). En tanto los entrenamientos en mindfulness también reportan efectos positivos como el aumento de actitudes prosociales, afecto positivo, optimismo, el compromiso en la sala de clases, desarrollo de habilidades sociales, autorregulación y disminución de los problemas emocionales y conductuales (Felver, Celis-de Hoyos, Tezanos y Singh, 2015).

Respecto al vínculo, los estudiantes de aquellos profesores que desarrollan un comportamiento prosocial y que los apoyan emocional y socialmente, evalúan la relación con sus profesores como muy positivas. En este mismo sentido, que la percepción de los profesores hacia sus alumnos sea positiva, también se asocia con la percepción que tiene el estudiante de sí mismo y del interés reportado por la materia, en el caso del estudio de Prewett, Bergin y Huang, matemáticas (2019).

El ser víctima de bullying o cyberbullying produce humillación y vergüenza, deseos de dejar de asistir al colegio o incluso ideas suicidas. Estos alumnos ven afectada su autoestima y presentan mayores niveles de problemas internalizados, como vergüenza, culpa, comportamientos retraídos, ansiedad y síntomas depresivos, incluso al suicidio (también denominado bullycidio). El promover clima escolares positivos, los ambientes se tornan más seguros y se asocia con menos comportamientos de bullying y con menos secuelas para los estudiantes (Cornell, 2012).

Considerando tanto el marco teórico actual, como los principales hallazgos producto de la revisión bibliográfica, los siguientes puntos son necesarios destacar:

- Clima escolar y convivencia escolar son dos conceptos diferentes.
- Se incorporan al modelo de prevención de la violencia, otras dimensiones y ámbitos de promoción para el desarrollo de competencias sociales y emocionales incompatibles o con la agresión.
- Se rescata el valor del vínculo y de experiencias significativas que promuevan la valoración de sí mismo, pertenencia y compromiso con el aprendizaje.
- Se incluyen nuevos elementos que puedan completar esta dimensión como: vínculos, educación emocional, comportamientos prosociales, naturaleza y sustentabilidad.

Sugerencias para Clima de convivencia escolar

De acuerdo con la revisión realizada, La descripción y medición de clima de convivencia escolar es extensa y considera la participación de una amplia cantidad de actores a quienes se les consulta su percepción. Un bloque importante de sugerencias se orientan a incorporar una comprensión positiva, que permita ampliar y enriquecer el foco del actual indicador de clima de convivencia escolar que está puesto en que no surjan dificultades y en intervenir de manera oportuna y efectiva cuando suceden.

La primera consideración surge con el nombre del indicador porque Clima y convivencia son semánticamente distintos. Clima es un constructo que puede evaluarse como positivo o negativo, puede modificarse el nombre a lo que se encuentra mayoritariamente en la literatura “Clima escolar” (Fierro y Carbajal-Padilla, 2019). Es preciso determinar si el indicador sería clima escolar, y convivencia una de sus dimensiones, o viceversa. Lo que queda establecido es que centrarse en la prevención de la violencia u otras situaciones no es suficiente, siendo preciso incorporar dimensiones o definiciones en cada una de ellas que se orienten al desarrollo de competencias.

Respecto a la definición propiamente tal, es posible señalar dos precisiones más: 1. Considerar que el clima también impacta no sólo a estudiantes, profesores, padres y apoderados, ya que también conviven en las escuelas auxiliares, paradocentes y funcionarios (aunque hoy se opte por no medir su percepción sobre el clima para efectos de la calidad de la educación). 2. Considerar que existen dinámicas de convivencia que pueden extenderse fuera de la escuela, principalmente debido al uso de las tecnologías por parte de los estudiantes (ej.; cyberbullying), por lo que se recomienda modificar alusiones “dentro del establecimiento” por “de pertenecer al establecimiento” o “ser parte del establecimiento”.

La dimensión ambiente de respeto, podría dividirse en dos:

- *Vínculo y diversidad.* Se considera la percepción que los estudiantes, profesores y padres tienen de la relación profesor-alumno, de la relación con los niños y jóvenes con sus

compañeros, y de la relación familia escuela. Los estudiantes se sienten aceptados y valorados, se les reconocen sus fortalezas y tienen oportunidades para desarrollar sus intereses y talentos, además de reconocerse los diferentes estilos de personalidad y las necesidades especiales metodológicas, de apoyo o infraestructura de según dificultad o discapacidad.

- *Ambiente prosocial y Educación emocional.* Existen instancias para aprender a cuidar de los otros, de mí mismo y practicar la solidaridad. Los profesores son modelos sensibles y regulados en sus respuestas emocionales, se habla de emociones, se conversa sobre los estados emocionales de los demás y sus necesidades, se abordan los conflictos a través del diálogo, se buscan alternativas constructivas y se practican habilidades de comunicación, actividades de cooperación y hay sentido del humor (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, Schellinger, 2011)

La dimensión de ambiente organizado puede incluir:

- El ámbito actual de normas claras, no excesivas, conocidas y respetadas por todos, y actitudes ante su transgresión. El aspecto del abordaje de los conflictos puede ser trabajado en la dimensión previa en la educación emocional, en tanto, es posible incluir el sentirse tratado de manera justa, con oportunidad de participación y de ser escuchado.
- El ámbito recreativo, que pregunta respecto a la valoración que los estudiantes hacen de la cantidad y calidad de las ofertas de recreo y paseos escolares, así como de actividades programadas como talleres o academias que respondan a distintos intereses. Se incluye el contacto y cuidado de la naturaleza, y las acciones de sustentabilidad.
- Esta dimensión puede extender su nombre y llamarse ambiente organizado y recreativo.

La dimensión de ambiente seguro requiere considerar:

- El grado de seguridad y de violencia física y psicológica al interior del establecimiento, pero también puede suceder fuera escapando a los muros del edificio. Es el grado de seguridad física y psicológica al pertenecer a esa escuela o al ser parte de ella.
- Mecanismos de prevención y de acción ante la violencia y el acoso escolar, sin restringirse sólo a ello, incluyendo también el desarrollo de comportamientos prosociales en los estudiantes a través de acciones orientadas al cuidado de otros, de solidaridad e incluso acciones de cuidado hacia sí mismo.
- En ambiente seguro, al preguntar sobre el bullying, respecto al temor en los diferentes espacios, debido al cyberbullying y la relevancia que consideren el espacio virtual como una realidad que tiene efectos directos, preguntar también por si siente temor que alguien de tu colegio te haga daño en las redes sociales.

Otras recomendaciones son:

- En la dimensión de Ambiente de respeto, considerar incluir respecto a la ocurrencia de situaciones de discriminación o exclusión a estudiantes en el colegio por diferentes motivos: el tipo de familia (madres solteras, a cargo de familiares, hogares de acogida, padres del

mismo sexo, etc.). Hacer una actualización de las preguntas que implican discriminación sexual, porque hoy los términos y concepciones han cambiado. Por ejemplo: discriminación por ser hombre o mujer (clasificación hoy considerara binaria y hetero-normada).

- El clima de convivencia es la percepción que cada integrante de la comunidad tiene, por lo que se recomienda escribir mayormente las preguntas desde la propia valoración del clima, y con ello utilizar la primera persona:
 - o “Nos preocupamos de tratarnos bien” por “Me siento bien tratado(a) en mi colegio”;
 - o “Nos ayudamos unos a otros” por “Mis compañeros o compañeras me ayudan” o “En mi colegio/curso se hacen acciones para ayudar a otros y otras”;
 - o “Los estudiantes de mi curso mantenemos limpia la sala de clases”, por “Mi sala de clases está limpia”;
 - o “Tenemos confianza entre nosotros” por “Puedo confiar en mis compañeros y compañeras”

El Informe Nacional de la Educación de 2017 finaliza refiriendo sobre este indicador que “En conclusión, la percepción del Clima de convivencia escolar y de sus elementos particulares muestra una mayor sensibilidad a las características de los establecimientos, no tanto así el género. Esto se puede explicar en la naturaleza del constructo: recoger las percepciones de la comunidad educativa en su conjunto para poder establecer un panorama completo del ambiente educacional, tanto fuera como dentro de la sala de clases” (p.48, Agencia de la Calidad de la Educación, 2018). Aquí se hace mención al sesgo de las preguntas en que cada niño se refiere a “los estudiantes”, por lo que se obtiene una percepción promedio que no permite hacer muchas distinciones, tan sólo por tipo de establecimientos. Lo importante es conocer la percepción que tiene cada actor por ejemplo: de la limpieza del lugar, no si son “los estudiantes” los responsables. La evaluación del clima de convivencia escolar de la escuela se obtendrá del promedio de cada grupo, pero responderá de mejor manera a la experiencia social y emocional que vive cada miembro de la comunidad educativa. Para valorar el clima de convivencia en el aula, sería más personalizado hablar de “mis compañeros” en vez de “los estudiantes”, en discriminación o bullying puede tener sentido referirse a estudiantes porque no necesariamente son compañeros.

6.3.3 Participación y formación ciudadana

Según lo señalado en el actual marco teórico el indicador de participación y formación ciudadana considera las actitudes de los estudiantes frente a su establecimiento; las percepciones de estudiantes, y padres y apoderados sobre el grado en que la institución fomenta la participación y el compromiso de los miembros de la comunidad educativa; y las percepciones de los estudiantes sobre el grado en que se promueve la vida democrática.

Se consideran las siguientes dimensiones:

- Sentido de pertenencia: considera la identificación de los estudiantes con el establecimiento y el orgullo que sienten de pertenecer a él. Se evalúa el grado en que los estudiantes se identifican con el Proyecto Educativo promovido por el establecimiento, se consideran parte de la comunidad escolar y se sienten orgullosos de los logros obtenidos por la institución.
- Participación: considera las percepciones de los estudiantes, padres y apoderados sobre las oportunidades de encuentro y espacios de colaboración promovidos por el establecimiento, el grado de compromiso e involucramiento de los miembros de la comunidad educativa en ambas instancias, la comunicación que existe desde el establecimiento hacia los padres y apoderados, y la recepción de inquietudes y sugerencias de parte del equipo directivo y docente.
- Vida democrática: considera las percepciones que tienen los estudiantes sobre el grado en que el establecimiento fomenta el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para la vida en democracia. Se incluye la expresión de opiniones, el debate fundamentado y reflexivo, la valoración y respeto hacia las opiniones de los otros, la deliberación como mecanismo para encontrar soluciones, la participación, y la organización de procesos de representación y votación democrática.

En base a este marco teórico, luego de realizada una actualización de la literatura se da cuenta de que dos dimensiones del indicador no involucran mayores cambios en la literatura respecto del marco teórico vigente de los IDPS. En particular, lo considerado en pertenencia y participación no ha sufrido mayores modificaciones en sus definiciones y conceptualizaciones, siendo que se ha profundizado en sus relaciones y efectos en otras áreas de interés, por ejemplo los vínculos entre pertenencia y bienestar y salud general o entre participación en la escuela y compromiso cívico futuro.

Se considera que el indicador referido a pertenencia requiere modificaciones en cuanto a incluir el modelo planteado por Lee, E. et al. (2017), quienes señalan que existe un componente emocional, cognitivo y conductual respecto de la pertenencia a la escuela y que en tanto debiera tenerse en consideración cada una de estas formas al momento de evaluar este constructo en las escuelas.

En cuanto a la participación, por lo indicado por Griebler, U., Rojatz, D., Simovska, V., & Forster, R. (2017) se sugiere incluir en la definición la importancia de que los estudiantes tengan voz en las instancias de participación, que puedan expresar sus ideas y que sientan que su voz es escuchada y tomada en cuenta por los demás actores de la escuela en las distintas instancias de colaboración, encuentro y participación que se den para los estudiantes.

El componente del indicador respecto del cual se propone una mayor actualización refiere a la llamada vida democrática, donde fueron hallados elementos que profundizan la noción presente en el marco teórico actual, destacando la necesidad de considerar la relación entre los estudiantes y los profesores, la capacidad de expresar opiniones en la sala de clases, la presencia de valores como diversidad e inclusión, y sobre todo de poder incidir en factores concretos respecto de la planificación curricular y organizacional de la escuela. Se tiene particular énfasis dado los planteamientos de

Solhaug, T. (2018) en la necesidad de incluir valores como la diversidad y la inclusión dentro de la definición del indicador en la medida en que son elementos que posibilitan un clima de vida democrático.

Sugerencias para Participación y formación ciudadana

Respecto a la dimensión de **pertenencia** considerada en el indicador se recomienda incluir la noción tripartita del concepto involucrando una noción conductual, cognitiva y emocional respecto de la pertenencia. De tal forma se propone la siguiente definición para esta dimensión:

Sentido de pertenencia: considera la identificación de los estudiantes con el establecimiento y el orgullo que sienten de pertenecer a él. Se evalúa el grado en que los estudiantes se identifican con el Proyecto Educativo promovido por el establecimiento, se consideran parte de la comunidad escolar y se sienten orgullosos de los logros obtenidos por la institución, y la forma en que esta se manifiesta a nivel conductual, cognitivo y emocional.

En cuanto a la **participación** se considera que actualmente el indicador no requiere de mayores modificaciones, salvo un mayor énfasis en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad de participación en los diferentes espacios. Además, se considera importante profundizar en las relaciones que se dan entre los distintos estamentos en las escuelas, dada la importancia de la relación entre pares y entre estudiantes y profesores. Por lo anterior se propone la siguiente definición para esta dimensión:

Participación: considera las percepciones de los estudiantes, padres y apoderados sobre las oportunidades de encuentro y espacios de colaboración y participación promovidos por el establecimiento, el grado de compromiso e involucramiento de los miembros de la comunidad educativa en ambas instancias, la comunicación que existe desde el establecimiento hacia los padres y apoderados, la recepción de inquietudes y sugerencias de parte del equipo directivo y docente y la posibilidad de los estudiantes de expresar su voz en las instancias de participación y frente a los distintos actores de la escuela.

Finalmente respecto de la dimensión referida a **vida democrática** se considera necesario reforzar los elementos que tienen que ver con la inclusión y apertura a la diversidad, cuestión que fue considerada en la literatura como un valor importante para la vida democrática en las escuelas. Teniendo en consideración los procesos a los que se enfrentan nuestras sociedades actualmente, se vuelve relevante considerar el trato que se da a la diversidad y la inclusión en las escuelas como una dimensión fundamental en la medición del clima democrático, ya que la literatura expresa la importancia de un clima diverso y abierto a que todas las personas puedan participar, dar su opinión y sentirse protegidos. De esta forma es importante considerar ciertos valores en el indicador como la libertad, la equidad, la seguridad y la inclusión. Así, se propone la siguiente definición:

Vida democrática: considera las percepciones que tienen los estudiantes sobre el grado en que el establecimiento fomenta el desarrollo de habilidades, valores y actitudes necesarias para la vida en democracia. Se incluye la expresión de opiniones, el debate fundamentado y reflexivo, la valoración y respeto hacia las opiniones de los otros, la deliberación como mecanismo para encontrar soluciones, la participación, la posibilidad de expresar respetuosamente posturas políticas en clases y la organización de procesos de representación y votación democrática. Se observa la percepción que tiene los estudiantes sobre la diversidad e inclusión dentro de la escuela y la forma en que son protegidos los estudiantes de manera de que puedan expresar sus opiniones.

6.3.4 Hábitos de vida saludable

Los hábitos de vida saludable se relacionan con la noción de bienestar, pues son “actitudes y patrones de conducta relacionados con la salud, que inciden positivamente en el bienestar físico, mental y social de la persona que los adquiere” (Mineduc, 2014, p. 46 en Torres et al. 2019). Por ello, es sumamente relevante desarrollar este concepto y definir sus aristas. Las tres dimensiones actuales del indicador Hábitos Saludables son detalladas de manera integral en el marco teórico, aún así, es relevante describirlas bajo la luz de investigaciones actualizadas.

Hábitos Alimenticios

Este hábito es sumamente importante, pues la ingesta de nutrientes es considerada un determinante principal del estado de salud (Benítez-Guerrero et al., 2016; Agencia de Calidad, 2016). Este hábito también se ha considerado como un factor determinante para el desempeño físico, la salud mental y la productividad de las personas (Benítez-Guerrero, 2016). De hecho, la ingesta deficiente de nutrientes, o el exceso en la misma, poseen causas y efectos complejos que involucran determinantes biológicos, socioeconómicos y culturales (*ibid*).

Sumado a lo anterior, la obesidad es un problema de salud pública, que afecta tanto a los niños, niñas y adolescentes, impactando en la salud y desarrollo psicosocial de estos (Ayala-Moreno, 2020; WHO, 2018; Benítez- Guerrero, 2016). En Chile, tal como menciona el estudio de Castillo et al. (2016), el mapa nutricional de la Junaeb describe que una proporción considerable de los escolares, sobre todo de los primeros niveles educativos, presenta obesidad o riesgo de obesidad, situación que anticipa la prevalencia de enfermedades crónicas no transmisibles. Por ello, la educación temprana orientada a fomentar los hábitos saludables alimenticios y prevenir la obesidad representa un eje central en las políticas públicas educacionales (Agencia de Calidad, 2016; Ayala-Moreno, 2020).

Con esto en mente, no es casualidad que cada vez sean más comunes las iniciativas regulatorias que tienen como objetivo impactar en la salud escolar (Castillo et al., 2016), tales como: la Ley de Composición Nutricional de los Alimentos (2012), el Sistema Elige Vivir Sano (2013) y diversos programas de cada municipalidad.

Hábitos de Vida Activa

La actividad física se considera una herramienta esencial, no solo para el desarrollo saludable del cuerpo, sino que para el desarrollo personal e integral de la persona (Ibarra et al., 2019; González-Serrano et al., 2020).

Por un lado, la vida activa fomenta las mejoras fisiológicas provocadas por la práctica deportiva, (Ibarra et al., 2019; González-Serrano et al., 2020) pues se ha comprobado que el movimiento potencia la mejora del organismo en términos de respuesta a la insulina y procesos de vascularización y oxidación de grasas. Por el otro, el movimiento desarrolla beneficios cognitivos, tal como la mejora del rendimiento académico (*ibid*) y promueve la salud mental.

También, en el estudio de González-Serrano et al. (2020), se subraya la importancia que poseen los adultos que rodean a los NNA para el desarrollo integral de una vida activa. Sobre todo, destacan lo central que es la clase de educación física, donde él o la profesora cumplirían un rol fundamental. Otros factores que influyen fuertemente son el grupo de amigos(as) y los pasatiempos o gustos deportivos que puedan desarrollar en conjunto, y la familia de los NNA. Es decir, el desarrollo de este hábito depende de una serie de factores externos y contextuales que son importantes tener en cuenta.

Hábitos de Autocuidado

El marco teórico actual considera dentro de los hábitos de autocuidado los comportamientos vinculados a la higiene personal, al consumo de tabaco, alcohol y drogas, y al comportamiento sexual.

Sobre este apartado, Torres et al. (2019) menciona que la investigación pretende disminuir los factores de riesgo de las enfermedades de transmisión sexual, articulando un ambiente de promoción y prevención en la población adolescente, lo cual también apunta a la prevención de prácticas nocivas para la salud, como el consumo de drogas. Al respecto, se reconoce el interés por ampliar la noción de educación sexual en Chile, pues temas como la diversidad sexual, el embarazo adolescente y el aumento de enfermedades de transmisión sexual se han hecho parte de la agenda pública (Dides y Fernández, 2016 en Torres et al., 2019). Jara (2018) en Torres et al. (2019) sugiere destrabar los prejuicios y estereotipos que rodean a la educación sexual, estableciendo un clima de confianza con los estudiantes que permita prevenir conductas de riesgo.

Respecto del consumo de drogas, la investigación de Sánchez-Soza, Villarreal, Ávila, Vera y Musitu (2014, en Torres et al., 2019) propone revisar la relación de estos comportamientos con la autoestima la integración y participación de la comunidad y los contextos familiares.

Sumado a lo anterior, producto de la pandemia, el hábito de higiene toma especial relevancia (UNICEF México, 2021), pues no solo afectan a los NNA a nivel individual, sino que el mantener una buena higiene se manifiesta como un factor imperativo para mantener la seguridad en las escuelas. Tal

como menciona UNICEF en su texto *Retorno seguro y saludable a las escuelas*: “Es importante que se creen las condiciones mínimas para poder cumplir con medidas de prevención del contagio en las escuelas y que, reconociendo las disparidades en torno a los servicios de agua, higiene y saneamiento, se implementen acciones concretas para garantizar la higiene y, con esto, contribuir positivamente al cuidado de la salud de todas las personas de las comunidades escolares” (2021, p.3).

Por último, cabe subrayar que diversas investigaciones (Agencia de Calidad, 2016; Castillo et al., 2016) refieren que el nivel socioeconómico es un factor que influye fuertemente en el desarrollo y práctica de las tres dimensiones recién descritas – alimentación, autocuidado y vida activa. Es decir, habría una segmentación o brecha socioeducativa, (Castillo et al., 2016) donde los niveles socioeconómicos más bajos, presentan una necesidad mayor de desarrollar estos hábitos saludablemente. A pesar de ello, es relevante mencionar que no solo afecta este factor socioeconómico, sino que influyen una multiplicidad de factores que deben ser sopesados y tomados en consideración (cultura, familia, comunidad, uso de tecnología, entre otros).

Sugerencias para Hábitos de vida saludables

En base a la revisión bibliográfica actualizada, se sugiere incorporar los siguientes conceptos, ya sea como dimensiones particulares o agregarlas como un apartado de las dimensiones existentes:

Sustentabilidad

Numerosos estudios, (Ramos et al., 2020; Berezowitz et al., 2015) mencionan la importancia de articular de manera efectiva la sustentabilidad y la nutrición saludable. Esto, con diversos objetivos tales como: una articulación efectiva de estos dos elementos podrá ayudar a prevenir un consumo excesivo de alimentos que comprometa los sistemas ecológicos que son cruciales para la sustentabilidad. También, espacios como los huertos en los colegios, promueven y fomentan de manera directa el consumo de alimentos como las frutas y verduras (Berezowitz et al., 2015), lo que a su vez afecta la ingesta de nutrientes. Con esto en mente, se vuelve crucial que paralelo a desarrollar hábitos saludables para las personas, se deben desarrollar hábitos saludables para el planeta, pues ambos están intrínsecamente conectados.

Ocio y Tiempo libre

Es sumamente importante fomentar que los NNA tengan tiempo libre para poder desarrollarse de manera sana e integral. Tal como mencionan en Oropesa (2014) en su artículo sobre el tiempo libre, el ocio estructurado y organizado se relaciona directamente con el desarrollo positivo, sobretodo durante la adolescencia.

El ocio y tiempo libre permiten la satisfacción de necesidades psicológicas, atendiendo a la individualidad, fomentando el desarrollo de la iniciativa, la motivación intrínseca y generando capital social (Oropesa, 2014). Este tiempo libre, cuando es organizado, se caracteriza por su estructura (implica restricciones, reglas y metas) y el énfasis en la construcción de habilidades, por lo que la

escuela se vuelve un lugar idóneo donde llevarlo a cabo (*ibid*). Por ello, se podría establecer que el ocio y/o el tiempo libre son dos factores a tener en consideración al hablar de Autocuidado, pues no solo le permitirán a los NNA descansar y renovar energías, si no también, les permitirán desarrollarse individualmente, otorgándoles tiempo para que se asienten los hábitos que impactarán en su salud y bienestar.

Para lograr la **promoción y medición** de hábitos, diversos estudios plantean mediciones similares a las que ya se mencionan en el marco teórico. Tales como: la medición del IMC, cuestionarios, medición estado nutricional, revisión de la literatura, entre otros. Como un agregado, diversas investigaciones plantean lo siguiente:

- a) En el estudio de Ramos et al. (2020) se plantea la creación y fomento de espacios de reflexión conjunta de hábitos saludables. Esto para iniciar un proceso que les permita a los NNA tomar conciencia de la importancia de estos hábitos, repensando sus prácticas diarias con ellos. También, plantean la posibilidad de relacionar el área de actividad física con otros contenidos curriculares, permitiendo no solo que se fomente el movimiento y la vida activa, si no también la consolidación de otros contenidos y conocimientos.
- b) Numerosas investigaciones (González- Serrano et al, 2020; Torres et al, 2019; Agencia de Calidad, 2016), destacan la importancia de los grupos que rodean a los niños, niñas y adolescentes, sobretodo de la familia. De hecho, la Agencia de Calidad de la Educación (2016, p.26) menciona: “la promoción de hábitos de vida saludable y el trabajo en educación para la salud, no debiese quedarse solo dentro del establecimiento educacional, sino que también debe expandirse hacia los hogares, considerando a los miembros de la familia como receptores de las distintas intervenciones. Cabe destacar que este énfasis debe ser mucho más agudo en escuelas vulnerables y especialmente, en los niños más pequeños”

Sumado a ello, Torres et al. (2019) revela como aspecto clave la gestión que realizan los directores, profesores y asistentes de la educación. Plantea que existe un vínculo directo entre el nivel de efectividad de las estrategias saludables implementadas y su planificación, organización y seguimiento de planes y acciones. Por último, Torres et al. (2019) refiere que la existencia, utilización y valoración de redes y alianzas con organismos externos y la cultura de trabajo en equipo y en red se manifiesta como una característica decisiva para el éxito de las iniciativas que ejecutan las escuelas.

Considerando lo anterior, se podría concluir que toda intervención debe ser multidimensional, es decir, debe considerar las diversas áreas que influyen en los hábitos alimenticios (familia, comunidad, persona individual, etc.). Tal como menciona la Agencia de Calidad (2016) en su estudio, el éxito y eficacia de diversas iniciativas internacionales (tales como el *Food Flagship Programme* en Londres o el *School Nutrition Policy Initiative* en Estados Unidos) se deben, en gran medida, a la mirada integral que se incorporó en los colegios, pues fueron intervenciones que articularon las distintas aristas relacionadas con los hábitos saludables.

6.3.5 Asistencia Escolar

La asistencia es un indicador de calidad global y su incorporación como indicador para los sistemas de aseguramiento de la calidad concita el acuerdo transversal entre académicos y actores del sistema educativo. Los niños, niñas y jóvenes que asisten a la escuela con regularidad y los adolescentes que completan la escuela secundaria tienen más probabilidades de experimentar una mejor calidad de vida y lograr mayor éxito en los aspectos sociales, académicos, ocupacionales que sus pares con peor asistencia. La asistencia a la escuela es, por lo tanto, una competencia fundamental clave para los jóvenes. Los jóvenes que no asisten a la escuela con regularidad, o que abandonan la escuela prematuramente antes de graduarse, también se encuentran en mayor riesgo de pobreza, dificultades laborales y personales en la adultez (Attendance Works 2021; Gentle-Genitty, Taylor & Renguet, 2020; Kearney, Heyne & González, 2020).

La asistencia a la escuela y el ausentismo escolar problemático son áreas de estudio importantes, particularmente en la educación, así como en la psicología clínica y de la salud. Estos constructos son importantes en la comprensión de calidad educativa debido a la relación documentada entre inasistencia y deterioro de la trayectoria académica y vital. El otro lado de la moneda es por supuesto, la mirada desde las fortalezas y no sólo desde el riesgo, que muestra que la asistencia es factor protector en la trayectoria académica y vital (Heyne, 2019; Kearney et al. 2019; Kearney, Heyne & González, 2020).

Estas asociaciones se han estudiado desde hace décadas y la evidencia muestra con claridad

- La relación entre inasistencia y rendimiento académico más bajo, específicamente en pruebas de lectura y matemáticas.
- La relación específica entre asistencia a la escuela y salud mental y bienestar general.

Múltiples estudios muestran una relación entre ausentismo crónico y trastornos psiquiátricos (en particular la ansiedad y la depresión), el aislamiento social, los problemas de comportamiento internalizantes y externalizantes, conductas delictivas y dificultades laborales, económicas. De hecho, el ausentismo y la deserción escolar a menudo se consideran problemas críticos de salud pública. En esta revisión y actualización bibliográfica se han revisado estudios que abordan la teoría y la investigación sobre asistencia escolar, así como algunas de las prácticas relevantes para su promoción de acuerdo con la evidencia científica. Esto ha implicado examinar la definición, clasificación, etiología, evaluación e intervención para problemas de asistencia escolar (Finning, et al., 2019; Kearney, Heyne & González, 2020).

En cuanto a la definición y etimología de la asistencia, numerosos autores cuestionan el predominio de los enfoques categóricos y dimensionales de manera exclusiva para definir y conceptualizar los problemas de asistencia escolar. La tendencia actual es reconciliar ambos enfoques de manera de responder de forma pertinente a la complejidad del tema de la asistencia. En esta línea, enfoques categóricos y dimensionales ofrecen distintas alternativas respecto a los sistemas de alerta temprana,

las estrategias preventivas y de intervención, y las adaptaciones a los cambios futuros en la educación y la tecnología, entre otros dominios.

En los últimos años ha irrumpido con fuerza el concepto de “compromiso escolar” que amplía notablemente el de asistencia. El compromiso escolar se define como la participación activa de los estudiantes en las actividades académicas, curriculares o extracurriculares. Este modelo plantea que los estudiantes comprometidos creen que el aprendizaje es significativo, y están motivados y empeñados en este proceso y en el futuro, por lo que se orientan hacia el aprendizaje. La relevancia de este concepto es que pone el acento en la equidad (“todos pueden conseguir un alto compromiso escolar”) y al mismo tiempo, constituye un predictor temprano de las variables que intervienen en el éxito o fracaso de trayectorias educativas, en particular el rendimiento académico y la asistencia. El compromiso escolar es una variable altamente influenciada por factores contextuales y relacionales, como son la familia, el profesorado y el grupo de pares y se evalúa tomando en cuenta ámbitos cognitivo, conductual y afectivo (Quin, 2016, Miranda-Zapata et al. 2018 y 2021).

Respecto a la etiología de los problemas de asistencia escolar, existen numerosos estudios que abordan los factores contextuales y de riesgo que contribuyen al surgimiento de problemas de asistencia escolar. Los factores de riesgo contextuales para los problemas de asistencia escolar se clasifican en: factores personales, factores familiares, factores de relaciones entre pares, factores escolares y factores comunitarios.

Entre los factores personales, los estudios señalan la relación bien establecida entre la depresión y los problemas de asistencia a la escuela, examinando estos problemas a lo largo de un continuo. Los investigadores muestran que los síntomas de la depresión son evidentes incluso en niveles bajos de ausencias escolares y que la relación entre los síntomas depresivos y las ausencias escolares estaba parcialmente mediada por la duración del sueño. Estos hallazgos tienen implicaciones importantes para las estrategias preventivas para esta población. La sensación de “no pasarlo bien ni disfrutar” en la escuela, un síntoma depresivo clave, es predictivo de varios niveles de ausentismo. Estos hallazgos también tienen consecuencias para la detección precoz y universal de los jóvenes con posibles problemas de asistencia a la escuela (Kearney, Heyne & González, 2020).

Los estudios se centran también en las variables de los padres y la familia que afectan los problemas de asistencia escolar. Se examinan las variables del entorno familiar y su relación con diferentes niveles de severidad del ausentismo. Los niveles más altos de ausentismo se relacionaron más estrechamente con una menor orientación al logro, menor orientación activa-recreativa, y menor cohesión y expresividad. La relevancia del impacto familiar está internacionalmente documentada. Algunos autores estudian los estilos de crianza y el entorno familiar entre mostrando que estilos más cálidos y empáticos se asocian a un compromiso escolar más fuerte, mientras que los estilos marcados por la disciplina severa se relacionan con un compromiso escolar más débil (Kearney, Heyne & González, 2020).

Otros factores de riesgo contextuales para los problemas de asistencia a la escuela incluyen variables orientadas a los pares, entre las que destaca la pertenencia, los problemas de acoso y cyber acoso,

los apoyos percibidos, entre otros. El funcionamiento social es un factor protector contra las conductas de rechazo escolar. La literatura muestra la necesidad de comprender mejor las influencias de los compañeros en los problemas de asistencia escolar, un dominio aún relativamente poco investigado (Finning et al., 2019; Korpershoek et al., 2019).

Los estudios sobre la relación entre ausentismo y problemas de asistencia y factores relacionados con la escuela abordan todos aquellos elementos presentes en la escuela que inciden en la asistencia y participación de los estudiantes. Algunos estudios examinan la satisfacción y la frustración de los estudiantes frente al apoyo percibido por los profesores, mostrando que el apoyo de los profesores es factor clave tanto en el bienestar de los estudiantes como en su asistencia. En esta línea, los estudios sobre “resiliencia académica” muestran que el apego a la escuela funciona como un factor protector contra la inasistencia y deserción escolar.

En cuanto a los factores comunitarios, uno de los elementos que ha surgido con fuerza en los últimos años dice relación con la inmigración y su impacto en la educación. Los estudiantes que forman parte de poblaciones migrantes (por ejemplo, los hijos de inmigrantes), muestran dificultades sistémicas de inclusión que suelen tener efectos en la asistencia. Esto es señalado por Rosenthal et al (2020) para el caso de estudiantes inmigrantes franceses que enfrentan desafíos como la desconfianza y la decepción por las desigualdades y el racismo evidentes en las escuelas y los sistemas de salud.

Respecto a las intervenciones recientes que apuntan a abordar los problemas de asistencia escolar, la literatura destaca

1. Enfoques de reacción rápida: que combinan un sistema de alerta temprana con una capacidad de reacción contingente y pertinente, promoviendo acciones que rápidamente re-enganchan al niño, niña o adolescente, al sistema escolar Maeda y Heyne (2020).
2. Enfoques cognitivo-conductuales que abordan problemáticas complejas entre las que se encuentran los problemas de asistencia. Por ejemplo, el programa danés Back2School. Los resultados iniciales del estudio revelaron un aumento significativo en la asistencia a la escuela y una disminución de los síntomas psicológicos, así como un aumento significativo en la autoeficacia de los jóvenes y los padres.

Muchos estudios en el área de la intervención toman en cuenta el funcionamiento global de los estudiantes, apuntando a la necesidad de contar con enfoques integrales que reconozcan que la inasistencia suele ir acompañada de problemas de adaptación e inclusión social y exige intervenciones desde diferentes actores públicos.

La definición de asistencia y de inasistencia aborda a su vez, la problemática asociada a su identificación o evaluación. En este tema en particular la literatura da cuenta de numerosos desafíos. Entre otros: la dificultad de contar con bases de datos y registros confiables de la asistencia de los estudiantes y los cambios conceptuales referidos a la asistencia y su relación con la participación, pertenencia y compromiso (Keppens et al., 2020; Tonge & Silverman, 2019).

En cuanto a la relevancia sobre el uso de los datos y el sentido de registrar y evaluar la asistencia, Gentle-Genitty et al. (2020) y otros autores recomiendan cambiar la forma en que se comprende el ausentismo de los estudiantes para aprovechar mejor los datos de asistencia hacia el apoyo proactivo de los estudiantes. En esta línea, las intervenciones que han mostrado eficacia para aumentar la asistencia de los estudiantes son de diversa naturaleza. Por una parte, el desarrollo de habilidades docentes y fomentar un ambiente escolar positivo para transmitir a los estudiantes que se valora su asistencia, muestra efectos positivos. Por otra parte, la relevancia de contar con enfoques específicos que aborden sobre todo las problemáticas de poblaciones vulnerables que enfrentan complejidades particulares (Heyne et al, 2019).

En esta línea, Chile lidera una iniciativa muy relevante llamada “Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción de Compromiso Escolar y Factores Contextuales”⁵, (SIESE) que se inspira en la evidencia sobre formas de promover el compromiso escolar en los estudiantes. Específicamente, se consideró la evidencia que este mismo equipo ha desarrollado en medición del Compromiso Escolar y los factores contextuales asociados, así como el modelo del National High School Center at American Institutes for Research implementado en EE.UU.

El **SIESE** está compuesto de seis pasos que pueden ser implementados tanto en modalidad de educación presencial como a distancia o virtual con estudiantes de quinto básico a cuarto medio. Este modelo apunta a mejorar las estrategias de acompañamiento que se ofrecen a los estudiantes y a entregar un sistema de alerta temprana y un acompañamiento con enfoque integral (Miranda-Zapata, E., et al., 2018; 2021).

La necesidad de este enfoque integral queda de manifiesto al revisar el impacto de la pandemia en la asistencia escolar y las soluciones que se están proponiendo a nivel mundial. Los estudios muestran que millones de estudiantes han perdido una cantidad significativa de clases durante la pandemia. Para poder actuar a tiempo, la asistencia debe tomarse a diario, tanto en los sistemas presenciales como híbridos o virtuales. Los datos sobre ausentismo pueden servir como una señal de alerta temprana para ayudar a los territorios, sostenedores, y actores educativos a saber cuándo se necesitan acciones, de qué alcance deben ser y así contar con los recursos para ayudar a las escuelas a apoyar a los estudiantes y sus familias (Attendance Works, 2021).

La Agencia de Calidad de la Educación publicó el año 2020 un documento con mejoras para el Indicador de Asistencia. Este indicador considera, actualmente, la distribución de los estudiantes que rindieron SIMCE en base a la relación del número de días que asisten y el total de jornadas escolares oficiales de un año para cada estudiante. Así, estos son clasificados en cuatro tramos de asistencia: asistencia destacada (hasta 97%), normal (hasta 90%), inasistencia reiterada (hasta 85%) y grave (menos de 85%). De acuerdo con este documento, se requiere una revisión de las decisiones metodológicas que fueron tomadas para su construcción. En este sentido, se señala que ciertos

⁵ Información disponible en: <https://www.compromisoescolar.com/presentacion>

aspectos de la construcción del indicador no permiten dimensionar integralmente la asistencia en cada establecimiento. Por ello, el actual indicador no estaría entregando información precisa sobre la asistencia, obstaculizando el proceso de toma de decisión respecto a esta en función de la mejora continua (Agencia de Calidad de la Educación, 2020). El documento de la Agencia entrega recomendaciones asociadas a su medición que serán descritas en el apartado de recomendaciones que surge de todo el análisis de la literatura realizado.

Sugerencias para Asistencia Escolar

La primera recomendación que surge después de hacer esta revisión de la literatura es que la asistencia debe seguir posicionándose como uno de los elementos más claves a la hora de asegurar educación de calidad. La necesidad de seguir difundiendo la relevancia que tiene la asistencia es evidente. Los estudios muestran con claridad los efectos protectores que tiene la alta asistencia sobre diversas dimensiones del bienestar y el aprendizaje. Esto es aún más relevante en la medida en que los efectos son sostenidos en el tiempo y tienen consecuencias en la calidad de vida de las personas a lo largo de todo el ciclo vital.

En segundo lugar, la década pasada ha generado numerosa evidencia que permite y exige complejizar la comprensión que se tiene sobre la asistencia y los denominados “problemas de asistencia”. Esto lleva a la necesidad de que este indicador incluya en su definición, una alusión directa al compromiso escolar. La asistencia por sí sola no es garantía de aprendizaje. El compromiso escolar, por otra parte, muestra importantes asociaciones con mayor calidad en el aprendizaje y en la trayectoria vital. La asistencia es por supuesto, requisito para el compromiso. Pero lo interesante de ampliar la noción de asistencia y agregarle la de compromiso escolar es que permite entender de mucho mejor manera los perfiles de participación y de pertenencia que presentan los estudiantes y por ello, impactan decisivamente en las posibilidades que tiene el sistema de actuar a tiempo y evitar la deserción.

Por último, pero no menos importante, el tema de la medición actual del indicador resulta insuficiente y despierta innumerables críticas que la Agencia ha resumido en su documento del año 2020, agrupándolas en estos 4 puntos:

- a. El indicador actual no incorpora mediciones generales del desempeño de asistencia de los establecimientos. Actualmente solo incluye los resultados individuales de los estudiantes de cada escuela. Dado que los IDPS alimentan la construcción de la Categoría de Desempeño, estos debiesen reflejar el desempeño de los establecimientos, y de esta forma, evaluar también los resultados generales de las escuelas sobre la asistencia.
- b. También son cuestionables los actuales tramos de asistencia. Los puntos de corte no tienen suficiente documentación que sustente la definición de estos y su asignación de puntajes. En este sentido, no hay fundamentos claros que justifiquen los actuales umbrales. Asimismo, al utilizar tramos, se esconden las diferencias existentes dentro de un mismo tramo.
- c. Se considera solo a los estudiantes que rinden SIMCE, perdiéndose información valiosa para los establecimientos. Debido a que los IDPS y la Categoría de Desempeño buscan no solo

evaluar, sino que también orientar a las escuelas, estas medidas dificultan un diagnóstico profundo del establecimiento y, por ende, su orientación.

- d. Finalmente, también se ha cuestionado sobre la subvención asociada al 85 % de asistencia. Esta genera un incentivo a la asistencia, lo que obstaculiza la finalidad formativa y pedagógica de esta.

Por lo anterior, el estudio de la Agencia (2020), que este equipo valida, recomienda:

- Incluir el desempeño promedio de asistencia del establecimiento en el indicador
- Eliminar tramos de asistencia e incluir un punto de corte del 95% de asistencia, identificando también un punto de corte que fije el mínimo de logro.
- Incluir la información de asistencia de todos los cursos y niveles.
- Incorporar la visión sobre la asistencia de los docentes y resto de la comunidad escolar
- Vincular los resultados de asistencia con otros resultados educativos, por ejemplo, con los resultados SIMCE y con los resultados de otros indicadores
- Abordar la discusión sobre la relación de este indicador con el subsidio por asistencia. La Agencia considera que los establecimientos más vulnerables podrían verse tensionados si se sube el umbral al 95% dado que presentan problemas estructurales asociados a mayor inasistencia.

6.3.6 Retención Escolar

Relevancia y factores de riesgo

Diversas investigaciones mencionan como las altas tasas de deserción no solo tienen consecuencias individuales, sino también a nivel nacional (Eyzaguirre et al. 2020; Ecker-Lyster & Niileksela, 2016). La literatura describe que bajas tasas de retención se relacionan con el aumento de riesgos psicosociales y, a su vez, el aumento de las tasas de retención puede prevenir estos riesgos. Algunos, mencionados tanto en la literatura actual como en el marco teórico, son: el abuso de sustancias, comportamientos antisociales, consecuencias económicas, problemas de salud mental, entre otros (Fan & Wolters, 2014; Freeman & Simonsen, 2015; Gubbels, van der Put & Assink, 2019).

A estos, se les pueden sumar los identificados en el estudio realizado Gubbels, van der Put & Assink (2019), quienes plantearon un modelo predictivo de factores de riesgo asociados a la deserción. Los autores (2019) establecen que los factores de riesgo que tienen fuerte influencia en la deserción escolar son: un historial de repetición de nivel, un coeficiente intelectual bajo y/o dificultades de aprendizaje, y un rendimiento académico. Por tanto, estos factores se convierten en elementos relevantes a tener cuenta a la hora de desarrollar estrategias de prevención.

Sumado a lo anterior, Lee-St. John et al. (2019) mencionan que la teoría y la investigación sugieren que, para limitar el impacto negativo de estos factores, se debe intervenir de forma temprana. De esta forma, se reforzarán los factores de protección en los estudiantes, al mismo tiempo que se abordan los factores de riesgo. Aún así, los autores recalcan que cualquier intervención de este tipo

debe tener en cuenta la multidimensionalidad y la interdependencia entre dominios de desarrollo. Considerando lo recién mencionado, formas de prevención que tengan esto en consideración serán especificadas más adelante.

Cabe mencionar que esta temática es especialmente relevante en Chile, pues tal como menciona Castillo (2019, p.49) en su estudio: “Los resultados muestran que existe un alto porcentaje de establecimientos (65,8%) que muestran una alta concentración de estudiantes con mayor riesgo de deserción, que tienen una baja tasa de retención y una alta tasa de deserción. Lo anterior evidencia la magnitud y la relevancia de generar políticas que aborden esta problemática.”

El rol del establecimiento

Tal como mencionan numerosas investigaciones (Freeman & Simonsen, 2015; Gubbels, van der Put & Assink, 2019), debido a la naturaleza multifactorial de la retención y deserción, el establecimiento debe considerar y abordar múltiples aristas (social, cultural, escolar, etc). Por ello, la escuela se vuelve un lugar especialmente adecuado para intervenir de manera multifactorial, pues es un lugar donde se aúnan los diversos factores.

Considerando esta característica, no es de extrañar que los autores Freeman & Simonsen (2015) postulen que las escuelas necesitan mayor orientación sobre el diseño y la implementación de sistemas integrados de apoyo de múltiples canales (es decir, uno que aborde los aspectos académicos, la asistencia, el comportamiento y la deserción). Por ejemplo, en Chile, Castillo (2019) analiza las variables asociadas a rendimiento académico. En este estudio (2019) los resultados evidencian que el grupo de establecimientos que logra una mayor retención de sus estudiantes, tiene un mejor desempeño que los establecimientos que no retienen.

Otro factor a evaluar es la relación familia-establecimiento. El involucramiento parental/familiar en el proceso educativo de los hijos, es un elemento central para fomentar, prevenir y ayudar a la retención escolar (Eyzaguirre et al., 2020; Parr & Bonitz, 2015; Morgan, 2014). Con esto en mente, se vuelve primordial trabajar en una comunicación fluida y bidireccional entre escuela y familia.

Sumado a lo anterior, Lee y Burkam (2003) en Ecker-Lyster & Niileksela (2016) recomiendan extender la investigación a las características de la escuela que en realidad se pueden cambiar mediante intervenciones de política. Esto, se encuentra en concordancia con lo que Eyzaguirre et al. (2020) plantean en su estudio: hay factores intraescuela que inciden en la deserción escolar, que vale la pena considerar y evaluar en cada establecimiento. Sobre ello, especifican: “La literatura señala que el número de alumnos por curso, la concentración de alumnos de bajo rendimiento y la calidad pedagógica de los docentes... son factores que inciden en la exclusión escolar.” (Eyzaguirre et al., 2020, p.151). Cabe mencionar que, considerando toda esta información, los IDPS y su naturaleza integradora y variada, cobran especial relevancia.

Medición y prevención

En cuanto a la **medición** de la retención escolar, el marco teórico actual abarca diversas temáticas relacionadas con esta. Por ejemplo, explica a cabalidad la población a la cual será dirigida la medición, precisa la unidad de análisis y el tiempo.

En relación a la revisión de la literatura, como se mencionó anteriormente, el problema de retención y deserción escolar, es multifactorial (Freeman & Simonsen, 2015), por lo que deben considerarse varios factores para determinar la mejor manera de evitar la deserción. Considerando este punto, la investigación llevada a cabo por Vaughn et al. (2020) se vuelve central. Los autores (2020) proponen el instrumento DRI – *Dropout Risk Inventory*- (inventario de riesgo de deserción). Luego de revisar el instrumento, el estudio demuestra que parece ser confiable y posee validez predictiva útil con respecto al riesgo conductual y académico, lo cual se vuelve de gran valor, pues evalúa aspectos específicos que influyen directa o indirectamente en la deserción escolar. En detalle, el instrumento obtiene información sobre áreas tales como: relación alumno-maestro, la participación académica y cognitiva, la autoeficacia, el estrés económico, las influencias positivas y negativas de los compañeros, y el establecimiento de metas y resolución de problemas (Vaughn et al., 2020). La información recabada considera aspectos del contexto fuera de la escuela y dentro de ella, ambos esenciales para la predicción de la deserción (Vaughn et al., 2020; (Rumberger, 2012).

En relación a la **predicción y prevención**, algunas de las propuestas de diversos estudios (Ecker-Lyster & Niileksela, 2016; Parr & Bonitz, 2015; Morgan, 2014) son:

- Un sistema de aviso temprano (la investigación ha encontrado que los indicadores más fuertes de deserción escolar son la asistencia, el comportamiento y el fracaso de los cursos).
- Estudiar la retención y deserción en los cursos de básica (no solo focalizarse en los cursos de educación media).
- Promover la motivación y mejora académica, tutoría y supervisión de estudiantes.
- Intervenciones focalizadas en la retención.
- Seguimiento y fomento de la asistencia.
- Promover altas expectativas de los estudiantes por parte de adultos y compañero.
- Promover y fomentar participación y participación de los padres, las familias y las comunidades.
- Entre otros.

Por último, en términos predictivos existen algunas investigaciones como la de Marquez- vera et al. (2016) donde, a través de *data-mining* (algoritmos predictivos), se descubren modelos de clasificación lo suficientemente confiables como para hacer una predicción temprana de la deserción. Aún así, los mismos autores (2016) describen que este es solo el primero, pues luego vendría lo primordial: identificar las necesidades y problemas específicos de cada estudiante e implementar programas y estrategias efectivas y apropiadas de prevención.

Sugerencias para Retención Escolar

En base a la revisión bibliográfica actualizada, la principal sugerencia sería operacionalizar en mayor medida el indicador de retención escolar y tal como propone el marco teórico, trabajar en este indicador de manera longitudinal.

Lo anterior quiere decir que sería relevante seguir evaluando qué porcentaje del total de los estudiantes matriculados en un establecimiento durante un determinado año aparece fuera de lo registros escolares luego de dos años, pero también, sería importante evaluar las acciones concretas que realizan los establecimientos para prevenir la deserción escolar a lo largo de esos años. Para ello, se podrían identificar y desarrollar acciones y estrategias concretas para evitar la deserción, de forma tal que estas acciones puedan ser planificadas, medidas y luego evaluadas al final de un período determinado. Ejemplos de esto último sería que los establecimientos evaluaran si implementan algún programa que involucre a las familias e incentive su compromiso, si se evalúa la motivación escolar de los estudiantes y en qué nivel, si se toman medidas con respecto a los resultados de ese tipo de evaluaciones, entre otros.

Con esto en mente, para que esto se lleve a cabo y el documento de los indicadores sea una guía y ayuda aún mayor a los establecimientos, se podría desarrollar con más detalle las dimensiones de Retención. Por ejemplo, en las dimensiones podría hacerse una diferenciación entre retención como proceso y como evento y describir, tal como se realiza en el marco teórico actual, la diferencia entre ambas. De esta forma se destaca la importancia de considerar el indicador de retención desde ambas perspectivas y no solo como un porcentaje al final de un período determinado. También, de esta manera los establecimientos sabrán que es primordial ser capaces de definir su porcentaje y tasa de retención, pero también, que deberán ser capaces de definir y evaluar las actividades y estrategias concretas que realizan como establecimiento para evitar la deserción escolar.

Se sugiere, como ejemplo, algo en la línea de lo siguiente:

Retención escolar	Tasa y porcentaje de retención por establecimiento.
	Actividades y estrategias identificadas que tienen como objetivo la retención escolar en los diferentes niveles.

Por último, planear estrategias tomando en cuenta la situación de pandemia del último período, es primordial. Tal como menciona Eyzaguirre et al. (2020) en *Educación en tiempos de Pandemia*, uno de los posibles efectos adversos de las clases no presenciales es el aumento de las brechas de aprendizaje y de la deserción escolar. Ligado a esto, el estudio plantea que los efectos económicos, psicológicos y sociales de las medidas escolares en la pandemia pudiesen ser igual o más dañinos que el propio COVID-19 (Eyzaguirre et al., 2020). Como se describió anteriormente, todos esos factores inciden de alguna manera u otra en la retención y deserción escolar, por lo que es importante tenerlos en cuenta cuando se evalúan acciones para prevenirla. En el mismo estudio (2020), especifican cómo, según el Ministerio de Educación, cerca de 185 mil niños y jóvenes se encuentran

excluidos del sistema de educación formal y que este número podría ir en aumento (un 40%) debido a la suspensión de clases presenciales. Sumado a lo anterior, el aumento en las brechas de aprendizaje entre compañeros, la falta de contacto con los y las profesoras (y los compañeros), no favorecen el vínculo del estudiante con la escuela y pueden afectar la motivación por retomar los estudios (Eyzaguirre et al., 2020).

Con todo esto en mente, fomentar el tener estrategias concretas y focalizadas especialmente en retención escolar, puede ser un gran activo para impedir que la tasa de deserción aumente en sobremanera luego de estos años de clases remotas.

6.3.7 Equidad de Género

Históricamente, y basados en el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades, los gobiernos han establecido políticas relacionadas con tres prioridades específicas dentro de los sistemas educativos: acceso, eliminación de barreras o factores de discriminación, y calidad del sistema. Según Rochex (2011, en Sánchez Santamaría & Manzanares Moya, 2014): "La referencia central ya no es el objetivo de combatir las desigualdades de escolarización y de aprendizaje de las que son víctimas las clases o categorías sociales dominadas, sino de maximizar las chances de cada individuo" (p. 80). Según Tedesco (2011 en Sánchez Santamaría & Ballester, 2013) se requiere cambiar desde el enfoque tradicional - en que se analizaba la contribución de la educación a la equidad social - hacia una visión en que la condición necesaria para la generación de procesos educativos exitosos es la equidad y cohesión social.

Así, el sistema educativo debe crear mecanismos que alerten acerca de las desigualdades reforzadas o promovidas por él, pero también las inequidades que se producen dentro del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Sánchez Santamaría y Ballester (2013), "la equidad expresa el grado en que una sociedad es capaz de generar y distribuir bienestar entre todos sus miembros" (p.87). Múltiples autores consideran que las escuelas deben estar al servicio de la igualdad de oportunidades, teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de las y los estudiantes, y haciendo que todos ellos sean importantes para el funcionamiento del sistema educativo (Ainscow, 2012 en Sánchez Santamaría y Ballester, 2013).

La equidad de género es "un principio relativo a los derechos humanos, un prerrequisito para un desarrollo sostenible centrado en las personas y un objetivo en sí misma" (Calvo, 2016, p.9). El análisis y comprensión de las desigualdades existentes debe realizarse adoptando la *perspectiva de género*, ésta considerada como una visión que toma en cuenta las características y expresión social de las diferencias de género históricamente existentes. La UNESCO (2014 en Calvo, 2016) considera la igualdad de género como la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades para mujeres, hombres, niños y niñas. Esta definición incluye la existencia de diferencias reales entre los individuos, y la caracterización jerárquica que pueda otorgar la sociedad a estas características individuales. Los objetivos de desarrollo sostenible incluyen la incorporación transversal de la perspectiva de género y el acercamiento a la equidad de género desde la primera infancia, comenzando por el acceso a la educación parvularia de calidad. Según estos objetivos de la Educación para el Desarrollo Sostenible

(EDS), se debe promover el compromiso con las normas que definen las formas de género y valorar la contribución de las mujeres en la modificación y bienestar social (Estrella, 2017).

Para conceptualizar la medición de la brecha de género, es fundamental comprender las múltiples complejidades que la construcción de género incluye. No solo la construcción social de *hombre* o *mujer*, sino los individuos que forman parte de cada una de ellas, y también quiénes se sienten excluidos de estas dos categorías. Utilizar marcos conceptuales que no incluyan a quienes se sienten marginados por no cumplir con el estereotipo social operante puede generar mayores dificultades, especialmente para aquellos que ya forman parte de otro tipo de categorías que los marginan, tales como raza, discapacidad o nivel socioeconómico (Rasmussen et al, 2019).

Sugerencias para Equidad de género

A lo largo de los últimos años, múltiples investigaciones han relevado la importancia de los niveles de equidad - entendida como la distribución de las oportunidades de aprendizaje - y de la promoción de la cohesión social como factores fundamentales para el logro de resultados educativos (Sánchez Santamaría & Manzanares Moya, 2014)

Actualmente, al hablar de equidad educativa e inclusión educativa, se asume un modelo en que lo más importante son los procesos de interacción entre las capacidades del estudiante y las oportunidades del contexto, por lo que se construye la transición desde el término "necesidades educativas especiales" por el de "barreras para el aprendizaje y la participación" , pasando a "mirar la educación a través de un prisma inclusivo que supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo" (UNESCO, 2009, p. 14, en Sánchez Santamaría & Manzanares Moya, 2014). Es de esta forma que la educación inclusiva y equitativa debiese ser de calidad para todos, asegurando el acceso, permanencia, participación y logro académico de todos y todas los y las estudiantes.

Para Formichella (2014), debe prestarse atención a cada estudiante según sus características, contexto y situación, lo que implica la instauración de ciertas desigualdades a lo largo de la vida escolar. Esto dado que "una situación de equidad implica que se compensen las diferencias de origen dando lugar a la igualdad final" (p.3).

Se considera al género es una construcción social y cultural, que es cambiante, relativa, e influye en los roles que cada persona desarrolla en diversos ámbitos de la vida. Es parte de una identidad aprendida, de construcción progresiva y altamente influida por el entorno histórico y cultural (Calvo, 2016).

Las tendencias en casi todos los países occidentales apuntan a ventajas crecientes para las mujeres en la educación, aunque el tamaño y la velocidad de estos desarrollos varían (Van Hek, Kraaykamp y Wolbers, 2016). En América Latina, la evolución de la brecha en educación se ha revertido en favor de las mujeres durante los últimos años (Bernatzy y Cid, 2015). Dado que las circunstancias suelen cambiar entre países, pero también dentro del mismo país, es importante realizar el análisis de la

información tomando en cuenta el contexto histórico, social y cultural de la comunidad específica en que se inserta la escuela cuyas prácticas son analizadas. Esto puede ejemplificarse con mujeres que crecen en un país (o tiempo) en el que es probable que deban quedarse en su casa después de casarse, los costos financieros de obtener un título universitario podrían superar los beneficios. Pero, en un contexto en que las mujeres pueden - y se valora que tengan - un trabajo remunerado, el rendimiento económico de la educación de las mujeres puede considerarse similar al de los hombres (Van Hek, Kraaykamp y Wolbers, 2016).

Aunque es importante considerar la diferencia que existe en el logro académicamente entre hombres y mujeres en el ámbito escolar, este índice habitualmente no considera las diferencias individuales que existen dentro de los grupos mencionados, además de no considerar la complejidad de las dimensiones de jerarquías de género dentro de la escuela (Liebowitz y Swingel, 2014).

Dado lo anterior, se sugiere modificar el indicador de Equidad de Género hacia un indicador más amplio, que incluya diversos aspectos de la Equidad Educativa, como también de la Educación Inclusiva, y que pueda reunir también las diferencias individuales que expresan los diversos actores del sistema educativo. Posiblemente, incluir el indicador en cuestionarios respecto a percepciones, roles de género, relaciones de poder, discriminación, construcción de espacios inclusivos y equitativos, y re-definición del concepto de “género” como no exclusivamente femenino y masculino, sea fundamental en esta nueva etapa de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social.

6.3.8 Titulación técnico profesional

A partir de la revisión bibliográfica realizada, se aprecia que, a nivel mundial, la Educación Técnico Profesional (ETP) es un tema educativo prioritario. Esta, continúa siendo una opción que fomenta el acceso y permanencia en el sistema educativo de poblaciones desfavorecidas a través de la creación de itinerarios formativos desde el nivel secundario hacia el postsecundario. Aunque, por otra parte, ciertos autores plantean que puede afectar en alguna medida a mantener diferenciación social (Latorre & Ion, 2021; Orrego, 2021; Sepúlveda, 2016; Sevilla, Farias & Weintraub, 2014; Tripney & Hombrados, 2013).

La ETP se caracteriza por ser una modalidad formativa que incentiva el aprendizaje teórico-práctico, relevante para un campo ocupacional específico, a través del desarrollo de aptitudes, competencias, habilidades y conocimientos (Orrego, 2021). En este resurgimiento de la ETP, el desafío está puesto en el fortalecimiento de las competencias transversales y en la capacidad de ofrecer programas pertinentes y articulados con niveles superiores de formación. Esto, como parte de una estrategia de promoción del aprendizaje a lo largo de la vida que permita enfrentar los cambios tecnológicos y el requerimiento de competencias técnicas de alto nivel (Orrego, 2021; Romero, 2020; Sevilla, Farias & Weintraub, 2014).

Ligado al punto anterior, varios países plantean tipos de trayectorias educativas, que darían cuenta de la importancia y relevancia del título técnico (Sevilla, Farias & Weintraub, 2014; Tripney & Hombrados, 2013). Un gran desafío es la articulación como una meta prioritaria, con el fin de mejorar los vínculos entre las habilidades desarrolladas en el sistema educativo y las requeridas en el mercado laboral, y así contribuir a la transformación productiva de la región y la integración social de las personas (Sevilla, Farias & Weintraub, 2014). Algunos ejemplos revisados:

- Estados Unidos impulsa el Programa *TechPrep*, que promueve la transición entre los niveles secundario y postsecundario principalmente en poblaciones de estudiantes que con menor probabilidad accederán a una carrera universitaria.
- China, por su parte, eliminó el carácter terminal de los programas secundarios, vinculándolos con la educación superior.
- Colombia ha promovido en la ETP ofertas formativas con enfoque de competencias laborales, destinando recursos para la implementación de proyectos de fomento al tránsito hacia la educación superior desde los programas técnicos escolares.

En Chile, Latorre & Ion (2021) muestran que el interés de los estudiantes que cursan ETP por ingresar a la Educación Superior, ronda el 82%. Una de las razones que dificultaba titularse en el sistema ETP era que argumentaban que no pueden realizar la práctica, porque ésta se desarrolla en los meses de verano, justo en el período de matrícula e inserción a la Educación Superior, por lo cual optan por desertar de la práctica y seguir sus estudios universitarios. Algunos aspectos importantes a mencionar sobre la ETP en Chile:

- En promedio, el 90% de la matrícula de la EMTP (Educación Media Técnico Profesional) corresponde a alumnos provenientes de los dos menores quintiles de ingresos. En tanto, solo el 64% de la matrícula de la Educación media científico- humanista del sector subvencionado se ubica en dicha posición (Romero, 2020).
- El 45% de los egresados de la educación técnica que continúa una actividad laboral lo hace en actividades de servicios de atención a clientes, cajeros u otras actividades comerciales. Estas tareas están asociadas en escasas ocasiones a trabajos cualificados y que no requieren el manejo de competencias, como las que se definen curricularmente para la formación de las distintas especialidades.
- Los egresados de establecimientos dependientes de corporaciones de administración delegada exhiben las tasas más altas de titulación, esto es, del 80,1% para la cohorte 2013 al 82,6% para la cohorte 2017, ambas cifras al año siguiente de egresar.
- Por último, en el sector municipal se observa una tasa de titulación ETP del 66,3% para la cohorte 2013 y del 69,7% para los estudiantes que egresaron en el año 2017. Entre las escuelas municipales, se aprecia una tendencia a un cierto desfase en la titulación, con porcentajes algo mayores de estudiantes que realizan el proceso dos o tres años después de egresar, si se compara con las otras dependencias.

Ante este contexto, se aprecia los factores que inciden en la deserción de la práctica profesional fueron de carácter internos y externos. Ejemplos de los internos son el consumo de drogas ilícitas (al ingresar a realizar la práctica, se les solicita una prueba antidroga), mientras que los ejemplos externos se relacionan con la familia, la vulnerabilidad social y emocional, así como el interés por conseguir estudios superiores (Latorre & Ion, 2021).

En cuanto al tipo de establecimiento, los egresados de establecimientos dependientes de corporaciones de administración delegada exhiben las tasas más altas de titulación. Esto es, del 80,1% para la cohorte 2013 al 82,6% para la cohorte 2017, ambas cifras al año siguiente de egresar. Los establecimientos particulares subvencionados se encuentran en un escaño intermedio, y aumentan del 69,1% al 75,8% entre las cohortes mencionadas. Por último, en el sector municipal se observa una tasa de titulación ETP del 66,3% para la cohorte 2013 y del 69,7% para los estudiantes que egresaron en el año 2017. Entre las escuelas municipales se aprecia una tendencia a un cierto desfase en la titulación, con porcentajes algo mayores de estudiantes que realizan el proceso dos o tres años después de egresar, si se compara con las otras dependencias (Mineduc, 2020).

En Chile, se ha expandido aceleradamente la Educación Superior, gracias a las becas ofrecidas, llegando a dar una cobertura alta de plazas para ingresar a este tipo de formación (Mineduc, 2020). La evidencia mostró que la continuidad de estudios postsecundarios es una alternativa abierta para un porcentaje relevante de los egresados de la enseñanza técnica. Y la educación técnica de nivel medio ha dejado de ser una estación terminal o una vía segregada que conduce directamente a la vida del trabajo, apareciendo dificultad de consolidación en el trabajo para quienes no continúan estudios superiores (Orrego, 2021; Sepúlveda, 2016).

En esta línea, estudios muestran que la deserción de la práctica profesional en estudiantes de establecimientos de EMTP va en aumento en Chile, siendo perjudicial para el país, ya que se pierde el ejercicio de capital humano para las labores prácticas en las empresas (Latorre & Ion, 2021). Los avances en articulación son incipientes, en general, restringidos al ámbito curricular, lo que en la práctica se traduce en acuerdos institucionales uno a uno, que para las instituciones de educación superior resultan en mecanismos de atracción de matrícula vocacionalmente cautiva (Orrego, 2021; Sepúlveda, 2016).

Por otro lado, también persiste un canal formativo segmentado, donde la lógica de aprendizaje corresponde al estudio de una determinada 'especialidad' vinculada a una actividad productiva y el acceso temprano al mundo del trabajo (Sepúlveda y Valdebenito, 2019). La experiencia de los estudiantes que egresan de este sistema evidencia las múltiples trayectorias que estos pueden seguir en el continuo educación-trabajo, y las dificultades ciertas que implica enfrentar tempranamente un mercado laboral que, muchas veces, no resulta funcional a los diseños curriculares que se construyen desde el ámbito educativo (Sepúlveda, 2016).

Sumado a ello, un gran desafío que se aprecia en la revisión bibliográfica es el proceso de selección o vocación a estudiar ETP. Si bien varios estudios muestran que se basan en criterios de actividades de información y orientación vocacional, la realidad y entrevistas a estudiantes, dan cuenta de lo contrario. Serían sólo consideradas sus calificaciones escolares y la opinión de los docentes. La inclusión de estos criterios se asocia por alcanzar un equilibrio en la distribución de la matrícula entre los cursos correspondientes a las opciones HC y TP en función de los cupos disponibles; y por alinear a los estudiantes con las opciones formativas que, según las creencias institucionales, corresponden mejor a sus capacidades y posibilidades futuras (Sevilla, Farias & Weintraub, 2014).

Los intereses de los estudiantes quedan sujetos y predispuestos a una limitada oferta de programas con escasas prácticas en centros o empresas vinculadas a esa oferta. Por lo que aparece el desafío de incorporar sus intereses y aspiraciones vocacionales (Loyola, 2020), posibilitando oportunidades de intervención, acompañamiento y apoyo psicosocial, en cada establecimiento educacional. Esto, con miras a elevar la calidad de vida tanto emocional e intelectual de sus estudiantes (Latorre & Ion, 2021) considerando una perspectiva de género (Orrego, 2021).

La necesidad de trabajar inmediatamente después del egreso de la educación obligatoria es una realidad extendida entre los jóvenes de este sistema formativo (Sevilla, Farías & Weintraub, 2014). Entre quienes trabajan y no estudian durante el año siguiente a la finalización de la enseñanza media, un 49% señaló que lo hacía para aportar dinero para el hogar, mientras que un 40% señaló que lo hacía para reunir dinero que permitiese financiar sus futuros estudios. De este grupo, un 38% señaló que no pudo estudiar inmediatamente después del egreso de la enseñanza media por los problemas económicos de su familia.

La experiencia de los estudiantes que egresan de este sistema evidencia las múltiples trayectorias que estos pueden seguir en el continuo educación-trabajo. También evidencia las dificultades ciertas que implica enfrentar tempranamente un mercado laboral que, muchas veces, no resulta funcional a los diseños curriculares que se construyen desde el ámbito educativo o que no responden a motivaciones y necesidades del estudiante (Orrego, 2021; Sepúlveda, 2016). En esta línea, los hallazgos sugieren generar mayor investigación que alimente el análisis sobre las transformaciones del mercado del trabajo, la reorganización de los modelos de formación y profesionalización de jóvenes, así como los efectos de un sistema de educación para el trabajo en una sociedad segmentada y con diferencias geográficas, como la realidad chilena (Orrego, 2021; Sepúlveda y Valdebenito 2014, Carillo & Jurado, 2017). Esto con el objetivo que permita ofrecer más espacios de práctica profesional conectadas con la realidad de cada zona (*ibid*).

Sugerencias para Titulación técnico profesional

De acuerdo a los distintos autores y la revisión bibliográfica, sería pertinente considerar para el Indicador “Titulación Práctica Profesional”:

- Desagregar el total de egresados entre los alumnos que se titularon en los últimos tres años y los que continuaron estudios en educación superior.
- Diferenciar por logro de competencias y resultados de aprendizaje: de acuerdo a las distintas áreas de práctica profesional, definir marco de cualificaciones que permitan la articulación y asociarlo a los perfiles de egreso (Carrillo & Jurado, 2017; Sevilla, Farías & Weintraub, 2014; Tripney & Hombrados, 2013).
- Incorporar factores vocacionales: considerar la convicción motivacional del estudiante, expectativas de realizar la práctica y metas personales (Latorre & Ion 2021; Sepúlveda & Valdebenito, 2019; Sevilla, Farías & Weintraub, 2014).
- Incluir el tipo de trayectoria académica o itinerario, para asegurar la articulación al campo e inserción laboral (Sepúlveda, 2016) y fortalecer la contribución de la EMTP al desarrollo productivo y la empleabilidad (Orrego, 2021).
- Podría considerarse los procesos vividos por los estudiantes y sus familias, como también las estrategias que éstos desarrollan para hacer frente a sus condiciones de vida. Pues, constituye un complemento necesario para un debate informado sobre la EMTP y sus proyecciones (Sepúlveda y Valdebenito, 2014). Se apreció en varias investigaciones que la elección de cursar la EMTP fue una elección familiar, que la especialidad cursada no era de su agrado o que había discriminación de género cuando mujeres incursionaban en áreas “masculinas”. Esto genera que no realicen la práctica profesional, por no ser una meta personal (Latorre & Ion 2021).

En Chile, la EMTP está legalmente abierta a la educación superior y “promete” a los jóvenes y las familias que la eligen, una formación integral en el ámbito de una especialidad que facilite su inserción laboral, así como también la posibilidad de continuación de estudios. No obstante, este segundo propósito, en la práctica, no se sustenta en la enseñanza de contenidos académicos ni en la

existencia de conexiones formales con la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) (Orrego, 2021; Sevilla, Farías & Weintraub, 2014).

En concordancia con la definición de articulación propuesta, la revisión internacional prioriza diseñar estrategias múltiples para avanzar en los procesos de articulación de la educación técnica secundaria y postsecundaria desde una perspectiva integral que considere no solo elementos curriculares, sino también pedagógicos (incluido el rol docente), vocacionales y de apoyo institucional (Orrego, 2021; Sevilla 2014; Tripney & Hombrados, 2013). Es urgente desarrollar una política de orientación vocacional que considere al menos todo el ciclo de la educación secundaria y perspectiva de género (Orrego, 2021; Sevilla, Farías & Weintraub, 2014).

Finalmente, una línea a considerar, que aparece a nivel internacional y nacional (Romero, 2021), para aumentar el porcentaje de estudiantes que terminan su práctica profesional, en relación a la trayectoria educativa, es la promover la gestión docente y directiva, sus habilidades de liderazgo, que permita igualdad de oportunidades e incluya la innovación educativa (Romero, 2020; Sepúlveda, 2016; Weinstein, 2013). Se sugiere considerar a los tutores y mentores de sus prácticas profesionales como actores que podrían ser consultados en los cuestionarios de los IDPS. Es más, los estudiantes de EMTP cuentan con un mentor, que puede llevarlos a perder el interés en la práctica profesional, si no tiene una buena relación y por lo mismo, influenciar en la deserción de la práctica o en no encontrarle sentido a terminar la EMTP (Latorre & Ion, 2021). En la misma línea, buenos tutores o mentores se asocian a procesos acompañados y significativos para los estudiantes en esta etapa tan relevante de sus vidas y trayectorias como aprendices.

6.4 Objetivo 4

- Evaluar la relevancia, conocimiento y pertinencia que directivos, sostenedores, docentes y apoderados de establecimientos educativos, así como representantes de instituciones ligadas a la educación, representantes de las diferentes divisiones de la Subsecretaría y especialistas de centros de investigación en educación, le asignan al conjunto y a cada uno de los IDPS en relación con su aporte a la definición de calidad de la educación escolar.

Como elemento adicional a este objetivo, el equipo propuso agregar la percepción y visión de los estudiantes sobre los indicadores.

Dimensión Técnica

En primer lugar, en cuanto al **conocimiento y apropiación** de los IDPS, no existe un conocimiento extendido totalmente entre los establecimientos respecto de los indicadores y su forma de medirlos. Pese a esto, incluso en los establecimientos donde no se tiene completo conocimiento de los resultados de estos indicadores y su composición, las temáticas que estos indicadores abordan se presentan como cercanas para los centros. No existe un conocimiento detallado en todo el sistema escolar pero sí existe una familiaridad y preocupación por los temas que estos indicadores trabajan. Pensando en que existe una cadena lógica, partiendo por el conocimiento del tema, luego pasando por su medición y por último en la implementación de acciones dado los resultados, la mayoría de los establecimientos se encuentra en el primer estadio.

En este sentido, el trabajo de campo muestra que los equipos directivos y sostenedores conocen la mayoría de los indicadores, aunque con poca claridad sobre su composición. Aún así, el impacto que estos indicadores han tenido en la discusión educativa es un elemento que emerge con claridad en las entrevistas.

En cuanto las **nociones de calidad y la forma de medición**, sucede algo similar. Existe coincidencia con la noción de calidad planteada por el MINEDUC, considerando que ésta es completa y aborda dimensiones importantes en el proceso educativo. Así mismo se considera que los indicadores se condicen con esta definición, pese a que pueda no conocerse su medición.

En la línea de aumentar la **apropiación de los indicadores y hacer aún más significativo su impacto**, los equipos directivos y los sostenedores piden que exista mayor difusión de ellos y planes de formación continua dirigidos a los establecimientos.

Los expertos, por su parte, consideran que estos indicadores debieran tener una expresión muy clara en el currículo de manera de **articular de manera coherente** el diagnóstico, las prácticas pedagógicas, la intervención y las sucesivas focalizaciones en aquellos elementos que a cada comunidad le hace sentido fortalecer de acuerdo con sus datos y necesidades.

Además, los actores de las comunidades educativas sugieren que la **evaluación de los IDPS** debiera entregarle **información al establecimiento de manera de poder realizar seguimiento y acompañamiento a los estudiantes**. En ese sentido, creen que no solo es importante evaluar a quienes rinden SIMCE sino al conjunto de los estudiantes. Además, en el análisis de las entrevistas aparece de forma clara la necesidad de los establecimientos de contar con mayor acompañamiento y apoyo tanto en tiempo como en recursos humanos (equipos de psicólogos y de psicopedagogos) que ayuden a los equipos docentes.

Este resultado es refrendado por los expertos, que creen que los indicadores debieran evaluarse no sólo a través del SIMCE. Como ejemplo, nombran el Diagnóstico Integral de Aprendizaje e insisten en los valores de la evaluación contextualizada y progresiva.

En cuanto a las **discusiones por indicador y la relevancia percibida**, en general todos son valorados, destacando principalmente los **de Clima de Convivencia Escolar y, Autoestima y Motivación** como aquellos considerados más relevantes. En este sentido es importante destacar que todos los actores coinciden en que tanto la autoestima y motivación, como el clima y convivencia son elementos fundantes y centrales para lograr un piso básico de calidad educativa. Muchos de los entrevistados reiteraron que ambos indicadores son interdependientes y que son necesarios para que puedan desplegarse otros indicadores como son por ejemplo, la participación y la formación ciudadana y los hábitos de vida saludable. Estos últimos son considerados centrales sobre todo por el contexto social y político en que nos encontramos. Así, conceptos como democracia, pertenencia, participación, responsabilidad, comportamiento ético, autocuidado, prácticas de meditación, movimiento y deporte, entre otros temas, emergen en las conversaciones al hablar de estos indicadores.

Los expertos también opinan que el **Clima de Convivencia Escolar** es un aspecto fundamental para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje y destacaron el carácter relacional de este constructo.

Otro indicador transversalmente valorado es el de Asistencia, pero se producen muchas discusiones respecto a su medición. Esto es particularmente importante en las comunidades que viven en sectores alejados y en poblaciones con alta vulnerabilidad social. Muchos de los entrevistados consideran que la asistencia no debiera estar vinculada a ningún tipo de subvención económica pues desfocaliza a los centros y no aborda la diversidad contextual.

Los indicadores de Retención y de Titulación técnico profesional son transversalmente criticados por considerarse que no dan cuenta de logros atribuibles a las escuelas. En el caso de la retención, debido a que hoy en día existiría una alta movilidad territorial y en el caso de titulación técnico profesional, debido a que el indicador no refleja las trayectorias laborales y vocacionales de los estudiantes. Por ello, se sugiere que sea complejizado y de cuenta de competencias laborales y de trayectorias académicas y laborales.

Entre aquellos que recibieron mayores sugerencias de cambios se encuentra el indicador de Equidad de Género. Al respecto se señala que es necesario incluir otras dimensiones en la línea de inclusión y equidad en general. Se habla de la temática migrante, de la diversidad sexual y de la inclusión en un sentido mucho más amplio, más allá de la diferencia entre hombres y mujeres.

En cuanto a los indicadores sugeridos, además de lo señalado, se indica la necesidad de incluir de alguna forma una dimensión o indicador que esté referido a la temática medioambiental y la convivencia ecológica, cuestión que está muy presente en estudiantes y que muchos de los entrevistados asocian a la dimensión de clima y convivencia y/o de formación ciudadana.

Los expertos, especialmente aquellos que trabajan en la Agencia de Calidad o que son especialistas en medición, recuerdan en todo momento que estos indicadores son complejos de evaluar debido al carácter de los constructos que miden y a los instrumentos que se utilizan para evaluarlos. En esta línea, recomiendan ser cautos a la hora de proponer cambios y evaluar a través de pilotajes psicométricos la factibilidad y validez de eventuales cambios a indicadores y dimensiones.

Dimensión Operativa

Los entrevistados consideran que la factibilidad de implementar estos indicadores y mejorar estos aspectos de la calidad educativa es mediana. Por una parte, existe baja información en muchos de los estamentos entrevistados sobre varios de los indicadores. Por otra parte, existe un currículo que muchas veces no se articula con estos indicadores de manera más explícita.

La mayoría de los entrevistados identifican además como factor crítico de éxito el contar con mayores recursos humanos y de tiempo para poder preocuparse más de estos temas. En esta línea, tanto la articulación territorial como los equipos de psicólogos y psicopedagogos son vistos como actores clave. Así mismo, la formación continua de los equipos es identificado como un elemento movilizador del sistema en su conjunto.

7. Recomendaciones para cada uno de los indicadores de calidad y en su conjunto

A partir de los resultados obtenidos en las diversas etapas de este estudio, surgen recomendaciones que se agrupan en diferentes niveles. Por una parte, las recomendaciones relacionadas con los cambios que podrían implementarse al modelo lógico que sostiene y fundamenta la elección de los indicadores.

Por otra parte, cambios a los indicadores en sí mismos, su conceptualización y los modos de medir esos constructos.

Finalmente, la tercera línea de recomendaciones tiene que ver con el uso de estos indicadores y su apropiación por parte de las comunidades escolares.

7.1 Sobre el modelo lógico en que se fundamentan estos indicadores

La revisión realizada ha permitido identificar que estos indicadores responden de manera adecuada y pertinente a los fines que explicita la ley. En este sentido, tal como se mostró en el Informe nº3, los indicadores responden a las exigencias legales y son válidos. Sin embargo y como quedo evidenciado en el Informe nº4 y nº5, que sean válidos desde el punto de vista normativo y legal no implica necesariamente que su conceptualización sea comprendida por las escuelas. Tampoco significa que esté claro cómo se relacionan los diferentes indicadores entre sí. A este nudo crítico le llamamos, en el informe 5, la “falta de un relato”. Se trata de la ausencia de un marco lógico que explicita de manera más clara no sólo la definición de cada una de las partes, sino la comprensión del modelo global que se encuentra a la base de esta selección de indicadores. Y que explicita, también, la relación entre estos indicadores.

Por ello es que, a lo largo del estudio, y en particular en las conversaciones con expertos tanto en las entrevistas como en el panel llevado a cabo en enero, emergió con fuerza la necesidad de seguir trabajando en este tema.

Dos elementos surgen con fuerza en este contexto. El primero, tiene relación con la distinción de niveles lógicos en los tipos de indicadores que rigen hoy el sistema. Es así como desde el punto de vista legal, pero también desde el punto de vista teórico, aparecen indicadores que tendrían niveles distintos relación entre sí. El segundo elemento es que para las comunidades educativas poseen un nivel de conocimiento bajo sobre estos indicadores y en general, asumen que los “primeros 4” son de diferente naturaleza que los “otros 4”. Esta distinción puede deberse a que sólo los “primeros 4” son evaluados a través de cuestionarios.

Cualquiera sea la razón (epistemológica o práctica), los indicadores no están logrando ser comprendidos ni conocidos de manera correcta por los establecimientos.

Por todo lo anterior es que este equipo recomienda a la Unidad de Curriculum y Evaluación, seguir trabajando en el **establecimiento de un marco lógico** que organice de mejor manera las características de los indicadores. Este esfuerzo debiera considerar también el alineamiento de estos indicadores con otros lineamientos curriculares, de manera de hacer visible a los centros educativos, cómo se relacionan con el curriculum y con otros elementos de la gestión.

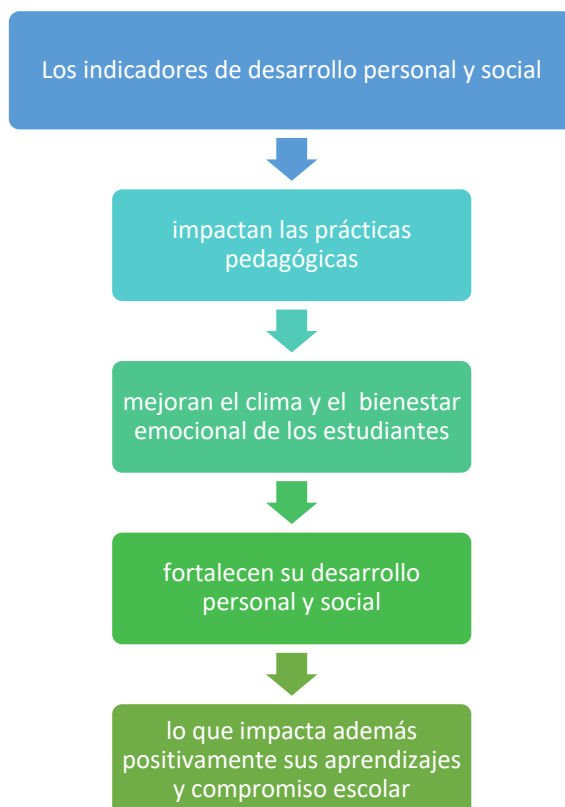
A continuación, se presenta un ejemplo de borrador de marco lógico, aunque recomendamos que se realice un estudio específico que aborde este problema y entregue alternativas pertinentes.

Ejemplos de Marco lógico IDPS

Marco lógico global:

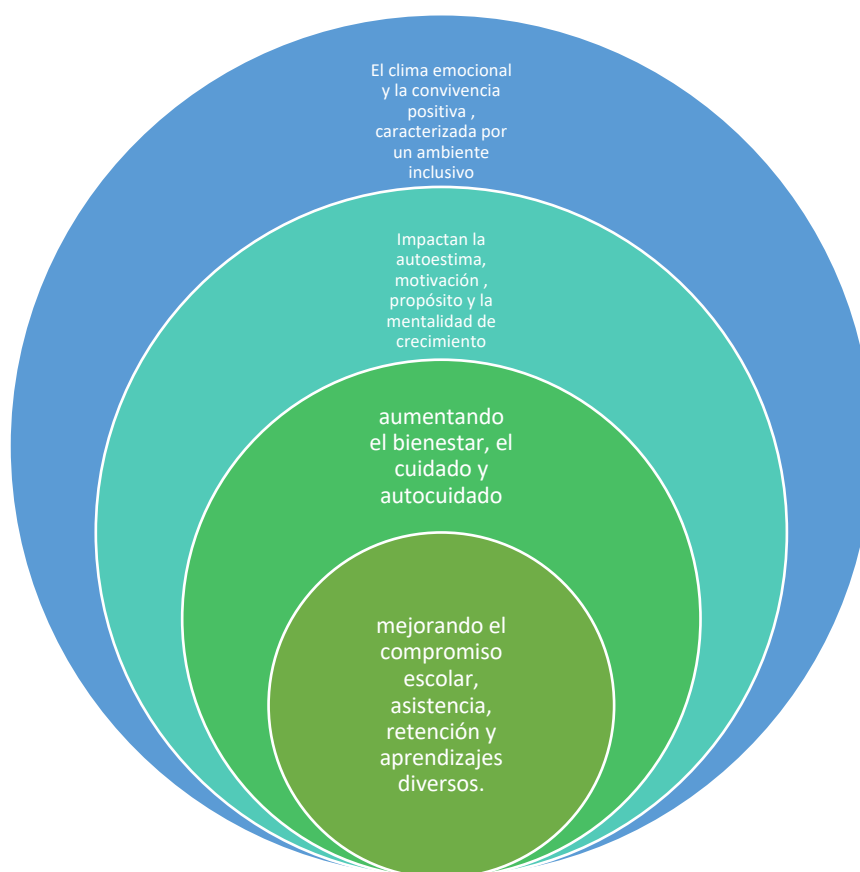
Los indicadores de desarrollo personal y social:

- ✓ impactan las prácticas pedagógicas
- ✓ mejoran el bienestar emocional de los estudiantes
- ✓ fortalecen su desarrollo personal y social
- ✓ lo que impacta además positivamente sus aprendizajes y compromiso escolar



Marco lógico específico de los indicadores:

- ✓ El clima emocional y la convivencia positiva caracterizada por un ambiente inclusivo y de alta participación y democracia.
- ✓ Impactan la autoestima, motivación, el sentido de propósito de los estudiantes y la mentalidad de crecimiento.
- ✓ Lo que redundará en mayores niveles de bienestar, mejor cuidado y autocuidado.
- ✓ Mejorando el compromiso escolar, la asistencia, la retención y los aprendizajes.
- ✓ Esto ocurre para todos y todas las estudiantes, independientemente de su origen, condición, características.



Los ejemplos de marcos lógicos presentados recogen algunas de las recomendaciones levantadas a partir de las etapas de este estudio (como, por ejemplo, la relevancia del Clima emocional como un elemento central y explicativo del modelo), y muestran también algunos de los desafíos (como, por ejemplo, la reflexión sobre la relación entre las variables que estos indicadores evalúan).

Se recomienda, por lo tanto, trabajar en la elaboración de estos marcos lógicos globales y detallados que permiten detectar no sólo la validez de los instrumentos que se utilizan en las mediciones, sino, además, la pertinencia que tienen cada uno de estos indicadores en el modelo explicativo. Al explicitar la relación entre estos elementos, se puede, por ejemplo, revisar en qué medida estos indicadores están siendo abordados en el currículo y en las prácticas pedagógicas cotidianas de los establecimientos.

7.2 Sobre los Indicadores y sus dimensiones

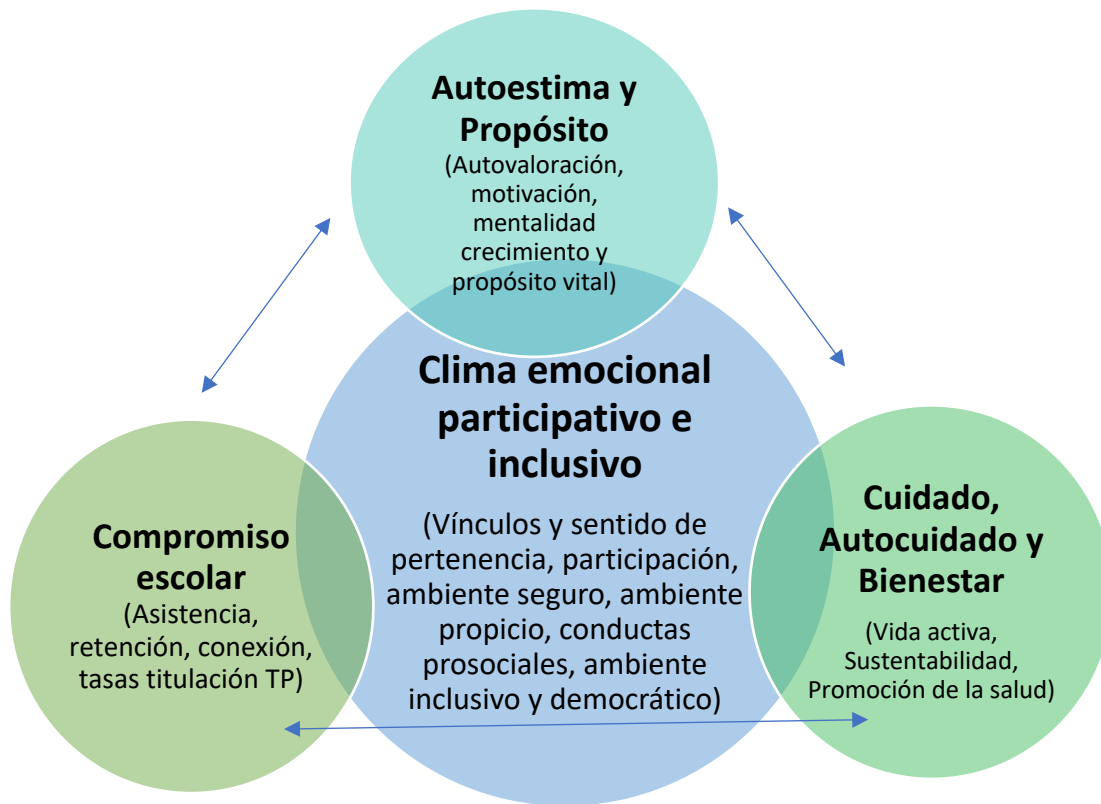
Las recomendaciones en este ámbito reflejan los resultados de las diversas etapas del estudio, destacando la instancia de entrevistas y de panel de expertos en la que se pudieron comentar algunos de los hallazgos y recibir retroalimentación.

Además de los cambios referidos al marco explicativo de los indicadores y su necesaria revisión, emergen recomendaciones vinculadas a los nombres de los indicadores, sus definiciones y sus componentes.

El esquema actual de los indicadores es el siguiente:

Indicador	Dimensión
Autoestima académica y motivación escolar	Autopercepción y autovaloración académica
	Motivación escolar
Clima de convivencia escolar	Ambiente de respeto
	Ambiente seguro
	Ambiente organizado
Participación y formación ciudadana	Sentido de pertenencia
	Participación
	Vida democrática
Hábitos de vida saludable	Hábitos alimenticios
	Hábitos de vida activa
	Hábitos de autocuidado
Asistencia escolar	Tasa de asistencia por establecimiento
Retención escolar	Tasa de retención por establecimiento
Equidad de género	Equidad de género
Titulación técnico profesional	Tasa de titulación técnico profesional

El esquema propuesto de nuevos indicadores es el siguiente:



La siguiente tabla detalla los cambios propuestos:

Tabla 5: Detalle de cambios en Indicadores y dimensiones

Indicador vigente	Dimensiones vigentes	Cambio recomendado	Nuevo Nombre	Dimensiones recomendadas
Autoestima académica y Motivación escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Auto percepción y autovaloración académica 2. Motivación escolar 	Cambio de nombre, de definición y de dimensiones.	Autoestima y Propósito	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autoestima 2. Motivación 3. Mentalidad de crecimiento 4. Propósito
Clima de Convivencia escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ambiente de respeto 2. Ambiente organizado 3. Ambiente seguro 	Cambio de nombre, de definición y de dimensiones	Clima emocional participativo e inclusivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vínculos (sentido de pertenencia) 2. Participación 3. Ambiente seguro 4. Ambiente propicio⁶ 5. Conductas prosociales 6. Ambiente inclusivo y democrático
Participación y formación ciudadana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sentido de pertenencia 2. Participación 3. Vida democrática 	Integración de este indicador en el indicador de Clima.	Clima emocional participativo e inclusivo	Ver sugerencias para el indicador de Clima de convivencia escolar
Hábitos de vida saludable	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hábitos alimenticios 2. Hábitos de vida activa 3. Hábitos de autocuidado 	Cambio de nombre, de definición y de dimensiones	Cuidado, Autocuidado y Bienestar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vida activa 2. Sustentabilidad 3. Autocuidado
Asistencia	Sin dimensiones	Cambio de nombre, de definición y de dimensiones	Compromiso Escolar	Compromiso escolar se compondría de: <ol style="list-style-type: none"> 1. Asistencia 2. Retención 3. Conexión 4. Tasa de titulación TP
Equidad de género	Sin dimensiones	Se elimina como indicador y se integra como un dato a considerar	Clima emocional participativo e inclusivo	Ver sugerencias para el indicador de Clima de convivencia escolar

⁶ Podría ser “ambiente propicio para el aprendizaje”.

		en el indicador de clima		
Retención	Sin dimensiones	Se integra al Indicador de “Compromiso Escolar”, como una dimensión.	Compromiso Escolar	Se incluye en Compromiso escolar
Titulación técnico profesional	Sin dimensiones	Se integra al Indicador de “Compromiso Escolar”, como una dimensión cuando corresponda.	Compromiso Escolar	Se incluye en Compromiso escolar

Como puede apreciarse, la recomendación va en la línea de disminuir la cantidad de indicadores, simplificando la lógica global del modelo y enriqueciendo algunos de ellos en función de distinguir mejor entre ámbitos que se considera que responden al mismo constructo. En este sentido, por ejemplo “Compromiso escolar” es un concepto que incorpora la asistencia y la retención, pero agrega un elemento asociado a la participación que la literatura especializada considera central a la hora de trabajar, evaluar y mejorar la asistencia y retención.

Tabla 6: Propuesta de nuevos indicadores y dimensiones asociadas

Propuesta nuevos Indicadores	Dimensiones recomendadas	Instrumentos de medición y actores consultados (propuesta)
Autoestima y Propósito	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autovaloración 2. Motivación 3. Mentalidad de crecimiento 4. Propósito 	Cuestionarios de percepción a estudiantes, profesores y apoderados.
Clima emocional participativo e inclusivo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vínculos y sentido de pertenencia 2. Participación 3. Ambiente seguro 4. Ambiente propicio 5. Conductas prosociales 6. Ambiente inclusivo y democrático 	<p>Cuestionarios de percepción a estudiantes, profesores y apoderados.</p> <p>Revisión de registros posibles para estudiar posibles cruces y análisis de datos: equidad de género (diferencial en resultados, proporción de estudiantes mujeres y de diversidades sexuales en cargos en directiva estudiantil del curso, proporción de estudiantes migrantes de primera y</p>

		segunda generación, denuncias en superintendencia por bullying, cyberbullying, acoso, maltrato, etc.)
Compromiso escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asistencia 2. Retención 3. Conexión con la escuela 4. Tasa de titulación TP (para establecimientos que imparten TP) 	<p>Registros actuales (asistencia, retención, tasa de titulación TP)</p> <p>Construcción de un índice de conexión con la escuela que considere los resultados de la dimensión de participación, sentido de pertenencia con los de asistencia.</p>
Cuidado, Autocuidado y Bienestar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vida activa 2. Sustentabilidad 3. Promoción de la salud 	Cuestionarios de percepción a estudiantes, profesores y apoderados.

A continuación, presentaremos la definición vigente de cada indicador y las definiciones recomendadas de acuerdo con los resultados de este estudio.

7.2.1 Autoestima Académica y Motivación Escolar

Definición vigente:

El indicador **Autoestima académica y motivación escolar** considera, por una parte, la autopercepción y la autovaloración de los estudiantes en relación con su capacidad de aprender y, por otra parte, las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje y el logro académico. Este indicador contempla las siguientes dimensiones:

- ✓ Autopercepción y autovaloración académica: incluye tanto las percepciones de los estudiantes frente a sus aptitudes, habilidades y posibilidades de superarse, como la valoración que hacen sobre sus atributos y habilidades en el ámbito académico.
- ✓ Motivación escolar: incluye las percepciones de los estudiantes respecto de su interés y disposición al aprendizaje, sus expectativas académicas y motivación al logro, y sus actitudes frente a las dificultades en el estudio.

Definición propuesta:

El indicador **Autoestima y propósito** considera por una parte la autovaloración de los estudiantes (sus docentes y apoderados) en relación a la capacidad de aprender de los estudiantes en diversos contextos y por otra parte, las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia el error, el esfuerzo, la perseverancia y el propósito. Este indicador contempla las siguientes dimensiones:

- ✓ Autovaloración como aprendiz: incluye la percepción de estudiantes, sus docentes y apoderados, sobre sus aptitudes y habilidades para aprender en diversos ámbitos.
- ✓ Motivación: incluye las percepciones de los estudiantes, sus docentes y apoderados, respecto de su interés y disposición al aprendizaje en diversos contextos, sus expectativas académicas y motivación al logro, y sus actitudes frente a las dificultades.
- ✓ Mentalidad de crecimiento: incluye la percepción de los estudiantes sobre la capacidad de modificar su inteligencia a través del esfuerzo y la perseverancia y la valoración que se entrega al fracaso como una oportunidad (o no) de aprendizaje.
- ✓ Propósito: incluye la percepción de los estudiantes sobre el sentido que tiene aprender y estudiar y las metas personales que son capaces de identificar y describir que fortalecen su compromiso con el aprendizaje.

7.2.2 Clima de Convivencia Escolar

Definición vigente:

El indicador **Clima de convivencia escolar** considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento. Este indicador contempla las siguientes dimensiones:

- ✓ **Ambiente de respeto:** considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados en relación con el trato respetuoso entre los miembros de la comunidad educativa, la valoración de la diversidad y la ausencia de discriminación en el establecimiento. Además, considera las percepciones de los estudiantes respecto del cuidado del establecimiento y el respeto al entorno.
- ✓ **Ambiente organizado:** considera las percepciones que tienen los estudiantes, docentes y padres y apoderados sobre la existencia de normas claras, conocidas, exigidas y respetadas por todos, y del predominio de mecanismos constructivos de resolución de conflictos. Además, considera las actitudes que tienen los estudiantes frente a las normas de convivencia y su transgresión.
- ✓ **Ambiente seguro:** considera las percepciones que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados en relación con el grado de seguridad y de violencia física y psicológica al interior del establecimiento, y sobre la existencia de mecanismos para prevenir y actuar ante la violencia escolar. Además, considera las actitudes que tienen los estudiantes frente al acoso escolar y a las situaciones que afectan la integridad física o psicológica de las personas.

Definición propuesta:

El indicador **Clima emocional⁷ participativo e inclusivo** es el corazón del modelo de Indicadores de Desarrollo Personal y Social y considera las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes, docentes y apoderados con respecto a la construcción y experiencia cotidiana de un ambiente en que existen vínculos de cercanía afectiva, en los que se construye sentido de pertenencia y se vive un clima caracterizado por el respeto, la inclusión, la promoción de conductas prosociales e inclusivas. Este indicador es el más “denso” en términos de su composición teórica⁸ pues incluye más elementos que el resto y contempla las siguientes dimensiones:

- ✓ **Vínculos y sentido de pertenencia:** considera la percepción de los estudiantes sobre si se sienten aceptados, valorados e incluidos en la comunidad escolar. Se examina que cuenten con vínculos cercanos con pares y al menos un docente, y sus conductas de búsqueda de ayuda asociadas.⁹
- ✓ **Participación:** las percepciones de los estudiantes, docentes y apoderados sobre las oportunidades de encuentro y espacios de colaboración promovidos por el establecimiento, el grado de compromiso e involucramiento de los miembros de la comunidad educativa en ambas instancias, la comunicación que existe desde el establecimiento hacia los padres y apoderados, y la recepción de inquietudes y sugerencias por parte del equipo directivo y docente.
- ✓ **Ambiente seguro:** considera las percepciones que tienen los estudiantes, docentes, y apoderados en relación con el grado de seguridad psicológica y física al interior y exterior del establecimiento, y la existencia de mecanismos para prevenir y actuar ante el bullying y el cyberbullying. Además, considera las actitudes que tienen los estudiantes, docentes y apoderados frente al acoso escolar y a las situaciones que afectan la integridad física o psicológica de las personas.
- ✓ **Ambiente propicio:** considera las percepciones que tienen los estudiantes, docentes y apoderados sobre la existencia de normas claras, conocidas, exigidas y respetadas por todos, y del predominio de mecanismos constructivos de resolución de conflictos.
- ✓ **Conductas prosociales:** considera las percepciones que tienen los estudiantes, docentes y apoderados sobre la existencia de espacios colaborativos en que se aprende a identificar y gestionar las emociones, así como las instancias existentes para desarrollar conductas de empatía y respeto por los demás.
- ✓ **Ambiente inclusivo y democrático:** considera las percepciones que tienen los estudiantes, docentes y apoderados sobre el grado en que el establecimiento fomenta el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para la vida inclusiva y en democracia. Se incluye la expresión de opiniones, el debate fundamentado y reflexivo, la valoración y respeto hacia las opiniones de los otros, la deliberación como mecanismo para encontrar soluciones, la

⁷ Se propone esta denominación pues es una alusión explícita al componente central de este indicador: los vínculos emocionales de respeto, sentido de pertenencia y conductas prosociales.

⁸ De acuerdo con varios de los expertos consultados, este indicador debiera además tener un mayor peso en términos de su ponderación respecto a los otros indicadores propuestos.

⁹ Esta dimensión fue relevada como un componente central del clima emocional positivo por expertos como Neva Milicic, Ana María Arón, Vicente Mariscal y Josefina Martínez.

participación y la organización de procesos de representación y votación democrática. Se agrega además la valoración por la diversidad y la percepción sobre la vivencia de inclusión que tienen los estudiantes.

*Para la evaluación de este indicador se recomienda agregar información disponible en registros que permita enriquecer la comprensión de la experiencia de inclusión y de equidad del establecimiento, entre otros: diferencial en resultados (equidad de género), proporción de estudiantes mujeres y de diversidades sexuales en cargos en directiva estudiantil del curso, proporción de estudiantes migrantes de primera y segunda generación en cargos directivos, denuncias en superintendencia por bullying, cyberbullying, acoso, maltrato, etc.)

7.2.3 Participación y Formación Ciudadana

Definición vigente:

El indicador **Participación y formación ciudadana** considera las actitudes de los estudiantes frente a su establecimiento; las percepciones de estudiantes, y padres y apoderados sobre el grado en que la institución fomenta la participación y el compromiso de los miembros de la comunidad educativa; y las percepciones de los estudiantes sobre el grado en que se promueve la vida democrática. Este indicador contempla las siguientes dimensiones:

- ✓ **Sentido de pertenencia:** considera la identificación de los estudiantes con el establecimiento y el orgullo que sienten de pertenecer a él. Se evalúa el grado en que los estudiantes se identifican con el Proyecto Educativo promovido por el establecimiento, se consideran parte de la comunidad escolar y se sienten orgullosos de los logros obtenidos por la institución.
- ✓ **Participación:** considera las percepciones de los estudiantes, y padres y apoderados sobre las oportunidades de encuentro y espacios de colaboración promovidos por el establecimiento, el grado de compromiso e involucramiento de los miembros de la comunidad educativa en ambas instancias, la comunicación que existe desde el establecimiento hacia los padres y apoderados, y la recepción de inquietudes y sugerencias por parte del equipo directivo y docente.
- ✓ **Vida democrática:** considera las percepciones que tienen los estudiantes sobre el grado en que el establecimiento fomenta el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para la vida en democracia. Se incluye la expresión de opiniones, el debate fundamentado y reflexivo, la valoración y respeto hacia las opiniones de los otros, la deliberación como mecanismo para encontrar soluciones, la participación y la organización de procesos de representación y votación democrática.

La propuesta es que este indicador sea integrado en otros indicadores. Así, sentido de pertenencia se traslada bajo el marco lógico del Indicador de Autoestima y Propósito; Participación se traslada a

Clima emocional participativo e inclusivo y Vida democrática se integra dentro de la dimensión Ambiente inclusivo y democrático del Indicador de Clima.

7.2.4 Hábitos de Vida Saludable

Definición vigente:

El indicador Hábitos de vida saludable evalúa las actitudes y conductas autodeclaradas de los estudiantes en relación con la vida saludable, y también sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos beneficiosos para la salud. Se contemplan las siguientes dimensiones:

- ✓ **Hábitos alimenticios:** considera las actitudes y las conductas autodeclaradas de los estudiantes relacionadas con la alimentación, y, además, sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos de alimentación sana.
- ✓ **Hábitos de vida activa:** considera las actitudes y las conductas autodeclaradas de los estudiantes relacionadas con un estilo de vida activo y también sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento fomenta la actividad física.
- ✓ **Hábitos de autocuidado:** considera las actitudes y las conductas autodeclaradas de los estudiantes relacionadas con la sexualidad, el consumo de tabaco, alcohol y drogas y, asimismo, sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento previene conductas de riesgo y promueve conductas de autocuidado e higiene.

Definición propuesta:

El indicador de **Cuidado, Autocuidado y Bienestar** evalúa las percepciones de los docentes, apoderados y estudiantes sobre las condiciones presentes en el establecimiento que promueven el bienestar integral, así como sus percepciones sobre el cuidado del medio ambiente y el autocuidado de la salud en diversos ámbitos. Contempla las siguientes dimensiones:

- ✓ **Vida activa:** considera las percepciones de los estudiantes sobre el grado en que el establecimiento fomenta la vida activa y ofrece oportunidades diarias para realizar pausas activas y moverse. Considera también las percepciones de los estudiantes sobre la relevancia de la vida activa y el deporte en sus vidas.
- ✓ **Sustentabilidad:** considera las percepciones de los estudiantes sobre el grado en el que el establecimiento ofrece instancias de formación sobre el cuidado del medio ambiente, el impacto de nuestras acciones en el ecosistema, el reciclaje y la conciencia ecológica.
- ✓ **Promoción de la Salud:** considera la percepción de los estudiantes sobre ámbitos del cuidado de la salud mental y del bienestar integral y el grado en el que el establecimiento les provee de información y apoyo en sus distintas áreas. Incluye los temas de cuidado y

autocuidado de la higiene del sueño, la alimentación¹⁰, el disfrute de las artes, la sexualidad integral responsable, la prevención de consumo de drogas y de adicciones, la toma de decisiones responsables en pos de la salud y el bienestar.

7.2.5 Asistencia

Definición vigente:

El indicador Asistencia escolar considera la distribución de los estudiantes en cuatro categorías, elaboradas según el número de días que un estudiante asiste a clases en relación con el total de jornadas escolares oficiales de un año. Este indicador contempla las siguientes dimensiones:

- ✓ Asistencia destacada: corresponde a la alcanzada por los estudiantes que asisten a un 97% o más del total de jornadas escolares oficiales de un año.
- ✓ Asistencia normal: corresponde a la alcanzada por los estudiantes que asisten a más de un 90% del total de las jornadas escolares oficiales de un año y a menos de un 97% del total de jornadas.
- ✓ Inasistencia reiterada: corresponde a la alcanzada por los estudiantes que asisten a más de un 85% del total de las jornadas escolares oficiales de un año y a un 90% o menos del total de jornadas.
- ✓ Inasistencia grave: corresponde a la alcanzada por los estudiantes que asisten a solo un 85% o menos del total de jornadas escolares oficiales de un año. En esta definición se considera como inasistencia toda ausencia, justificada o injustificada, de un estudiante a su establecimiento educacional.

7.2.6 Retención

Definición vigente:

El indicador Retención escolar considera la capacidad que tiene un establecimiento educacional para que sus estudiantes permanezcan en el sistema de educación formal. El indicador utilizado evalúa el porcentaje de estudiantes por establecimiento que permanece en el sistema escolar durante un año escolar determinado, definiendo a este grupo como aquellos estudiantes matriculados en el establecimiento menos los desertores. Para que un estudiante sea considerado desertor se debe cumplir la siguiente condición:

¹⁰ Si bien los hábitos alimenticios son muy relevantes, la revisión realizada destaca otros componentes de la promoción de la vida saludable que deben ser incluidos en este indicador para reflejar los cambios teóricos. Entre otros: la sexualidad integral responsable, la toma de decisiones responsables respecto al ocio y tiempo libre, los hábitos de sueño, entre otros.

- Un estudiante se considera desertor si, luego de estar matriculado en un establecimiento, no aparece en los registros escolares por dos años consecutivos, o si no termina un año escolar y no se matricula en ningún establecimiento durante todo el año siguiente. Para que la deserción de un estudiante sea atribuible a un establecimiento se deben cumplir las siguientes condiciones:
- El estudiante que desertó cursó al menos un año completo en dicho establecimiento.
- El establecimiento es el último en el que estuvo matriculado el estudiante que desertó.

Definición propuesta:

El indicador de **Compromiso Escolar** considera los niveles de participación y conexión que tienen los estudiantes con sus comunidades educativas de acuerdo con sus tasas de asistencia, retención y participación. De manera provisional, este indicador contempla las siguientes dimensiones:

- ✓ **Asistencia:** corresponde a la tasa obtenida a partir del número de días que un estudiante asiste a clases en relación con el total de jornadas escolares oficiales de un año. Esta dimensión permite ubicar a los estudiantes en diferentes categorías de acuerdo con la normativa actual. (Asistencia destacada, normal, inasistencias reiteradas, inasistencias graves).¹¹
- ✓ **Retención:** evalúa el porcentaje de estudiantes por establecimiento que permanece en el sistema escolar durante un año escolar determinado, definiendo a este grupo como aquellos estudiantes matriculados en el establecimiento menos los desertores. Para la identificación de desertores y de acuerdo a los hallazgos de este estudio, se recomienda incorporar los datos de salida del país.
- ✓ **Conexión:** esta dimensión alude a los resultados de las dimensiones de sentido de pertenencia y de participación (del indicador de Clima) y busca complejizar la mirada sobre los fenómenos de asistencia y retención, entregando a los centros la posibilidad de trabajar directamente en esas áreas que la literatura ha señalado como aspectos críticos para el compromiso y las trayectorias escolares exitosas. En específico, se propone una dimensión de conexión compuesta por el promedio obtenido por el estudiante en las dimensiones de vínculos-sentido de pertenencia y participación, cruzado con el indicador de asistencia.

7.2.7 Equidad de Género

Definición vigente:

¹¹ De acuerdo con hallazgos de este estudio, el cálculo del indicador de Asistencia ha sido estudiado en profundidad por la Agencia de Calidad de la Educación. Recomendamos atender a las sugerencias que como Agencia entregaron el año 2020 en relación a este tema.

El indicador Equidad de género en aprendizajes evalúa el logro equitativo de resultados de aprendizaje obtenidos por hombres y mujeres en establecimientos mixtos. Se estima considerando los resultados en las pruebas Simce de Lectura y Matemática.

Definición propuesta:

El indicador de equidad de género, su definición y medición fueron considerados insuficientes e inadecuados en las diversas etapas de este estudio. Por lo tanto, se recomienda incluir esta medición como uno de los componentes del Indicador de Clima emocional participativo e inclusivo. La equidad de género es un componente central de las culturas inclusivas y equitativas y su reducción a un simple diferencial en resultados de logros de aprendizaje reduce la problemática y entrega un mensaje confuso a los establecimientos. Tal como plantearon algunos expertos y profesionales que trabajan en diversas divisiones del MINEDUC, una alternativa sería que el indicador de equidad de género recogiera la diferencia de resultados entre hombres y mujeres en todos y cada uno de los otros indicadores, además de la diferencia en puntajes de matemáticas y lenguaje.

7.2.8 Titulación Técnico Profesional

Definición vigente:

El indicador Titulación técnico-profesional evalúa la proporción de estudiantes que recibe el título de técnico nivel medio, una vez egresados de la educación media técnico-profesional. El indicador no contempla a aquellos estudiantes que, habiendo recibido una educación media técnico-profesional, no realizan la práctica debido a que inician estudios de educación superior.

Definición propuesta:

Como parte de los hallazgos de este estudio se encontró que este indicador es absolutamente insuficiente para dar cuenta de los desafíos que supone el acompañamiento integral de la trayectoria vocacional y laboral específica que necesitan quienes realizan sus estudios en centros que imparten titulación técnico profesional.

Por ello es que se recomienda, de manera provisional, que la tasa de titulación TP se incorpore como un elemento de análisis en el Indicador de Compromiso escolar. Sin embargo y de acuerdo a los resultados, los establecimientos TP debieran contar con una evaluación que se realizara en cuarto año medio, de modo de poder incorporar dimensiones como la articulación del centro educativo con los centros de práctica; los números de prácticas efectivamente realizadas; el acompañamiento vocacional y desarrollo de competencias laborales en sus estudiantes, entre otros.

7.3 Sobre el uso de estos indicadores y su apropiación por las comunidades escolares

Los hallazgos relativos a la comprensión, relevancia y apropiación de estos indicadores mostraron que esta es un área con muchas oportunidades de mejora. Sin duda que el relato y marco lógico que redefine a estos indicadores podría ayudar a que estos sean comprendidos de mejor manera por los diferentes actores educativos.

Se recomienda, además:

- ✓ Trabajar en la **articulación** entre estos indicadores y otros elementos que buscan el mejoramiento continuo de las escuelas, como por ejemplo los PME, los Planes de convivencia, los Estándares indicativos de desempeño, entre otros.
- ✓ Identificar los **errores comunes** que declaran las comunidades educativas y que revelan problemas de difusión y de comprensión de estos indicadores: entre otros, la incompreensión asociada por ejemplo al indicador de retención y su cálculo.
- ✓ Identificar el cruce y presencia de estos indicadores en el **currículum** de manera de mostrar la coherencia y articulación de los indicadores a lo largo de las trayectorias educativas esperadas.
- ✓ Fortalecer todos los **materiales y recursos** que ofrecen indicaciones y sugerencias directas sobre el modo de trabajar y fortalecer estos indicadores en la vida cotidiana de las escuelas
- ✓ Identificar áreas de sinergia entre el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) y la actual evaluación que realiza el SIMCE de los IDPS de modo de relacionar los constructos que están a la base de los instrumentos, ofreciendo a las escuelas relatos simplificados y claros sobre la fundamentación y comprensión de estos indicadores.

8. Conclusiones y reflexiones finales

Este estudio ha permitido confirmar que Chile ha sido pionero en poner al centro del debate educativo los logros en el área de desarrollo personal y social. Esperamos que las recomendaciones derivadas de los resultados permitan enriquecer la comprensión del papel que juegan estos indicadores en el aprendizaje y bienestar integral de los estudiantes y promuevan nuevos estudios para evaluar la pertinencia de su medición.

La pandemia ha marcado no solo este estudio sino la vida de los estudiantes del mundo de manera definitiva, pero nos ha ofrecido también la oportunidad para detenernos a pensar qué es lo verdaderamente indispensable y prioritario al hablar de una educación de calidad. Como equipo Soki y fundamentado en los hallazgos de este estudio, esperamos que estos resultados sean el inicio de nuevos estudios y propuestas.

Las principales conclusiones de este estudio son las siguientes:

1. Los indicadores de desarrollo personal y social vigentes han logrado ampliar la noción de calidad e impactan positivamente al sistema, en la medida en que ponen sobre la mesa temáticas de desarrollo personal y social, visibilizando la relevancia del desarrollo integral.

2. Requieren modificaciones. Estas modificaciones van en la línea de definir el marco lógico que permite su operacionalización con mayor claridad de modo de mejorar su comprensión global y específica. Además, y atendiendo a las recomendaciones de diversas etapas de este estudio, se han propuesto cambios importantes que atañen a todos los indicadores.

- ✓ En esa línea, el indicador de Clima emerge como el elemento nuclear que permite articular y movilizar otros indicadores, por lo que se ha puesto en el centro de la propuesta en las recomendaciones, sugiriendo que se haga más denso e integre más dimensiones.
- ✓ En el caso de Autoestima y Motivación se ha recomendado ampliar su foco y agregar los temas de mentalidad de crecimiento y propósito.
- ✓ El indicador de Participación y Formación Ciudadana se ha integrado dentro del Indicador de Clima al considerarse parte del mismo constructo.
- ✓ El indicador de Hábitos de Vida Saludable se ha modificado para ampliar la noción de cuidado incluyendo el tema de la sustentabilidad y ampliando el foco del autocuidado hacia la promoción de la salud en diversos ámbitos.
- ✓ Los indicadores de Asistencia y Retención se han integrado a un indicador de Compromiso Escolar, que incluye la conexión escolar (integrada por el sentido de pertenencia y por la participación), además de la tasa de titulación técnico profesional cuando corresponde
- ✓ El indicador de Equidad de Género se ha integrado dentro del Indicador de Clima, como parte de lo que se considera ambiente inclusivo, que debiera incorporar además la noción de interculturalidad.

- ✓ El indicador de Titulación Técnico Profesional se ha agregado como un elemento del indicador de Compromiso escolar, cuando sea pertinente. Aún así, se considera que los establecimientos que imparten TP debieran contar con su propio sistema de indicadores.

Independientemente de los cambios propuestos, los resultados muestran que las comunidades educativas presentan un nivel más bien bajo de conocimiento y apropiación de los indicadores vigentes y sus formas de medición, aunque validan los temas que estos indicadores levantan y reconocen la profunda relevancia de trabajar en pos de una educación de calidad que fomente el desarrollo personal y social.

Las recomendaciones para que su apropiación sea mayor van en la línea de:

- ✓ Simplificar y fortalecer el relato que integra estos indicadores y su función.
- ✓ Entregar mayores recursos técnicos y materiales para fortalecer su implementación en las escuelas.
- ✓ Identificar las áreas de sinergia y articulación entre estos indicadores, el curriculum y otros lineamientos curriculares y normativos, como por ejemplo el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, que debiera servir de insumo al trabajo del Indicador de Clima propuesto.

Las recomendaciones vertidas en este informe deben ser analizadas desde el punto de vista de su validez y factibilidad psicométrica. Para ello, es indispensable revisar no sólo la pertinencia teórica y la validez interna de las dimensiones, sino las posibilidades de medición de los constructos a través de cuestionarios¹².

Finalmente, agradecemos al equipo de la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio por sus observaciones y aportes y a los más de 220 participantes en el estudio, que de manera tan generosa contribuyeron buscando mejorar la calidad de la educación. A ellos vaya un reconocimiento y un profundo agradecimiento.

¹² Como parte de este estudio, se entregó a la contraparte los cuestionarios utilizados por algunos de los países revisados. Estos pueden servir para realizar un análisis comparativo con los cuestionarios actualmente utilizados en Chile, identificando los constructos comunes y los diferentes tipos de preguntas y de análisis realizados.



9. Referencias

- Agencia de Calidad. (2016). Factores Asociados al Sobrepeso y el rol de las Escuelas. Biblioteca Digital Mineduc. Recuperado de: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4556/Factores_sobrepe_so.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Accedido el: 12 de noviembre, 2021.
- Agencia de Calidad de la Educación. División de Estudios. (2020). *Análisis tramos de asistencia*. Propuesta para la mejora del indicador actual Asistencia escolar.
- Attendance Works. (2021). Are Students Present and Accounted For? An Examination of State Attendance Policies During the Covid-19 Pandemic. Policy Brief. Available online: <https://www.attendanceworks.org/are-students-present-and-accounted-for-an-examination-of-state-attendance-policies-during-the-covid-19-pandemic/>
- Armstrong, T. (2012). El poder de la neurodiversidad. Grupo Planeta
- Ayala-Moreno, M, Hernández-Mondragón, A & Vergara-Castañeda, A. (2020). Educación multidisciplinaria en la prevención de obesidad en educandos de la Ciudad de México. *Alteridad*. 15(1), 102-116. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.08>
- Benítez-Guerrero, V., Vázquez-Arámbula, I. J., Sánchez-Gutiérrez, R., Velasco- Rodríguez, R., Ruiz-Bernés, S., y Medina-Sánchez, M. J. (2016). Intervención educativa en el estado nutricional y conocimiento sobre alimentación y actividad física en escolares. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 24(1), 37-43. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/pdfs/enfermeriaimss/eim-2016/eim161g.pdf>. Accedido el 16 de noviembre, 2021.
- Carrillo, O, & Jurado, P. (2017). La educación técnico profesional y las competencias para la ciudadanía: el caso de las comunas de la Provincia de Concepción, Chile. *Calidad en la educación*, (46), 133-164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100133>
- Castillo, V., Escalona, J., y Rodríguez, C. (2016). Hábitos alimentarios en la población escolar chilena: análisis comparativo por tipo de establecimiento educacional. *Revista Chilena de Nutrición*, 43(1), 6-11. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46946023001>. Accedido el 16 de noviembre, 2021.
- Calvo, G. (2016) La importancia de la equidad de género en los logros de aprendizaje. *Reflexiones para panel UNESCO Género y logros de aprendizaje*, Recuperado en noviembre de 2021 de <http://academica.mx/archivos/blogs/bcda80133495a197fe1e0b596aae829e/18135/la-importancia-de-la-equidad-de-genero.pdf>.

- Clausó García, A. (1993). Análisis documental: el análisis formal. *Revista General de Información y Documentación*, 3(1), 11. Recuperado 18 de enero de 2022, de <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9393120011A>
- Climate Improvement Program Based on Cooperative Learning: Design, Implementation, and Evaluation. *Sustainability* 13, 12559.
- Codina, L. (2020). Revisiones bibliográficas sistematizadas en Ciencias Humanas y Sociales. 1:
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev* 82(1), 405-32.
- Ecker-Lyster, M & Niileksela, C. (2016). Keeping Students on Track to Graduate: A Synthesis of School Dropout Trends, Prevention, and Intervention Initiatives. *Journal of At-Risk Issues*, 19 (2) 24-31.
- Estrella, P. (2017). Identidad y equidad de género en la educación de la primera infancia. *Enfoques Educativos*, 14(2), 36-48. Recuperado en octubre de 2021 de <https://revistachilenahumanidades.uchile.cl/index.php/REE/article/view/53669/56308>
- Eyzaguirre, S; Le Foulon, Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos* 159(2020), 111-180 DOI: <https://doi.org/10.38178/07183089/1430200722>
- Fan, W & Wolters, C. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology*. Vol 84, 22–39. DOI:10.1111/bjep.12002
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., Singh, N. N. (2015). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7, 34–45.
- Fierro, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Revista Psicoperspectivas*, Vol.18 (1), 1-19.
- Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielson-Waters, E., Shaw, L., Romero De Jager, I., Stentiford, L., & Moore, D. A. (2019). Review: The association between anxiety and poor attendance at school - a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 24(3), 205–216. <https://doi.org/10.1111/camh.12322>
- Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205–248. <https://doi.org/10.3102/0034654314554431>

- Flick, U. (2006). An introduction to qualitative research / Uwe Flick. (3rd ed.). London: SAGE.
- Flick, U. (2018). An introduction to qualitative research / Uwe Flick. (6th ed.). London: SAGE.
- Fundamentos. En: Lopezosa, C.; Díaz-Noci, J.; Codina, L. (ed.). Anuario de Métodos.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C. y Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction* 66, 101296.
- Gentle-Genitty, C., Taylor, J., & Renguette, C. (2020). A Change in the Frame: From Absenteeism to Attendance. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00161>
- González- Serrano, M, Escamilla-Fajardo, P & Alguacil, M. (2020). Promotion of physical sports adherence among adolescents through physical education classes: analysis of psychosocial variables. *Journal of Physical Education and Sport*.
- Gray, D.E. (2017). Doing research in the real world / David E. Gray. (4th ed.). Los Angeles: London: SAGE.
- Gray, D.E. (2018). Doing research in the real world / David E. Gray. (4th ed.). Los Angeles: London: SAGE.
- Gregory, I. (2003). Ethics in research /Ian Gregory, London: Continuum.
- Griebler, U., Rojatz, D., Simovska, V., & Forster, R. (2017). Effects of student participation in school health promotion: a systematic review. *Health promotion international*, 32(2), 195-206.
- Gubbels, van der Put & Assink. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48:1637–1667 <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Heyne, D. (2019). Developments in Classification, Identification, and Intervention for School Refusal and Other Attendance Problems: Introduction to the Special Series. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.12.003>
- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.03.006>
- Investigación en Comunicación Social, n.1 (p.50-60). Barcelona: DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra
- Ibarra, J, Ventura, C, Hernández, C. (2019). Level of physical activity, eating habits, and their relationship with academic performance in adolescent students at COMEDUC foundation, Chile. *Journal of Physical Education and Sport*.

- Parr, A & Bonitz, V. (2015). Role of Family Background, Student Behaviors, and School-Related Beliefs in Predicting High School Dropout, *The Journal of Educational Research*, 108:6, 504-514, DOI: 10.1080/00220671.2014.917256
- Kawulich, B. B., 2017. 'Coding and Analyzing Qualitative Data', *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research: Two Volume Set*, pp. 769–790. doi: 10.4135/9781473983953.n39.
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A., & Fornander, M. J. (2019). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: Toward Promotion and Nimble Response, *Global Policy Review and Implementation, and Future Adaptability (Part 1)*. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222>
- Kearney, C. A., Heyne, D., & González, C. (2020). Editorial: School Attendance and Problematic School Absenteeism in Youth. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.602242>
- Keppens, G., Spruyt, B., & Dockx, J. (2019). Measuring School Absenteeism: Administrative Attendance Data Collected by Schools Differ From Self-Reports in Systematic Ways. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02623>
- Kiviruusu, O., Huurre, T., Ar, o H., Marttunen, M., Haukkala, A. (2015). Self-esteem growth trajectory from adolescence to mid-adulthood and its predictors in adolescence. *Adv Life Course Res.*(23)29-43.
- Klein, J., Cornell, D., Konold, T. (2012). Relationships between bullying school climate and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27, 154–169.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2019). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Lee, E., Reynolds, K. J., Subasic, E., Bromhead, D., Lin, H., Marinov, V., & Smithson, M. (2017). Development of a dual school climate and school identification measure—student (SCASIM-St). *Contemporary Educational Psychology*, 49, 91-106.
- Ley 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de marzo de 1990.
- Ley 20.248. Ley de subvención escolar preferencial. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 1 de febrero de 2008.

Ley 20.370. Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.

Ley 20.845. Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 8 de junio de 2015.

Ley 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de noviembre de 2017.

López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Carrasco, C., Benbenishty, R., Astor, R. y Álvarez, J.P. (2019). El Sistema de Monitoreo de la Convivencia Escolar PACES-PUCV: Una experiencia de transferencia a la política pública. En P. Ascorra y V. López (Eds.), Una década de investigación en convivencia escolar (pp. 161-186). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

López de Lérída, S., Berger, Ch. y Pizarro, B. (2012). Intimidación o convivencia en diversidad: Polos opuestos de la experiencia escolar. En *Diversidad y Educación: mirada desde la psicología educacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Loyola, C. (2020). Modelos de provision y formación dual. Un tarea pendiente para el caso de la enseñanza media técnico profesional en Chile. *Revista Saberes Educativos*, 5, 149-167. DOI: [10.5354/2452-5014.2020.57820](https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.57820)

Marchant, T., Milicic, N. y Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), p.167-186.

Marchant, T., Milicic, N. y Pino M. J. (2017). La autoestima en alumnos de 3º a 8º básico. Una mirada por nivel de escolaridad y género. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 111-117.

MINEDUC (2020). Estudio sobre trayectorias educativas y laborales de estudiantes de educación media técnico-profesional. Evidencias. Recuperado de: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/04/EVIDENCIAS-46_2020_f02.pdf

Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J. J., Saracostti, M., & de-Toro, X. (2018). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 102–109. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>

Miranda-Zapata, E., Lara, L., & Saracostti, M. (2021). Modelización del Efecto del Compromiso Escolar sobre el Rendimiento Escolar en Cinco Países de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 151. <https://doi.org/10.21865/ridep59.2.12>

- Milicic, N. y López de Lérida, S. (2013). Hijos con autoestima positiva, Guía para padres. Ariel.
- Márquez-Vera, C., Cano, A., Romero, C., Noaman, A. Y. M., Mousa Fardoun, H., and Ventura, S. (2016). Early dropout prediction using data mining: a case study with high school students. *Expert Systems*, 33: 107– 124. doi: 10.1111/exsy.12135.
- Morgan, L. (2014). Review of the literature in dropout prevention. *Colorado Department of Education, USDE High School Graduation Initiatives Project*. Denver, CO: Colorado Department of Education.
- Moksnes, U. K. & Espnes, G. A. (2012). Self-esteem and emotional health in adolescents – gender and age as a potential moderators. *Scandinavian Journal of Psychology* 53(6), 483-489.
- Latorre, C., & Ion, G. (2021). Los Factores en deserción de la práctica profesional de estudiantes de Liceos Técnico Profesionales en Chile.: El caso de tres liceos de la región Metropolitana y La Araucanía. *Revista ProPulsión*, 3(2), 83–92. <https://doi.org/10.53645/revpropulsion.v3i1.46>
- Sánchez Santamaría, J & Ballester Vila, M.G. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85-104. Recuperado en octubre de 2021, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679124>
- Sánchez Santamaría, J & Manzanares Moya, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 12-28. Recuperado en octubre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100002&lng=es&tlng=es
- Sepúlveda V, Leandro, & Valdebenito I, María José. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional: ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media?. *Polis (Santiago)*, 13(38), 597-620. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200026>
- Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿Tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria? Pág. Educ., Montevideo , v. 9, n. 2, p. 49-84, dic. 2016 . Disponible en <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000200003&lng=es&nrm=iso>.
- Sepúlveda Valenzuela, L., & Valdebenito Infante, M. J. (2019). ¿Estudiar para trabajar? Transición educativa-laboral de los egresados de la Educación Técnico Profesional en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(3). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1661>

- Solhaug, T. (2018). Democratic schools—Analytical perspectives. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 17(1), 2-12.
- OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD indicators*, OECD Publishing, Paris,
<https://dx.doi.org/10.1787/eag-2019-en>.https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_GBR.pdf
- Onwuegbuzie, A., Leech, N., and Collins, K. (2012). Qualitative Analysis Techniques for the Review of the Literature. *The Qualitative Report*, 17 (28), pp. 1-28.
- Orrego, V. (2021) Agenda institucional de la enseñanza media técnico-profesional en Chile, 2009-2018. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 123-148.
<https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.005>
- Quin, D. (2016). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387.
<https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- [Rasmussen](#), K., [Maier](#), E., [Strauss](#), B., [Durbin](#), M., [Riesbeck](#), L., [Wallach](#), A., [Zamloot](#) & V., [Erena](#), A. (2019). The Nonbinary Fraction: Looking Towards the Future of Gender Equity in Astronomy. *Department of Astronomy, Cornell University*. Recuperado en noviembre de 2021 de <https://arxiv.org/abs/1907.04893>
- Rodríguez, C. & Caño, G. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12, 3, 389-403.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L.R. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica* 23(1), 60-69.
- Rodríguez, N (2019). *Educación para la Paz: La neurociencia de la felicidad responsable*. Kairos
- Romero, Marcela. (2020). Competencias pedagógicas. Hacia la construcción de una didáctica para la Educación Media Técnico Profesional. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 53-69. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201940romero3>
- Rosenthal L, Moro MR, Benoit L. Migrant Parents of Adolescents With School Refusal: A Qualitative Study of Parental Distress and Cultural Barriers in Access to Care. *Front Psychiatry*. 2020 Jan 9;10:942. doi: 10.3389/fpsy.2019.00942. PMID: 31998159; PMCID: PMC6962236.

- Rumberger R.W., Rotermund S. (2012) The Relationship Between Engagement and High School Dropout. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds) Handbook of Research on Student Engagement. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_24
- Sepúlveda, L. (2016). Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿Tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria?*. *Pág. Educ.*, Montevideo , v. 9, n. 2, p. 49-84, dic. 2016 . Disponible en <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000200003&lng=es&nrm=iso>.
- Sevilla, M.P., Farías, & Weintraub, M. (2014). Articulación de la educación técnico profesional: una contirbución para su comprensión y consideración desde la política pública. *Calidad en la educación*, (41), 83-117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200004>
- Soto-Sanz, V., Piqueras, J.A., Perez-Vazquez, M.T., Rodriguez-Jimenez, T.; Castellví, P., Miranda-Mendizabal, A., Pares-Badell, O., Almenara Barrios, J., Blasco, M.J., Cebria, A., Gabilondo, A., Roca, M.I; Lagares, F., Alonso, J. (2019). Self-esteem and suicidal behaviour in youth: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psicothema* 31(3), 246-254.
- Tripney, J.S., Hombrados, J.G (2013). Technical and vocational education and training (TVET) for young people in low- and middle-income countries: a systematic review and meta-analysis. *Empirical Res Voc Ed Train* 5, 3 (2013). <https://doi.org/10.1186/1877-6345-5-3>
- Torres, J, Contreras, S, Lippi, L, Huaiquimilla, M & Leal, R. (2019). Hábitos de vida saludable como indicador de desarrollo personal y social: discursos y prácticas en escuelas. *Calidad en la educación*. Vol 50, 357-392.
- Tonge, B. J., & Silverman, W. K. (2019). Reflections on the Field of School Attendance Problems: For the Times They Are a-Changing? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 119–126. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.12.004>
- UNICEF México. (2021). Retorno seguro y saludable a las escuelas. Recuperado de : <https://www.unicef.org/mexico/media/6516/file/Importancia%20del%20RSE.pdf>. Accedido el: 15 de noviembre, 2021.
- Vaughn, M, Roberts, G, Fall, A-M, Kremer k & Martinez, I. (2020). Preliminary validation of the dropout risk inventory for middle and high school students. *Children and Youth Services Review*. Volume 111. ISSN 0190-7409. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104855>.
- You, Z., Zhang, Y., Zhang, L., Xu, Y. y Chen, X. (2018). How does self-esteem affect mobile phone addiction? The mediating role of social anxiety and interpersonal sensitivity. *Psychiatry Res*. 271, 526-531.

Wong, M.D., Dosanjh, K.K., Jackson, N.J. et al. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. BMC Public Health 21, 207 (2021).

Anexos

Anexo 1: Pautas de entrevistas.

Aspectos generales

1. Presentación de la entrevistadora.

2. Información previa para el entrevistado:
 - ❖ Introducción: “Esta entrevista se enmarca en el estudio sobre Indicadores de Desarrollo Personal y Social (también conocidos como OIC) realizado por Sôki, para la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. El objetivo general del estudio propósito realizar un análisis de los IDPS, vigentes en el sistema educacional chileno desde el año 2013, que considera una revisión internacional, normativa, sus aspectos técnicos y la percepción que tienen diferentes actores educativos claves respecto de ellos.
 - ❖ Recordar la importancia de generar un clima cálido: somos consultores externos y este es un espacio de conversación libre.
 - ❖ Agradecimiento por acceder a participar: “Agradecemos que estén aquí hoy pues su experiencia es muy útil para seguir mejorando esta política pública”.
 - ❖ Confidencialidad: “Toda información que surja a partir de este diálogo es confidencial y se registra el audio sólo con el propósito de facilitar el posterior análisis de la información.”
 - ❖ Recordar que no es necesario responder cada una de las preguntas, si sienten que está ya representada su opinión. Ojalá ir complementando y que todas puedan ir hablando. Intentar dar respuestas que no se extiendan demasiado para que todas puedan participar y no nos pasemos del tiempo programado (máximo 1 hora y cuarto).
 - ❖ Presentarse brevemente antes de comenzar a grabar (máximo 1 minuto por participante, pueden empezar ustedes. Para dar la pauta en cuanto a que sea breve).
 - ❖ Solicitar permiso para grabar la información. Una vez que la grabación haya comenzado, pedir nuevamente el consentimiento a participar de la instancia, de manera que quede registrado en el video.
 - ❖ Aclaración de dudas: “¿Tiene alguna duda o pregunta?”.
 - ❖ CHEQUEAR QUE SE ESTÁ GRABANDO

- ❖ En caso de situación de crisis, pedirle a la participante que por favor salga para poder ayudarla en un espacio personalizado. Avisar inmediatamente a miembro del equipo central del estudio.
- ❖ En caso de emergencia técnica, avisar de inmediato a miembro del equipo central del estudio

Pauta de entrevista expertos

1. Para comenzar, le pediría que se presente con su nombre, su rol en la institución y el nombre de su institución. ¿Cuánto tiempo lleva usted vinculado a este espacio?
2. ¿Qué significa hoy calidad educativa para usted?

(Se lee definición de calidad, adjunta a esta pauta y en Power Point)

3. ¿Qué opina de esta definición? ¿Qué elementos quitaría o agregaría y por qué?
4. ¿Cómo puede la escuela garantizar esta calidad?
5. ¿Cómo cree usted que debe ser medida la calidad de las escuelas?
6. ¿Qué conoce usted sobre los IDPS (OIC)?

(Se leen los IDPS, adjuntos a esta pauta)

7. ¿Cómo cree usted que estos elementos se relacionan con la calidad en la educación?
8. ¿Cuál o cuáles de los indicadores le parecen más relevantes? ¿Por qué?
9. Por el contrario, ¿Cuál o cuáles le parecen irrelevantes? ¿Por qué? (Preguntas de seguimiento: chequear indicadores que no se hayan nombrado)
10. ¿Sabe cómo se mide cada indicador? ¿Qué opina sobre dicha metodología y vía de evaluación?
11. ¿Cómo puede hacerse cargo la escuela de cada uno de estos indicadores? (Preguntas de seguimiento: ¿por qué no puede hacerse cargo? ¿de cuáles puede hacerse cargo? ¿qué opina del indicador "x"?)
12. ¿Cómo puede la escuela hacerse cargo de la salud física y mental de sus estudiantes?
13. ¿Cuáles son los conocimientos necesarios para fortalecer los IDPS? ¿Qué nuevas destrezas se requieren para la efectiva promoción de los IDPS?
14. Considerando la implementación de los IDPS ¿cómo cree usted que esto ha afectado a los diferentes actores? ¿Cuáles cree que son las consecuencias de la medición?
15. ¿Qué opina usted de la categorización de las escuelas en torno a los IDPS?



16. ¿Qué inquietudes posee en relación a los IDPS ? ¿Qué es necesario mejorar o cambiar? ¿Qué es necesario mantener?
17. A partir de su experiencia ¿cree usted que hay algún otro elemento que no esté incluido entre estos 8 indicadores? ¿Cuáles? ¿Por qué?
18. Por último, ¿conoce usted alguna experiencia internacional valiosa para enriquecer el sistema de indicadores de nuestro país?

Pauta de entrevista directivos

1. Para comenzar, le pediría que se presente con su nombre, su rol en la institución y el nombre de su institución. ¿Cuánto tiempo lleva usted vinculado a este espacio?
2. ¿Qué significa hoy calidad educativa para usted?

(Se lee definición de calidad, adjunta a esta pauta y en Power Point)

3. ¿Qué opina de esta definición? ¿Qué elementos quitaría o agregaría y por qué?
4. ¿Cómo puede la escuela garantizar esta calidad? ¿Cómo cree usted que debe ser medida la calidad de las escuelas?
5. ¿Qué elementos conoce usted sobre los IDPS (OIC)?

(Se leen los IDPS, adjuntos a esta pauta)

6. ¿Cómo cree usted que estos elementos se relacionan con la calidad en la educación?
7. ¿Cuál o cuáles de los indicadores le parecen más relevantes? ¿Por qué?
8. Por el contrario, ¿Cuál o cuáles le parecen irrelevantes? ¿Por qué? (Preguntas de seguimiento: chequear indicadores que no se hayan nombrado)
9. ¿Sabe cómo se mide cada indicador? ¿Qué opina sobre dicha metodología y vía de evaluación?
10. ¿Cómo puede hacerse cargo la escuela de cada uno de estos indicadores? (Preguntas de seguimiento: ¿por qué no puede hacerse cargo? ¿de cuáles puede hacerse cargo?)
11. ¿Cómo puede la escuela hacerse cargo de la salud física y mental de sus estudiantes? (Preguntas de seguimiento: ¿por qué no puede hacerse cargo? ¿de cuáles puede hacerse cargo? ¿qué opina del indicador "x"?)
12. ¿Qué elementos, actividades, medios, estrategias, etc. se han utilizado para dar a conocer los IDPS a los diversos actores? ¿Cuáles sugiere usted?
13. ¿Cuáles son los conocimientos necesarios para fortalecer los IDPS? ¿Qué nuevas destrezas se requieren para la promoción efectiva de los IDPS?
14. Considerando la implementación de los IDPS ¿Cómo han cambiado las prácticas en la escuela por esta implementación?
15. ¿Qué inquietudes posee en relación a los IDPS? ¿Qué es necesario mejorar o cambiar? ¿Qué es necesario mantener?
16. A partir de su experiencia ¿cree usted que hay algún otro elemento que no esté incluido entre estos 8 indicadores? ¿Cuáles? ¿Por qué?
17. Por último, ¿conoce usted alguna experiencia internacional valiosa para enriquecer el sistema de indicadores de nuestro país?

Pauta de entrevista docentes

1. Para comenzar, le pediría que se presente con su nombre, su rol en la escuela y el nombre de su institución. ¿Cuánto tiempo lleva usted vinculado a esta escuela?
2. ¿Qué significa hoy calidad educativa para usted?

(Se lee definición de calidad, adjunta a esta pauta y en Power Point)

3. ¿Qué opina de esta definición? ¿Qué elementos quitaría o agregaría y por qué?
4. ¿Cómo puede la escuela garantizar esta calidad? ¿Cómo cree usted que debe ser medida la calidad de las escuelas?
5. ¿Qué elementos conoce usted sobre los IDPS (OIC)?

(Se leen los IDPS)

6. ¿Cómo cree usted que estos elementos se relacionan con la calidad en la educación?
7. ¿Cuál o cuáles de los indicadores le parecen más relevantes? ¿Por qué?
8. Por el contrario, ¿Cuál o cuáles le parecen irrelevantes? ¿Por qué? (Preguntas de seguimiento: chequear indicadores que no se hayan nombrado)
9. ¿Cuán pertinentes son los contenidos de IDPS en relación a su quehacer diario? ¿Cómo afectan los IDPS y sus mediciones su labor diaria? ¿Cambió algo su labor diaria cuando fueron implementados?
10. ¿Sabe cómo se mide cada indicador? ¿Qué opina sobre dicha metodología y vía de evaluación?
11. ¿Cómo puede hacerse cargo la escuela de cada uno de estos indicadores? (Preguntas de seguimiento: ¿por qué no puede hacerse cargo? ¿de cuáles puede hacerse cargo? ¿qué opina del indicador “x”?)
12. ¿Cómo puede la escuela hacerse cargo de la salud física y mental de sus estudiantes?
13. ¿Qué estrategias y estilos de trabajo adoptan los docentes debido a la existencia de los IDPS en su práctica cotidiana?
14. ¿Cuáles son los conocimientos necesarios para fortalecer los IDPS?
15. ¿Qué elementos, actividades, medios, estrategias, etc. se han utilizado para dar a conocer los IDPS a los diversos actores? ¿Cuáles sugiere usted?
16. ¿Qué inquietudes posee en relación a los IDPS ? ¿Qué es necesario mejorar o cambiar? ¿Qué es necesario mantener?
17. A partir de su experiencia ¿cree usted que hay algún otro elemento que no esté incluido entre estos 8 indicadores? ¿Cuáles? ¿Por qué?
18. Por último, ¿conoce usted alguna experiencia internacional valiosa para enriquecer el sistema de indicadores de nuestro país?

Pauta entrevista grupal estudiantes/apoderados

1. Para comenzar, le pediría que se presenten con su nombre y el de su colegio. ¿Cuánto tiempo llevan ustedes formando parte de este colegio este lugar?
2. ¿Qué significa hoy calidad educativa para ustedes?

(Se lee definición de calidad, adjunta a esta pauta y en Power Point)

3. ¿Qué opinan de esta definición? ¿Qué elementos cambiarían y por qué?
4. ¿Cómo puede la escuela garantizar esta calidad? ¿Cómo creen ustedes que debe ser medida la calidad de las escuelas?

(Se leen los IDPS)

5. ¿Cómo creen ustedes que estos indicadores se relacionan con la calidad en la educación?
6. ¿Cuál o cuáles de los indicadores les parecen más relevantes? ¿Por qué?

(Pasar por cada indicador preguntando quiénes lo marcaron como relevante y por qué)

7. ¿Cuál o cuáles le parecen irrelevantes? ¿por qué?
8. ¿Cuán pertinentes son los contenidos de IDPS en relación a su experiencia en la escuela?
9. ¿Cómo puede hacerse cargo la escuela de cada uno de estos indicadores? (Preguntas de seguimiento: ¿por qué no puede hacerse cargo? ¿de cuáles puede hacerse cargo?)
10. A partir de su experiencia ¿cree usted que hay algún otro elemento que no esté incluido entre estos 8 indicadores? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Definición de calidad

Definición de calidad que se plasma en la LGE, que indica “la educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley. La educación debe orientarse no solo al ámbito del conocimiento y la cultura, sino también a que los estudiantes logren un pleno desarrollo personal y social, en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico; a que desarrollen una autoestima positiva y confianza en sí mismos; a que actúen de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica y pacífica; que conozcan sus derechos y responsabilidades; que asuman compromisos consigo mismo y con los otros; que desarrollen planes de vida y proyectos personales; que reconozcan y respeten la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollen capacidades de empatía con los otros; que trabajen individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración; y que adquieran hábitos de vida activa y saludable. Asimismo, la ley señala que estas metas deben cumplirse en condiciones de equidad, de modo que todos los estudiantes cuenten con las mismas oportunidades para alcanzar estos objetivos”. (Ley 20.370)

Definición de Indicadores

Indicador	Dimensión
Autoestima académica y motivación escolar	Autopercepción y autovaloración académica
	Motivación escolar
Clima de convivencia escolar	Ambiente de respeto
	Ambiente seguro
	Ambiente organizado
Participación y formación ciudadana	Sentido de pertenencia
	Participación
	Vida democrática
Hábitos de vida saludable	Hábitos alimenticios
	Hábitos de vida activa
	Hábitos de autocuidado
Asistencia escolar	Tasa de asistencia por establecimiento
Retención escolar	Tasa de retención por establecimiento
Equidad de género	Equidad de género
Titulación técnico profesional	Tasa de titulación técnico profesional

A continuación, se presenta una definición y un detalle de las dimensiones que compone cada uno de estos indicadores:

1. Autoestima académica y motivación escolar. Considera la autopercepción y autovaloración de los y las estudiantes en relación a su capacidad de aprender, y, por otra parte, las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje y logro académico.

2. Clima de convivencia escolar. Está relacionado con las percepciones y las actitudes que tienen los y las estudiantes, docentes, y padres y apoderados con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento.

3. Participación y Formación Ciudadana. Se trata de las actitudes de los y las estudiantes frente a su establecimiento; las percepciones de estudiantes, y padres y apoderados sobre el grado en que la institución fomenta la participación y el compromiso de los miembros de la comunidad educativa; y las percepciones de los y las estudiantes sobre el grado en que se promueve la vida democrática.

4. Hábitos de vida saludable: Este indicador evalúa las actitudes y conductas auto declaradas de los y las estudiantes en relación a la vida saludable y sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos beneficiosos para la salud. Lo que incluye las dimensiones de hábitos alimenticios; hábitos de vida activa que incluye las actitudes y las conductas auto declaradas de los estudiantes hacia un estilo de vida activo; y las conductas auto declaradas de los y las estudiantes ante la sexualidad, el consumo de tabaco, alcohol y drogas.

5. Asistencia Escolar. Corresponde a la distribución de los y las estudiantes según cuatro categorías elaboradas en base al número de días que un estudiante asiste a clases, en relación al total de jornadas escolares oficiales de un año, entre las que se incluyen: asistencia destacada, del 97% o más del total de jornadas escolares oficiales de un año; asistencia normal, más de un 90% del total de las jornadas escolares oficiales de un año y menos de un 97% de éstas; inasistencia reiterada, asistencia entre un 85% y 90% de las jornadas escolares oficiales de un año; e inasistencia grave, asistencia solo a un 85% o menos del total de jornadas escolares oficiales de un año.

6. Retención escolar. Se encuentra asociado a la capacidad que tiene un establecimiento educacional para lograr la permanencia de sus estudiantes en el sistema de educación formal. El indicador utilizado evalúa el porcentaje de estudiantes por establecimiento que permanece en el sistema escolar durante un año determinado, definiendo a este grupo como aquellos estudiantes matriculados menos los desertores de un determinado establecimiento.

7. Equidad de género. Evalúa el logro equitativo de resultados de aprendizaje obtenidos por hombres y mujeres en establecimientos mixtos. Se estima mediante el cálculo de la brecha entre los promedios que obtienen hombres y mujeres en las pruebas SIMCE de Lenguaje y Matemática, para luego identificar la situación de cada establecimiento respecto de las brechas promedio a nivel nacional.



8. Titulación técnico profesional. Evalúa la proporción de estudiantes que recibe el título de técnico nivel medio, una vez egresados de la Educación Media Técnico Profesional (EMTP). El indicador no contempla a aquellos estudiantes que, habiendo recibido una educación media técnico profesional, no realizan la práctica porque inician estudios de educación superior.

Anexo 2: Encuesta sobre Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS)

Encuesta sobre Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS)

Esta encuesta tiene como objetivo poder recoger su opinión y percepción en torno a los Indicadores de Desarrollo Personal y Social que forman parte del proceso de medición y evaluación de los establecimientos educacionales por parte del Ministerio de Educación. Esta encuesta forma parte de un estudio realizado por la consultora Sôki. Sus respuestas son totalmente confidenciales y la encuesta no le tomará más de 10 minutos. Desde ya agradecemos su participación.

1. Por favor, indique su nombre.
2. Indique su edad.
3. ¿A qué establecimiento educacional pertenece?
4. Indique su rol en el establecimiento
 - a. Equipo docente
 - b. Equipo directivo
 - c. Estudiante
 - d. Apoderado(a)
 - e. Sostenedor
5. Indique su región
6. Su establecimiento es de tipo
 - a. Municipal
 - b. Particular Subvencionado
 - c. Particular Privado
7. Su establecimiento imparte educación
 - a. Técnico Profesional
 - b. Humanista
 - c. Ambas
8. Su establecimiento es considerado
 - a. Urbano
 - b. Rural

9. Lea la siguiente definición de calidad

“La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley. La educación debe orientarse no solo al ámbito del conocimiento y la cultura, sino también a que los estudiantes logren un pleno desarrollo personal y social, en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico; a que desarrollen una autoestima positiva y confianza en sí mismos; a que actúen de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica y pacífica; que conozcan sus derechos y responsabilidades; que asuman compromisos consigo



mismo y con los otros; que desarrollen planes de vida y proyectos personales; que reconozcan y respeten la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollen capacidades de empatía con los otros; que trabajen individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración; y que adquieran hábitos de vida activa y saludable. Asimismo, la ley señala que estas metas deben cumplirse en condiciones de equidad, de modo que todos los estudiantes cuenten con las mismas oportunidades para alcanzar estos objetivos”. (Ley 20.370)

Por favor evalúe el grado de acuerdo respecto a la definición de calidad presentada:

9.1 La definición me parece completa

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

9.2 La definición me parece pertinente

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

9.3 La definición me parece actualizada

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

9.4 Me parece que la definición se ajusta a la educación que se entrega en Chile

- a. Muy de acuerdo
- b. De acuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d. En desacuerdo
- e. Muy en desacuerdo

10. ¿Agregaría algo a esta definición? ¿Qué agregaría?

11. ¿Eliminaría algo de esta definición? ¿Qué eliminaría?

12. ¿Conoce usted los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), antes llamados Otros Indicadores de Calidad (OIC)?

- a. Sí
- b. No

Lea la siguiente definición sobre los Indicadores de Desarrollo Personal y Social

Los Indicadores de desarrollo personal y social (antes conocidos como los Otros Indicadores de Calidad) son un conjunto de índices que entregan información relativa al desarrollo de los estudiantes en aspectos no académicos, de manera complementaria a los resultados de pruebas estandarizadas, como Simce y evaluaciones internacionales. Estos son establecidos por el Mineduc, aprobados por el Consejo Nacional de Educación y evaluados por la Agencia de Calidad de la Educación.

Estos indicadores tienen el propósito de ampliar la mirada de calidad y avanzar en el logro de una educación más integral para todos los niños, niñas y jóvenes del país. Por lo tanto, tienen un rol clave en la evaluación de calidad de la educación, ya que:

- Proporcionan a los establecimientos educacionales información relevante del ámbito personal y social de sus estudiantes, con el propósito de promover la implementación de acciones sistemáticas para el desarrollo de aspectos no académicos que son fundamentales para una formación integral.
- Son considerados en la Categoría de Desempeño de los establecimientos, la que permite identificar aquellos que requieren apoyo en las áreas evaluadas y que deben ser visitados por la Agencia para recibir orientaciones de mejora.
- Contribuyen al diseño y evaluación de políticas públicas a nivel nacional.

En la siguiente tabla pueden verse los indicadores y sus dimensiones.

Indicador	Dimensión
Autoestima académica y motivación escolar	Auto percepción y autovaloración académica
	Motivación escolar
Clima de convivencia escolar	Ambiente de respeto
	Ambiente seguro
	Ambiente organizado
Participación y formación ciudadana	Sentido de pertenencia
	Participación
	Vida democrática
Hábitos de vida saludable	Hábitos alimenticios
	Hábitos de vida activa
	Hábitos de autocuidado
Asistencia escolar	Tasa de asistencia por establecimiento
Retención escolar	Tasa de retención por establecimiento
Equidad de género	Equidad de género
Titulación técnico profesional	Tasa de titulación técnico profesional

Pensando en la medición de la calidad en la educación entregada por los establecimientos educacionales, ¿qué opina de la relevancia de los siguientes indicadores?

13.1 Autoestima académica y motivación escolar

- a. Me parece completamente relevante
- b. Me parece relevante
- c. No me parece relevante ni irrelevante
- d. Me parece irrelevante
- e. Me parece completamente irrelevante

13.2 Clima de convivencia escolar

- a. Me parece completamente relevante
- b. Me parece relevante
- c. No me parece relevante ni irrelevante
- d. Me parece irrelevante
- e. Me parece completamente irrelevante

13.3 Participación y formación ciudadana

- a. Me parece completamente relevante
- b. Me parece relevante
- c. No me parece relevante ni irrelevante
- d. Me parece irrelevante
- e. Me parece completamente irrelevante

13.4 Hábitos de vida saludable

- a. Me parece completamente relevante
- b. Me parece relevante
- c. No me parece relevante ni irrelevante
- d. Me parece irrelevante
- e. Me parece completamente irrelevante

13.5 Asistencia escolar

- a. Me parece completamente relevante
- b. Me parece relevante
- c. No me parece relevante ni irrelevante
- d. Me parece irrelevante
- e. Me parece completamente irrelevante

13.6 Retención escolar

- a. Me parece completamente relevante
- b. Me parece relevante
- c. No me parece relevante ni irrelevante
- d. Me parece irrelevante
- e. Me parece completamente irrelevante

13.7 Equidad de género

- a. Me parece completamente relevante
- b. Me parece relevante
- c. No me parece relevante ni irrelevante
- d. Me parece irrelevante
- e. Me parece completamente irrelevante

13.8 Titulación técnico profesional

- a. Me parece completamente relevante
- b. Me parece relevante
- c. No me parece relevante ni irrelevante
- d. Me parece irrelevante
- e. Me parece completamente irrelevante

De los indicadores anteriores, eliminaría alguno? ¿Si es así, cuál?

- Ninguno
- Autoestima académica y motivación escolar
- Clima de convivencia escolar
- Participación y formación ciudadana
- Hábitos de vida saludable
- Asistencia escolar
- Retención escolar
- Equidad de género
- Titulación técnico profesional

14. A los indicadores actuales, ¿agregaría otro indicador que le parezca importante para medir calidad en la educación?

15. Muchas gracias por su participación, ¿quisiera agregar algo más?