



Evaluación y Análisis de la percepción y aspectos técnicos de los
“Otros Indicadores de Calidad Educativa”



Evaluación y análisis de la percepción y aspectos técnicos de los “Otros Indicadores de Calidad Educativa”

Informe Final

Encargado por el Ministerio de Educación de Chile
y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Autores:

José Ignacio Porras
Dominique Keim
Cristina Durlán

Marzo, 2017



Evaluación y análisis de la percepción y aspectos técnicos de los “Otros Indicadores de Calidad Educativa”: Informe Final

Autores: José Ignacio Porras, Dominique Keim, Cristina Durlán

Equipo de investigación:

José Ignacio Porras
Dominique Keim
Cristina Durlán
Marcelo Astorga
Natalia Yáñez

ARSchile
Fidel Oteiza 1916, oficina 502, Providencia. Santiago.
www.arschile.cl

Contraparte Técnica:

MINEDUC: Valentina Aravena, María Teresa Chamorro (Unidad Currículum y Evaluación); Hadabell Castillo (Centro de Estudios MINEDUC)

UNESCO Santiago: Marcela Copetta (Sección Planificación, Gestión, Monitoreo y Evaluación)

Este estudio ha sido desarrollado en el contexto de colaboración entre el Ministerio de Educación de Chile y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) entre los meses de febrero del 2016 y febrero del 2017. Licitación encargada por Centro de Estudios MINEDUC y Unidad de Currículum y Evaluación y adjudicada a ARSchile (Contrato N° 4500298648).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista del Ministerio de Educación ni de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Ministerio de Educación y UNESCO Santiago priorizan la perspectiva de género; sin embargo, para facilitar la lectura se utilizará un lenguaje neutro o se hará referencia a lo masculino o femenino según corresponda a la literatura presentada.

Los contenidos de este informe pueden ser reproducidos en cualquier medio, citando la fuente.

Cómo citar este estudio: ARSchile (2017). *Evaluación y análisis de la percepción y aspectos técnicos de los “Otros Indicadores de Calidad Educativa”*. Encargado por MINEDUC y UNESCO-OREALC, Chile: Porras, I., Keim, D. & Durlán, C.



Índice

| | |
|---|-----|
| Resumen Ejecutivo..... | 7 |
| Capítulo n.1 Antecedentes del estudio..... | 25 |
| 1.1 Orden normativo e institucional de los OIC. | 25 |
| 1.2 El aporte de los OIC a la calidad de la educación. | 26 |
| 1.3 Objetivos del Estudio | 30 |
| 1.4 Justificación | 31 |
| Capítulo n.2 Relevancia y Pertinencia de los OIC | 33 |
| 2.1 Introducción metodológica. | 33 |
| 2.2 Resultados relevancia y pertinencia de los OIC..... | 38 |
| 2.2.1 Autoestima académica y motivación escolar..... | 39 |
| 2.2.2 Clima de convivencia escolar..... | 45 |
| 2.2.3 Participación y Formación Ciudadana..... | 54 |
| 2.2.4 Hábitos de Vida Saludable | 62 |
| 2.2.5 Asistencia Escolar..... | 69 |
| 2.2.6 Retención Escolar | 77 |
| 2.2.7 Equidad de Género..... | 84 |
| 2.2.8 Titulación Técnico Profesional | 91 |
| Capítulo n.3 Presencia de los OIC en el contexto educativo internacional | 99 |
| 3.1 Introducción metodológica. | 99 |
| 3.2 Los OIC en sistemas educativos internacionales | 102 |
| 3.2.1 Autoestima académica y motivación escolar..... | 103 |
| 3.2.2 Clima de convivencia escolar..... | 104 |
| 3.2.3 Participación y formación ciudadana | 105 |
| 3.2.4 Hábitos de vida saludable..... | 106 |
| 3.2.5 Asistencia escolar | 107 |
| 3.2.6 Retención escolar..... | 108 |
| 3.2.7 Equidad de género..... | 109 |
| 3.2.8 Titulación técnico profesional..... | 110 |
| 3.3 Conclusiones | 111 |
| Capítulo n.4 Análisis integrado de los OIC..... | 112 |
| 4.1 Relevancia y pertinencia de los OIC en su conjunto | 112 |



| | |
|---|------------|
| 4.1.1 Valoraciones sobre la calidad en educación | 112 |
| 4.1.2 Pertinencia de los OIC..... | 117 |
| 4.1.3 Relevancia de los OIC..... | 123 |
| 4.1.4 La presencia de los OIC a nivel internacional..... | 126 |
| 4.2 Otros Indicadores de Calidad: relevancia y pertinencia según percepción de actores y literatura internacional..... | 130 |
| 4.2.1 Autoestima académica y motivación escolar..... | 130 |
| 4.2.2 Clima de convivencia escolar..... | 133 |
| 4.2.3 Participación y formación ciudadana | 136 |
| 4.2.4 Hábitos de vida saludable..... | 139 |
| 4.2.5 Asistencia Escolar..... | 142 |
| 4.2.6 Retención Escolar | 145 |
| 4.2.7 Equidad de género..... | 148 |
| 4.2.8 Titulación Técnico Profesional | 151 |
| Capítulo n.5 Conclusiones y Recomendaciones | 154 |
| 5.1 Conclusiones y recomendaciones para los OIC en su conjunto | 154 |
| 5.2 Conclusiones y recomendaciones para cada uno de los OIC..... | 160 |
| ANEXOS | 188 |
| I. Revisión sobre la presencia de los OIC a nivel internacional..... | 189 |
| II. Revisión sobre inclusión de los indicadores en los sistemas de medición de la calidad educativa a nivel internacional | 192 |
| III. Revisión sobre políticas de rendición asociada a los resultados de los OIC a nivel internacional | 196 |
| IV. Pautas de entrevistas y grupos focales..... | 200 |
| V. Matriz de códigos: Autoestima Académica y Motivación Escolar..... | 209 |
| VI. Matriz de códigos: Clima de Convivencia Escolar | 211 |
| VII. Matriz de códigos: Participación y Formación Ciudadana | 213 |
| VIII. Matriz de códigos: Hábitos de Vida Saludable..... | 215 |
| IX. Matriz de códigos: Asistencia Escolar | 217 |
| X. Matriz de códigos: Retención Escolar..... | 219 |
| XI. Matriz de códigos: Equidad de Género | 221 |
| XII. Matriz de códigos: Titulación Técnico Profesional..... | 223 |
| Bibliografía | 225 |



Índice de Tablas y Figuras

| | |
|---|-----|
| Capítulo n.1 Antecedentes del estudio | 25 |
| Tabla n.1.1: Indicadores de Calidad Educativa | 28 |
| Capítulo n.2 Relevancia y Pertinencia de los OIC..... | 33 |
| Tabla n.2.1: Muestra grupo focales docentes..... | 34 |
| Tabla n.2.2: Muestra grupos focales apoderados..... | 35 |
| Tabla n.2.3: Muestra entrevistas directivos..... | 36 |
| Tabla n.2.4: Entrevistas expertos en educación..... | 37 |
| Tabla n.2.5: Principales hallazgos sobre el indicador de autoestima académica y motivación escolar | 44 |
| Tabla n.2.6: Principales hallazgos sobre el indicador de clima de convivencia escolar | 53 |
| Tabla n.2.7: Principales hallazgos sobre el indicador de participación y formación ciudadana | 61 |
| Tabla n.2.8: Principales hallazgos sobre el indicador de hábitos de vida saludable..... | 68 |
| Tabla n.2.9: Principales hallazgos sobre el indicador de asistencia escolar | 76 |
| Tabla n.2.10: Principales hallazgos sobre el indicador de retención escolar | 83 |
| Tabla n.2.11: Principales hallazgos sobre el indicador de equidad de género | 90 |
| Tabla n.2.12: Principales hallazgos sobre el indicador de titulación técnico profesional | 98 |
| Capítulo n.3 Presencia de los OIC en el contexto educativo internacional..... | 99 |
| Tabla n.3.1: Países seleccionados para análisis documental..... | 100 |
| Capítulo n.4 Análisis integrado de los OIC | 112 |
| Figura n. 4.1 Definiciones sobre calidad en la educación..... | 113 |
| Tabla n.4.1: Recuento de OIC más relevantes según número de menciones de apoderados | 125 |
| Tabla n.4.2: Recuento de OIC más relevantes según número de menciones de docentes y directivos..... | 126 |
| Tabla n. 4.3: Medición, inclusión de los OIC en los sistemas de medición de calidad y políticas de rendición de cuentas asociado a sus resultados en países analizados..... | 130 |
| Capítulo n.5 Conclusiones y Recomendaciones..... | 154 |
| Tabla. n 5.1: Recomendaciones a los OIC en su conjunto | 158 |
| Tabla. n. 5.2: Recomendaciones al indicador de Autoestima Académica y Motivación Escolar..... | 162 |
| Tabla. n. 5.3: Recomendaciones al indicador de Clima de Convivencia Escolar | 166 |
| Tabla. n. 5.4: Recomendaciones al indicador de Participación y Formación Ciudadana | 169 |
| Tabla. n. 5.5: Recomendaciones al indicador de Hábitos de Vida Saludable..... | 172 |
| Tabla. n. 5.6: Recomendaciones al indicador de Asistencia Escolar | 176 |
| Tabla. n. 5.7: Recomendaciones al indicador de Retención Escolar | 180 |
| Tabla. n. 5.8: Recomendaciones al indicador de Equidad de Género | 183 |
| Tabla. n. 5.9: Recomendaciones al indicador de Titulación Técnico Profesional | 187 |



Listado de Acrónimos

| | |
|----------------|--|
| CNED | Consejo Nacional de Educación |
| DAEM | Departamento de Educación Municipal |
| EMTP | Educación Media Técnico Profesional |
| INDH | Instituto de Derechos Humanos |
| Ley SEP | Ley de Subvención Escolar Preferencial |
| LGE | Ley General de Educación |
| MINEDUC | Ministerio de Educación |
| OIC | Otros Indicadores de Calidad |
| PIRLS | Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora |
| PISA | Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes |
| PSU | Prueba Selección Universitaria |
| SIMCE | Sistema Medición de la Calidad de la Educación |
| SNAC | Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media |
| SNDE | Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |



Resumen Ejecutivo

i. Antecedentes

Los Otros Indicadores de Calidad Educativa (OIC) se definen como un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los y las estudiantes de un establecimiento educacional.

Su aplicación se enmarca en la Ley General de Educación (LGE), ley que supuso el reconocimiento de la nueva función del Estado en asegurar educación de calidad para el conjunto de los y las estudiantes en Chile. Dentro del marco general de la LGE se estableció el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media” (SNAC) que aborda el problema de la calidad en educación desde una perspectiva sistémica, buscando el equilibrio entre la autonomía de los colegios y la entrega de apoyo y exigencias por parte del Ministerio de Educación (MINEDUC).

Entre los mecanismos de mejora continua de la calidad, este sistema considera la elaboración y aplicación de los OIC. Su propósito es medir la calidad que entregan los establecimientos educacionales en forma complementaria a los resultados de aprendizaje, que de acuerdo a los Objetivos Generales de la Educación Escolar busca el desarrollo pleno de las personas, formar buenos ciudadanos y mejorar la calidad de vida.

El decreto 381 que dio vigencia a los OIC, fue promulgado el 10 de julio del 2013, con una vigencia de 6 años. La justificación del presente estudio se encuentra en la necesidad de realizar una evaluación de los OIC para orientar la toma de decisiones sobre mantener su situación actual tras cumplir su período de vigencia o proceder a ajustarlos.

ii. Objetivos y Metodología de Trabajo

El objetivo general del estudio ha sido realizar una evaluación de los OIC vigentes en el sistema educacional desde el año 2013, considerando tanto sus aspectos técnicos como 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 cumpla su vigencia o actualizarlos y en qué dirección hacerlo, en caso de que se decida la segunda opción.



Este objetivo general se ha desglosado en el cumplimiento de dos objetivos específicos. El primero corresponde a evaluar la relevancia 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 del MINEDUC y especialistas de centros de investigación en educación, le asignan al conjunto y a cada uno de los OIC en relación con su aporte a la definición de calidad de la educación escolar. El segundo objetivo específico del estudio corresponde a la realización de una revisión teórica internacional respecto a la presencia de cada uno de los OIC y cómo son aplicados en diferentes países.

El diseño metodológico planteado para el cumplimiento del primer objetivo específico se basó en el método cualitativo. Las técnicas de recolección de información fueron los grupos focales aplicadas a docentes y apoderados en una muestra seleccionada de diferentes establecimientos educacionales en las regiones de Coquimbo, Metropolitana y Bío Bío. En total se realizaron 12 grupos focales con docentes y 4 con apoderados. Asimismo, el diseño metodológico también consideró la aplicación de entrevistas semi-estructuradas individuales a sostenedores y directivos de establecimientos (directores y/o jefes de UTP), en las mismas regiones. En total se realizaron 52 entrevistas de esta categoría. Por último, se aplicaron también entrevistas semi-estructuradas a 24 expertos en educación provenientes del MINEDUC, Agencia de Calidad de la Educación (ACE), Superintendencia de Educación (SE), Consejo Nacional de Educación (CNED), e instituciones ligadas a educación y centros de investigación en educación. Con cada uno de los expertos se abordó su percepción sobre la relevancia y pertinencia del conjunto de los OIC. Todas las entrevistas y grupos focales fueron procesados utilizando las técnicas de análisis de discurso y contenido, utilizándose como herramienta de soporte el uso para el procesamiento de datos cualitativos el software Atlas.TI (v.7).

La estrategia metodológica aplicada para dar respuesta al segundo objetivo específico corresponde a la sistematización de información secundaria y el análisis documental. La sistematización corresponde a una estrategia metodológica orientada a recuperar, ordenar y procesar los datos de un documento externo, considerando distintas variables, énfasis y dimensiones subyacentes que permitan conocer, comprender y producir nuevos conocimientos.

La información documental analizada corresponde a datos, informes y documentos públicos emitidos por entidades públicas y privadas incorporados en la selección del estudio, como por organismos internacionales. La muestra de países considerados para el análisis y sistematización de la presencia de los OIC en sus sistemas educativos corresponde a 50 naciones que participan de la

Prueba de Evaluación Internacional de Alumnos, conocida por sus iniciales en inglés como PISA¹, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

iii. Resultados

Los principales resultados que pueden extraerse de la evidencia aportada por el estudio son los siguientes:

✓ *Valoración sobre la relevancia de los OIC*

La información producida a través de grupos focales y entrevistas pone de manifiesto la existencia de un alto grado de consenso entre todos los actores sobre el aporte de los OIC a la promoción de la calidad en educación. Sin embargo, esta opinión es particularmente enfatizada entre los docentes que argumentan sobre la necesidad de instaurar una cultura evaluativa con nuevo enfoque, menos centrado en el Sistema de Medición de la Calidad en la Educación (SIMCE), y con mayor acento en la medición de otros aspectos de la calidad.

La relevancia otorgada por los actores de la comunidad educativa en Chile se corrobora con la revisión de la experiencia internacional comparada. Existe un importante respaldo teórico, tal y como posteriormente se expone en el cuerpo central de este informe, que avala la importancia de los aspectos no cognitivos para el desarrollo integral de los estudiantes. Pero a pesar de ello, la evidencia encontrada en los 50 países revisados da cuenta que Chile es un caso inédito en la inclusión de estos factores para la medición de la calidad educativa. Si bien se encuentra medición de los indicadores que forman parte de los OIC en muchos de estos países, en muchas ocasiones corresponden a estudios particulares que indagan sobre las dimensiones de los indicadores en específico en la población escolar, pero no son parte de un sistema de medición de la calidad educativa.

Una vez constatada la relevancia de los OIC, se les solicitó a los diferentes actores consultados dar cuenta de manera espontánea qué indicador o indicadores consideraban más relevantes para resguardar la calidad en educación. Las opiniones entregadas dan cuenta que a nivel transversal se considera que los indicadores de autoestima académica y motivación escolar, junto con el de clima de convivencia escolar son los más relevantes. Mientras que los indicadores

¹ Programme for International Student Assessment



menos relevantes, considerando el número de menciones espontáneas, sería el de titulación técnico profesional, hábitos de vida saludable y retención escolar.

Los indicadores más mencionados entre los apoderados fueron el clima de convivencia escolar, así como autoestima académica y motivación escolar. Al cruzar los datos según el tipo de establecimiento educativo de procedencia, para los apoderados del colegio emblemático el indicador de participación y formación ciudadana, junto con el de asistencia escolar son los más relevantes. Ambos, sin embargo, tienen pocas menciones entre los apoderados del colegio con inclusión de alumnos con ascendencia indígena. Por su parte a directivos y docentes se les solicitó dar cuenta de cuál o cuáles de los OIC les parecían más relevantes para la calidad en educación, no especificando un número mínimo. Nuevamente aparecen los indicadores de autoestima académica y motivación escolar, y el de clima de convivencia escolar como los más relevantes. Para docentes y directivos de colegios técnicos profesionales el indicador de titulación es también mencionado como uno de los más relevantes.

✓ *Valoración sobre la pertinencia de los OIC*

La valoración sobre la pertinencia de los OIC al interior de la comunidad educativa se ordena a partir de las particularidades de cada establecimiento, tomando en consideración contexto y recursos disponibles. En una primera instancia se evidencia un debate muy claro entre el deber y el poder hacerse cargo de estos indicadores. La opinión general, manifestada sobre todo por los expertos, es que los establecimientos educativos deben hacerse cargo de estos indicadores. Es parte de su labor formar personas que tengan un nivel adecuado de aprendizaje, pero que también sean capaces de integrarse de forma completa en la sociedad. Ahora bien, desde el punto de vista de la operacionalización y las estrategias de trabajo con los OIC a nivel de establecimiento educativo, es importante subrayar que existe una percepción general del escaso nivel de conocimiento que se tiene todavía de estos indicadores en las escuelas. En cuanto a las estrategias que los establecimientos educativos utilizan de forma efectiva para hacerse cargo de los OIC, se trata básicamente de trabajos de difusión e investigación colaborativa de los propios docentes en torno al significado y forma de aplicación de las diferentes dimensiones a nivel de aula y establecimiento educativo.



✓ *Resultados sobre autoestima académica y motivación escolar.*

Este indicador es considerado como uno de los más relevantes entre todos los actores consultados. Su valoración se asocia a la importancia que se le asigna para que los y las estudiantes puedan tener exitosos procesos de aprendizaje y la obtención de buenos resultados académicos.

Si bien la evidencia internacional da cuenta que este indicador no tiene una presencia central en los sistemas educativos, siendo medido en 23 países (de un total de 50 analizados), y sólo en 7 de ellos es considerado dentro del conjunto de indicadores que miden la calidad en educación, existe una correspondencia importante en su enfoque y definición con lo que existe en nuestro país. A pesar que, en la mayoría de los países, el indicador sólo está compuesto por la dimensión de motivación escolar, al igual que en Chile las variables asociadas al indicador hacen referencia a las características motivacionales de los y las estudiantes hacia la escuela y el aprendizaje, su concepto académico, interés por el estudio, ideas sobre el estudio, autoeficacia escolar, entre otros.

La definición adoptada del indicador en Chile y la relevancia asignada transversalmente por los actores consultados, especialmente en los directivos, se circunscribe bastante a una noción de calidad vinculada a los conocimientos académicos, siendo la autoestima académica y motivación escolar un auxiliar de los buenos resultados de aprendizaje.

Desde esta mirada existe un consenso transversal en torno a la pertinencia del indicador. Si bien se recogen limitaciones relacionadas con el entorno familiar y el contexto socioeconómico de los alumnos, en particular de los estudiantes más vulnerables, esto no se refleja en un cuestionamiento respecto a la responsabilidad de la escuela sobre el indicador.

Los hallazgos encontrados en el estudio dan cuenta de la existencia de un discurso más bien idealista por parte de los actores de la comunidad educativa de cómo los establecimientos se hacen cargo del indicador. Es así como no se observan estrategias sistemáticas que integren recursos y profesionales que permitan a la comunidad escolar en su conjunto fomentar la autoestima académica y motivación escolar e integrarlo a la gestión escolar y los proyectos educativos. En la actualidad la responsabilidad recae casi en exclusiva en los docentes, quiénes son los que también debieran responder por los resultados del indicador en sus escuelas.

✓ *Clima de convivencia escolar*

El indicador de clima de convivencia escolar se posiciona como uno de los más valorados por los actores consultados, identificándose ampliamente su relevancia para la calidad educativa y su pertinencia como parte de la gestión integral de los establecimientos. Los fundamentos del indicador rescatan el papel central de los patrones de interacción que conforman las relaciones en los establecimientos, los cuales atraviesan todo el proceso educativo, y además influyen en el desarrollo del estudiante y la sociedad en la que se insertan.

La comparación con la medición del indicador en los países estudiados da cuenta que existe una importante presencia del clima de convivencia escolar a nivel internacional. La evidencia señala que en 41 de los 50 países revisados existe medición del indicador; en 6 de ellos se incluye dentro del sistema de indicadores para la medición de calidad educativa; y sólo en un caso hay una política de rendición asociado a sus resultados, correspondiente a Serbia.

La comparación internacional también permite dar cuenta de la conceptualización amplia del indicador en Chile al recoger varias dimensiones y variables de las relaciones interpersonales que se dan en la escuela. En la mayoría de los países revisados las mediciones se asocian a las estadísticas de acoso escolar, violencia entre alumnos y comportamientos violentos o fuera de norma. En Chile dichas variables se encuentran contenidas en la dimensión de ambiente seguro que compone el indicador, entendiendo que sentirse seguro en el predominio de relaciones de colaboración, confianza y apoyo es una necesidad humana fundamental. Pero además el indicador contiene las dimensiones de ambiente de respeto y ambiente organizado, entendiendo la importancia de organizar las relaciones y experiencias de las que forman parte todos los miembros de la comunidad escolar.

Las percepciones vinculadas al indicador recogen esta mayor complejidad que aborda el indicador en sus distintas dimensiones. Para los actores el clima de convivencia escolar también es la base donde se instalan los procesos educativos; que permite conciliar la diversidad, respeto y reconocimiento mutuo; además de traducirse en normas que regulan las relaciones entre los actores de la comunidad educativa.

Entre todos los actores consultados, tal y como se verá posteriormente en el cuerpo central del informe, el clima de convivencia escolar es un indicador prioritario y vinculado estrechamente con la calidad educativa. Sin embargo, a nivel transversal sobresale que dicho valor estaría puesto en que el buen clima asegura el contexto de organización y respeto necesario para el buen aprendizaje. Una condición, en definitiva, que mejora los logros y resultados académicos. Si bien los



fundamentos del indicador rescatan este valor, también se destaca su importancia para formar buenos ciudadanos al moderar conductas de riesgos, disminuir el ausentismo, la deserción y el acoso escolar. Aspectos todos ellos que aparecen de forma muy secundaria por parte de la mayoría de los actores consultados.

✓ *Participación y Formación Ciudadana*

Existe un amplio consenso entre todos los actores consultados respecto a que la participación y la formación ciudadana forman parte de la definición de una educación de calidad. Cabe destacar que a nivel transversal su relevancia se asocia de forma amplia al desarrollo integral de los y las estudiantes y no como un factor auxiliar al aprendizaje y resultados académicos. Una perspectiva que coincide con la relevancia destacada en los fundamentos del indicador que relaciona la participación y formación ciudadana como parte de los OIC con los valores y los aprendizajes imprescindibles para la vida compartida, constituyéndose como un factor protector de conductas de riesgo.

La comparación del enfoque y presencia del indicador con otros países pone de manifiesto importantes matices. La evidencia señala que el indicador es medido en 37 países de 50 casos analizados, siendo en 7 de ellos parte del sistema de indicadores de medición de la calidad educativa. Asimismo, sólo en dos de estos países existe alguna política de responsabilización de sus resultados, correspondiente a los casos de Estados Unidos y Serbia. Respecto al enfoque se encuentran diferencias muy importantes con Chile. En la mayoría de los países estudiados el indicador se estudia y analiza desde la perspectiva de la educación cívica y ciudadana como competencia clave del currículum.

En Chile el indicador muestra un enfoque más complejo e integral compuesto de tres dimensiones que capturan actitudes y percepciones. La primera corresponde al sentido de pertenencia, que se constituye como la base para la participación de los estudiantes en sus escuelas, en tanto se relaciona con sentimientos de aceptación, valoración, apego y compromiso con la escuela. La segunda dimensión corresponde a la participación, entendida como la posibilidad de acción y de ser tomado en cuenta en el espacio social que se convive. Y por último la dimensión de vida democrática, relacionado con las oportunidades que entrega el establecimiento para que los estudiantes experimenten el ejercicio de la vida democrática. De esta forma, y de acuerdo a lo que interpreta el equipo investigador, existiría una conexión intrínseca entre las tres dimensiones, ya que



los espacios que tienen un ambiente más democrático, contribuyen a mayores niveles de participación, para lo cual el sentido de pertenencia es fundamental.

Sin embargo, las formas de comprensión y valoración del indicador entre la comunidad educativa no reconocen la dimensión del sentido de pertenencia. No despierta reflexiones entre los actores y no existe evidencia de su inclusión en los países analizados. De esta manera, existe un reconocimiento del indicador en su asociación con las dimensiones de participación y, sobre todo, de vida democrática, asociado a las instancias de encuentro y organizaciones formales de la comunidad escolar.

Si bien se defiende la pertinencia del indicador por parte de los actores consultados, en particular entre expertos, docentes y directivos, dado que la gestión escolar debe asumir responsabilidad en favorecer una cultura escolar donde destaque la participación, organización y diálogo, predomina la creencia que la forma de abordar dicha gestión es más bien una idea a alcanzar en los procesos educativos.

Este ideal responde a que existe un sentimiento generalizado de una deuda de cómo propiciar espacios de comunicación y encuentro entre los estamentos de las escuelas para promover la participación que no tenga un carácter meramente simbólico. Al mismo tiempo los espacios de organización se perciben muchas veces como vacíos, sin reales vías de influencia y práctica del sentido democrático.

A esto se suma que a pesar que la participación democrática y formación ciudadana están presentes en el currículum escolar, tanto como objetivo mínimo como transversal, existen cuestionamientos generalizados de la ausencia de educación cívica como parte de los contenidos impartidos en las aulas. Lo que se constituye como el sustrato central para que los establecimientos puedan hacerse cargo del indicador.

✓ *Hábitos de Vida Saludable*

El reconocimiento del indicador de hábitos de vida saludable en Chile ha estado condicionado por la implementación de la Ley 20.606 sobre la Composición Nutricional de los Alimentos y su Publicidad. Una ley que en los colegios se ha traducido en puesta en marcha de los denominados quioscos saludables. La evidencia levanta en el estudio pone de manifiesto que la entrada en vigencia de esta ley ha significado en gran medida, la invisibilización de las dimensiones



de hábitos de vida activa y hábitos de autocuidado por parte de los actores de la comunidad educativa.

La intervención del ambiente emerge como un modo efectivo en influir en la formación de hábitos de acuerdo a lo señalado en los fundamentos del indicador. Teniendo en consideración el significativo tiempo que los y las estudiantes pasan en las escuelas, éstas se vuelven un actor clave en la promoción y consolidación de hábitos saludables. Si bien apoderados, docentes, directivos y expertos reconocen la importancia que la escuela tome parte en la formación de hábitos de vida saludable entre sus estudiantes, surgen cuestionamientos respecto a la categorización que se produce en consideración de este indicador y, por tanto, de la pertinencia del mismo en consideración del rol que juega la familia y el entorno externo al establecimiento en la formación y consolidación de las costumbres de los alumnos.

El análisis internacional da cuenta de la alineación con esta postura. La evidencia señala que los hábitos de vida saludable son medidos en 43 de los 50 países revisados. Sin embargo, sólo en 4 de los casos es considerado como parte de los sistemas de indicadores para la medición de la calidad educativa y no existen políticas de rendición de cuentas asociadas a sus resultados. En la mayor parte de los países el indicador es estudiado por instituciones vinculadas a la salud y no por organismos vinculados a la educación. Una situación que pone en cuestión la relevancia y pertinencia de los hábitos de vida saludable como parte de los OIC.

Si bien la literatura avala la relevancia e influencia de la escuela sobre el indicador al incidir en la salud psicológica de los y las estudiantes, evitar conductas y eventos de riesgos, mejorar el desarrollo físico y tener un efecto positivo sobre el aprendizaje eficiente, a los actores consultados en el estudio no parecen compartir su importancia para aportar a la calidad de la educación.

La gestión para la buena promoción de los hábitos de vida saludable responde a una política integral que implica cambios en el entorno del establecimiento, promoción de contenidos curriculares, ofrecer medios para la realización de actividad física, capacitación docente, e información continua a estudiantes y miembros de la comunidad educativa sobre oportunidades para promover estos buenos hábitos. Muchos de estos elementos escapan a la gestión de los establecimientos educativos, sobre todo en contexto de alta desigualdad de recursos.

La puesta en marcha de la ley y otros esfuerzos por parte de la institucionalidad pública han obligado que los establecimientos se hagan responsables de los hábitos alimenticios de sus alumnos/as. Sin embargo, no se ven los mismos esfuerzos de la política para que los colegios se

integren de manera más activa y eficaz en la promoción de hábitos de vida activa y hábitos de autocuidado. Lo que se ha traducido en la marginación de los mismos, y da cuenta que los hábitos de vida saludable responden a una gestión sistémica, más que a la gestión del propio establecimiento.

✓ *Asistencia Escolar*

La información producida para este estudio entrega posturas contrastantes que ponen en cuestionamiento la relevancia y pertinencia que se le asigna al indicador de asistencia escolar. La evidencia internacional también reafirma esta posición inconclusa. Se encuentra presencia del indicador sólo en 15 países, la mayoría de América Latina. En 14 de ellos se consideran dentro del sistema de indicadores para la medición de la calidad educativa y en 5 países existen políticas de rendición de cuentas asociadas a sus resultados, correspondientes a los casos de México, Perú, Colombia, Nueva Zelanda y Estados Unidos.

De acuerdo a lo señalado en la fundamentación de los OIC, la inclusión de la asistencia escolar responde a las altas cifras de inasistencia crónica en nuestro país. Una situación que tiene graves consecuencias para el aseguramiento de la calidad educativa. Su incorporación, por tanto, permitiría diseñar nuevas estrategias para promover la asistencia de forma complementaria a los incentivos que ya existen.

Los hallazgos aportados por este estudio, sin embargo, dan cuenta del incumplimiento de este objetivo. Existe un bajo reconocimiento de la asistencia como parte de los OIC y no se ha dotado de un nuevo sentido a la medición de este indicador. Tampoco se reconoce la implementación de nuevas estrategias que contrasten la inasistencia crónica. Existe una asimilación importante del indicador en la gestión escolar y, como consecuencia, la extensión de estrategias que realizan para el control del ausentismo a través del seguimiento y análisis de las inasistencias. Asimismo, intervenciones tales como sistemas de incentivo, capacitación docente y evitar mecanismos de castigos que impliquen inasistencias. Todas ellas intervenciones que se llevan a cabo desde hace mucho tiempo y, por tanto, responden principalmente a los incentivos asociados a la recepción de subvenciones por parte de los establecimientos educativos.

Los sentidos puestos por la comunidad educativa en torno a la relevancia del indicador, especialmente por parte de apoderados y docentes, dan cuenta que su valoración se asocia casi en exclusiva al aprendizaje de los estudiantes. Una situación que priva al indicador de una noción de calidad educativa más integral que promueve el desarrollo social y personal de los estudiantes, y no sólo el cognitivo.



Si bien se ha demostrado que la asistencia escolar es un factor primordial para el éxito académico de los estudiantes y el avance correcto de los contenidos planificados por el currículum, los Fundamentos de los OIC también dan cuenta que la asistencia escolar es importante para el desarrollo de responsabilidades y adquisición de hábitos asociados; así como el desarrollo socioafectivo de los y las estudiantes y la prevención de conductas de riesgos. Elementos despojados por completo de los discursos asociados a la relevancia del indicador por parte de la comunidad educativa. Lo que se refleja en que las escuelas no han implementado nuevas estrategias para el mejoramiento de la asistencia que apuesten al estudiante y su interés por el espacio educativo y social que se da en la escuela.

No se desconoce la responsabilidad que le atañe al establecimiento educativo sobre el resguardo de la asistencia escolar de sus alumnos/as, y que las estrategias de control de ausentismo que aplican las escuelas mejora las tasas de asistencia de los y las estudiantes. Lo que es reconocido por docentes y directivos consultados, así como en la literatura que avala los fundamentos del indicador. Sin embargo, existen cuestionamientos, sobre todo por parte de expertos, de la rendición que deben realizar los establecimientos por los resultados de asistencia de sus estudiantes.

Los argumentos que cuestionan este hecho se asocian a la determinación del contexto social y familiar de los y las estudiantes sobre la asistencia escolar. En este sentido se alude a que las altas tasas de inasistencias se concentran en establecimientos con mayores niveles de vulnerabilidad y, por tanto, se castiga a los colegios que reciben a los y las alumnos/as más pobres dentro de la categorización. Cuestión que no es controlada en la revisión conceptual del indicador. En concreto, se deja evidencia que no existe determinación de la zona geográfica del establecimiento – urbano/rural– sobre la asistencia, pero no se encuentran datos del cruce del nivel de vulnerabilidad del establecimiento y la inasistencia crónica.

Bajo la consideración que la asistencia escolar se relaciona con la vulnerabilidad de los y las estudiantes surgen críticas en torno a la conceptualización del indicador. En primer lugar, se menciona por parte de directivos principalmente, el desajuste que existe entre los porcentajes de asistencia que se consideran en las categorías que define el indicador -destacada, normal, reiterada y grave-, y las tasas que alcanzan colegios con altos índices de vulnerabilidad entre sus alumnos.

Por su parte se critica que la definición actual del indicador es un dato vacío, que no permite tener información respecto a los motivos asociado a las inasistencias de los estudiantes, lo que permitiría implementar estrategias más adecuadas. Sin embargo, no se encuentra evidencia internacional que la medición del indicador recoja este tipo de información.

✓ *Retención Escolar*

Los hallazgos presentados en el estudio dan cuenta que existe una postura altamente crítica respecto a la relevancia y pertinencia del indicador de retención escolar, al mismo tiempo que es también uno de los menos reconocido dentro de los OIC. Este desconocimiento respondería a la incomprensión de lo que mide el indicador; la percepción que la gestión escolar no puede incidir sobre las tasas de retención de los y las estudiantes; y el desconocimiento sobre la extensión de la deserción escolar en el país.

La falta de posicionamiento de la retención escolar en la gestión y proyectos educativos de los establecimientos se corresponde a la política educacional que ha implementado programas orientados a la prevención de la deserción, pero con un carácter acotado y difusión muy concentrada.

En contraste con las percepciones levantadas en la comunidad escolar, la retención escolar es un indicador altamente relevante en los países revisados y se constituye para muchos de ellos como un objetivo de la política educacional. De un total de 36 países, 34 incluyen la retención escolar dentro de sus sistemas de indicadores de medición de la calidad educativa y en 14² existe alguna política de rendición de sus resultados.

Los fundamentos que avalan la incorporación de la retención escolar dentro de los OIC dan cuenta que la deserción escolar aumenta los eventos y conductas de riesgo en los jóvenes, y los índices de criminalidad y enfermedad. Al mismo tiempo la permanencia en el sistema formal de educación permite el desarrollo de habilidades blandas en los y las estudiantes, y asegura mejores oportunidades futuras (empleo e ingresos). Si bien la comunidad educativa reconoce la importancia de la retención escolar en los estudiantes, en tanto la escuela se constituye como una institución protectora de derechos, esto no necesariamente significa que los establecimientos deban ser evaluados y categorizados por la retención de sus estudiantes. Al mismo tiempo que se desconoce su vinculación con la concepción de calidad integral que promueven los OIC.

La relevancia del indicador al momento de incluirlo como parte de los OIC da cuenta que los establecimientos tienen influencia en la retención escolar de los y las estudiantes, por sobre variables como el ingreso. Factores como la asistencia escolar, la motivación y el rendimiento académico son predictores de la deserción, y al mismo tiempo son cuestiones que competen a gestión de la escuela.

² Australia, Bélgica, Brasil, Chipre, Colombia, Costa Rica, España, EE.UU, Irlanda, México, Nueva Zelanda, Perú, Portugal y Serbia.

Sin embargo, a nivel transversal entre los entrevistados se argumenta que la retención escolar es un indicador exógeno, cuyos resultados dependen fundamentalmente del contexto del estudiante, sobre el cual la escuela no tiene posibilidad de modificación. De ahí que se explique que los establecimientos no tomen parte en su gestión escolar por el resguardo de la retención escolar de sus alumnos. Si bien implementan acciones recomendadas por la literatura para disminuir la deserción escolar como el monitoreo de las asistencias, la comunicación con las familias y el apoyo personalizado a estudiantes, éstas no se hacen en torno a la retención de sus alumnos. Por su parte, existe total desconocimiento sobre la determinación que tiene la repitencia, el cambio de domicilio y ciclo escolar sobre la deserción de los y las alumnos/as, por lo cual los colegios no implementan estrategias de apoyo que se alineen con estos factores.

La conceptualización de la retención escolar también despierta variadas críticas, las que cuestionan su definición y medición como un indicador de evento, y no como proceso (el cual recoge una perspectiva longitudinal que identifica los factores asociados a la deserción escolar de un estudiante). Todo ello a pesar de la relevancia que se le asigna en los Fundamentos a la concepción del indicador como un proceso.

✓ *Equidad de Género*

Los hallazgos presentados por este estudio dan cuenta de una baja instalación del indicador de equidad de género, lo que se traduce en un reducido reconocimiento de lo que mide y de las problemáticas asociadas a las inequidades de género en la educación. Las asociaciones espontáneas por parte de los actores consultados vinculan al indicador con la integración de alumnos/as transgénero y homosexuales en los establecimientos escolares, las cuales se sostienen incluso cuando se les presenta la definición oficial.

A pesar de la sostenida evidencia que da cuenta de las brechas de género en las pruebas de conocimiento a favor de las mujeres en lectura, y en matemática para los hombres, que son independientes del programa de estudios, y se acrecientan a medida que avanza el ciclo educativo (ACE, 2014), existe un amplio desconocimiento por parte de la comunidad educativa estas inequidades en el aprendizaje. Así como de la determinación que tienen las prácticas docentes en la reproducción de estas brechas, a través del refuerzo de los estereotipos de género que se producen en el aula.



Como consecuencia, las diferencias en los resultados de aprendizaje son asociados a una situación azarosa. Bajo estas circunstancias, incorporar a la agenda de trabajo un indicador como la equidad de género tendría como consecuencia establecer prácticas discriminatorias al interior del aula. Todo ello conduce a cuestionar la pertinencia del indicador, y una nula relación con la calidad en la educación, ante lo cual se apuesta por eliminarlo de los OIC.

En contraste con lo señalado por la comunidad educativa, el análisis internacional da cuenta de la relevancia del indicador de equidad de género para la medición de la calidad en educación. En 34 de los 50 países estudiados existe evidencia de su registro, 32 de los cuáles lo considera dentro de sus sistemas nacionales de indicadores educativos. La equidad de género se ha convertido en un importante foco de estudio para la educación mundial. Una situación que se ha traducido en una importante línea de investigación que se ha enfocado tanto en el monitoreo de las diferencias de género en los resultados académicos de pruebas nacionales e internacionales, como en levantar evidencia respecto a cómo las expectativas que tienen docentes sobre las competencias y habilidades de niños y niñas influyen en sus actitudes, representaciones, autoconceptos académicos y sus resultados de aprendizaje.

Al mismo tiempo, existe un contraste importante de la conceptualización del indicador con lo encontrado en los países estudiados e incluso en lo presentado en los fundamentos para la construcción del indicador. Si bien la mayoría de los países que registran medición de la equidad de género consideran como dimensión las diferencias de los puntajes de las pruebas de aprendizaje nacionales como internacionales, entre hombres y mujeres, se rescata la inclusión de otras variables que también permiten dar cuenta de la equidad de género en el ámbito educacional. Es así como muchos de los países incorporan mediciones sobre las brechas en las tasas de titulación, tasas de abandono escolar temprano, participación en educación, oportunidades igualitarias para desarrollo de competencias y estereotipos de género en la escuela.

Estos dos últimos conceptos son rescatados por la literatura que respalda la relevancia del indicador en sus fundamentos y da cuenta de la falta de conciencia de los docentes sobre el trato diferenciado y estereotipos que practican y refuerzan con hombres y mujeres tiene importantes consecuencias en las oportunidades de aprendizaje. Ante lo cual la integración de este indicador como parte de los OIC permitiría fomentar la igualdad de oportunidades entre niños y niñas, de manera que las diferencias de resultados no se basen en la influencia que tiene la escuela, sino en las habilidades y competencias personales.

Sin embargo, la formulación acotada del indicador a una dimensión de resultados al parecer no lograría evidenciar la complejidad de las inequidades de género que se reflejan en

dispares resultados de aprendizaje. Una situación avalada también en las opiniones de los expertos. Éstos argumentan que la definición actual del indicador es muy reducida, la cual no logra evidenciar las estrategias de aprendizaje que se dan en el aula, las cuales tienen un impacto en los resultados que obtienen hombres y mujeres; la igualdad de oportunidades para el desarrollo de competencias; y los estereotipos de género que se transmiten en la escuela.

✓ *Titulación Técnico Profesional*

Los resultados presentados en torno al indicador de titulación técnico profesional dan cuenta que se encuentra altamente instalado en los establecimientos técnicos profesionales dado que es la forma en que tradicionalmente se ha medido su desempeño. Sin embargo, no se establece una relación con los OIC. De hecho, el análisis de los discursos de los actores de la comunidad educativa en estos establecimientos refuerza la idea que la titulación de sus alumnos es valorada en sí misma como un logro, sin poner en cuestión las implicaciones que derivan en términos del tipo de calidad de la educación obtenida.

La mirada comparada con los países considerados en la muestra de este estudio pone de manifiesto la relevancia del indicador fuera de Chile. Se encuentra evidencia de su medición en 34 países, y en todos ellos forma parte de los sistemas de indicadores para la medición de la calidad educativa, aunque sólo en 7 casos existe algún sistema de rendición de cuentas por sus resultados³.

Para docentes y directivos, la relevancia asignada a la titulación técnico profesional también se encuentra en el valor de la práctica, la cual es requisito para la obtención del título. La práctica se constituye como un espacio formativo, en el cual se aplica los conocimientos adquiridos en la escuela, y además se obtienen nuevos aprendizajes que solo se obtienen en el contexto laboral.

En sus fundamentos la justificación de la pertinencia se encuentra en que los establecimientos deben asegurar que los y las estudiantes adquieran las competencias acordes al perfil de egreso, las cuales desenvuelven en su práctica profesional. Se mencionan también que las escuelas deben acompañar y guiar a los estudiantes durante la realización de sus prácticas. Además, pueden contactar a los alumnos con sus lugares de práctica, lo cual es altamente relevante considerando la

³ Australia, Brasil, España, Estados Unidos, México, Perú y Serbia.



vulnerabilidad de los estudiantes TP, que condiciona las redes sociales que los vinculan a las empresas e industrias.

A pesar que el indicador es valorado como pertinente por la comunidad escolar, en tanto forma parte de la gestión que hace el establecimiento, y los propios docentes al estimular a sus estudiantes a obtener sus títulos, en la práctica queda en entre dicho el cumplimiento de las funciones asociadas a la realización de la práctica profesional, y por tanto en los resultados del indicador.

La información da cuenta de los elevados costos administrativos y de oportunidad que deben asumir los jóvenes para realizar su práctica profesional. Serían reducidos los casos donde el colegio contacta el lugar de práctica, siendo la generalidad de ellos los que realizan en forma autónoma esta gestión. Por su parte, la temporalidad de la realización de la práctica no se ajusta a la disponibilidad de docentes que puedan realizar la guía, acompañamiento y acreditación. Por último, la entrega de las becas presentaría importantes retrasos, lo que también influiría en la decisión que muchos estudiantes prefieran salir de inmediato al mundo laboral.

Bajo la perspectiva de algunos expertos, los factores anteriormente señalados que atentan directamente contra la obtención del título profesional, escapan de la gestión de los establecimientos, y serían de responsabilidad del sistema educativo, por lo cual el indicador carecería de pertinencia.

Es importante dar cuenta también, que son amplios los cuestionamientos respecto a la pertinencia de OIC para la educación técnica profesional. Bajo la perspectiva de docentes, directivos y expertos vinculados a la educación técnico profesional, la definición y medición que se hace de varios de los indicadores no reconoce las particularidades de la modalidad curricular TP. Se menciona que los OIC no recogen la dimensión laboral donde se desenvuelve gran parte de la educación de los y las alumnos/as, mientras que se responsabiliza de los resultados de ciertos indicadores sobre los cuales existe menor poder de gestión en comparación con los colegios científico humanista, como por ejemplo el de hábitos de vida saludable y participación y formación ciudadana.



iv. Recomendaciones

El estudio da cuenta que los problemas de instalación de los OIC en los establecimientos educativos y la comunidad escolar no parece ser solamente una decisión racional en función de los incentivos del sistema de categorización. También se detectan problemas asociados a la información que disponen los estamentos educativos sobre los indicadores que componen los OIC, su alcance, formas de medición y consecuencias asociadas. Situación que se evidencia de manera crítica en el caso de los apoderados, y con algunos indicadores especialmente como el de equidad de género.

Dada esta situación, se sugiere la necesidad de repensar las acciones comunicativas asociadas a la instalación de los OIC en las comunidades educativas. Lo que debiera traducirse en ampliar su reconocimiento y la apropiación por parte del conjunto de los actores en su quehacer diario.

La evidencia aportada por el estudio pone de manifiesto la existencia de problemas para incorporar a la gestión de los establecimientos educativos acciones asociadas a los OIC. Si bien existen planes orientados a integrar algunos de estos indicadores en los proyectos educativos de las escuelas, como sería el caso del Plan de Formación Ciudadana, se trata de estrategias todavía insuficientes o con una implementación limitada.

La recomendación que sugiere esta situación se encuentra asociada a la necesidad de transferir hacia los establecimientos, conocimientos y capacidades asociadas a las herramientas de gestión educativas que permitan a sus directivos la definición y puestas en marcha de planes de acción asociados a los OIC. Se espera, de esta forma, asegurar la instalación de planes de trabajo que favorezcan la continuidad y la sistematicidad de las acciones a seguir.

Más allá de la existencia de planes institucionalizados de trabajo con respecto a los OIC, la evidencia levantada en el estudio pone de manifiesto que existen importantes aprehensiones entre los actores de la comunidad educativa sobre su capacidad para asumir responsabilidades en la definición de metas asociadas a los distintos indicadores por la incidencia que tiene en el cumplimiento de estas metas factores que son ajenos a sus posibilidades de acción. Unas aprehensiones que se hacen más evidentes en el caso de aquellos establecimientos que trabajan en contextos de vulnerabilidad social.

La recomendación sugerida para inhibir este tipo de aprehensiones es identificar el peso de estos factores exógenos en los diferentes contextos y, aun tomando en consideración las limitaciones de este ejercicio, tratar de cuantificar su efecto. De esta forma poder tomar en consideración las



diferentes particularidades de los establecimientos al momento de dar peso a los resultados en los OIC en el proceso de categorización.

Por último, es importante dar cuenta que son amplios los cuestionamientos respecto a la pertinencia de OIC para la educación técnica profesional. Bajo la perspectiva de varios actores expertos en el área, la definición y medición que se hace de varios de los indicadores no reconoce las particularidades de la modalidad curricular TP.

Se menciona que los OIC no recogen la dimensión laboral donde se desenvuelve gran parte de la educación de los alumnos, mientras que se responsabiliza de los resultados de ciertos indicadores sobre los cuales existe menor poder de gestión en comparación con los colegios científico humanista, como por ejemplo el de hábitos de vida saludable y participación y formación ciudadana.

Desde esta perspectiva resulta importante evaluar cómo los OIC se ajustan a la modalidad curricular y los objetivos de la educación técnica profesional, tanto en su enfoque como medición, de modo tal que no existan desventajas para hacerse cargo de la gestión de estos indicadores en comparación a los establecimientos científico humanista. Y que además los OIC se ajusten a la concepción de calidad educativa que pretende esta modalidad curricular.



Capítulo n.1

Antecedentes del estudio

El propósito de este capítulo es exponer el marco general del estudio. Para ello se introducen algunos antecedentes sobre los Otros Indicadores de Calidad, junto con identificar los objetivos y justificación que orienta el desarrollo del estudio.

1.1 Orden normativo e institucional de los OIC.

La Ley General de Educación (LGE), supone el reconocimiento de una nueva forma de concebir la responsabilidad del Estado en asegurar educación calidad para el conjunto de los y las estudiantes en Chile. La entrada en vigencia de esta ley a partir del año 2009 dio lugar al establecimiento de un Sistema de Aseguramiento de Calidad a partir de la creación de una nueva arquitectura institucional con base en el Ministerio de Educación (MINEDUC), el Consejo Nacional de Educación (CNE), la Agencia de Calidad de la Educación (ACE) y la Superintendencia de Educación (SE). Todo ello sumado a un conjunto de políticas, evaluaciones, mecanismos de apoyo y fiscalización, sistemas de información y estándares que permitan lograr una mejora continua en el aprendizaje de los estudiantes.

Dentro del marco general de la LGE se estableció el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media” (SNAC) que aborda el problema de la calidad en educación desde una perspectiva sistémica, buscando el equilibrio entre la autonomía de los colegios y la entrega de apoyo y exigencias por parte del MINEDUC.

Entre los mecanismos de mejora continua de la calidad, este sistema considera la elaboración y aplicación de los Otros Indicadores de Calidad Educativa (OIC). Su importancia deriva que amplían el concepto de calidad en educación al incluir aspectos que van más allá del conocimiento académico. Esto es, se constituyen como un conjunto de datos que entregan información respecto a los resultados obtenidos por un establecimiento educacional en relación al logro de los objetivos generales de la educación general complementando los estándares de aprendizaje.

El nuevo marco legal asigna a los OIC un rol muy relevante ya que constituyen, junto con los estándares de aprendizaje, de un insumo para la ordenación. El procedimiento que cumple la función de responsabilizar a los establecimientos y sus sostenedores del cumplimiento de los aprendizajes de los estudiantes, al mismo tiempo de identificar las necesidades de apoyo que



podrían tener los establecimientos para cumplir con los requerimientos. La ordenación implica la clasificación de los establecimientos educativos en cuatro categorías: a) desempeño alto; b) desempeño medio; c) desempeño medio-bajo; y d) desempeño insuficiente.

1.2 El aporte de los OIC a la calidad de la educación.

Los OIC pueden definirse como un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los y las estudiantes de un establecimiento educacional. Por tanto, estos indicadores miden la calidad que entregan los establecimientos educacionales en forma complementaria a los resultados de aprendizaje, que de acuerdo a los Objetivos Generales de la Educación Escolar busca el desarrollo pleno de las personas, formar buenos ciudadanos y mejorar la calidad de vida.

La elección de los OIC fue en consideración de la 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)

Con el objetivo de evaluar la relevancia y la pertinencia de los indicadores seleccionados, se llevó a cabo una revisión bibliográfica de la literatura sobre los indicadores de calidad considerados en sistemas de responsabilización (*accountability*), y fueron consultados especialistas, académicos e investigadores en educación, quienes contribuyeron tanto en contenidos como en la elaboración de la metodología de medición.



Los OIC fueron elaborados por el Ministerio de Educación entre los años 2011 y 2013, y su cumplimiento es evaluado por la ACE. Entre las exigencias legales establecidas en la LGE y el SNAC para la elaboración de los OIC se toma en consideración que:

- a. Deben ser evaluados mediante instrumentos estandarizados
- b. Son aplicados de manera obligatoria
- c. Respetar principios de derecho a la educación, libertad de enseñanza, universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad del sistema educativo, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad
- d. Tienen una vigencia de seis años
- e. Sus resultados de medición deben ser difundidos a la comunidad por la ACE
- f. Los Indicadores serán considerados en el ordenamiento de los Establecimientos Educativos
- g. La ponderación de los OIC no debe ser superior al 33% en el ordenamiento de los Establecimientos Educativos
- h. El sistema debe apoyar y buscar que los OIC sean logrados

En la figura 1.1 se presentan los OIC vigentes hasta el año 2019, cuya fuente de información para su medición considera los cuestionarios del Sistema de Medición de la Calidad en la Educación (SIMCE) y bases de datos del MINEDUC y la ACE. Aquellos indicadores que consideran su operacionalización en los cuestionarios SIMCE se denominan “autorreportados”, mientras que los indicadores cuya fuente de información se encuentra provista por bases de datos del MINEDUC se denominan indicadores “reportados”.

Tabla n.1.1: Indicadores de Calidad Educativa

| Indicador | Dimensión | Medición |
|---|---|--|
| Autoestima académica y motivación escolar | Autopercepción y autovaloración académica | Cuestionarios Simce |
| | 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 | Registros MINEDUC y de la Agencia de Calidad |
| Retención escolar | Tasa de retención por establecimiento | |
| Equidad de género | Equidad de género | |
| Titulación técnico profesional | Tasa de titulación técnico profesional | |

Fuente: Fundamentos Otros Indicadores Calidad Educativa, Ministerio de Educación

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 autodeclaradas 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 autodeclaradas de los estudiantes hacia un estilo de vida activo; y las conductas autodeclaradas 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 Lectura 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.

1.3 Objetivos del Estudio

El objetivo general del estudio ha sido:

Realizar una evaluación de los Otros Indicadores de Calidad Educativa, vigentes en el sistema educacional desde el año 2013, considerando tanto sus aspectos técnicos como 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 cumpla su vigencia o actualizarlos y en qué dirección hacerlo, en caso de que se decida la segunda opción.

Este objetivo general se desagrega en los siguientes objetivos específicos:

Objetivo Específico n.1 - Evaluar la relevancia y pertinencia que diferentes actores (directivos y sostenedores, docentes, apoderados, representantes de instituciones ligadas a la educación, representantes de las diferentes divisiones del MINEDUC y especialistas de centros de investigación en educación) le asignan al conjunto y a cada uno de los Otros Indicadores de Calidad en relación con su aporte a la definición de calidad de la educación escolar.

Objetivo Específico n.2 Realizar una revisión teórica internacional respecto a la presencia de cada uno de los Otros Indicadores de Calidad y cómo son aplicados en diferentes países.



1.4 Justificación

Los Otros Indicadores de Calidad Educativa se definen como un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los y las estudiantes de un establecimiento educacional. Por tanto, estos indicadores miden la calidad que entregan los establecimientos educacionales en forma complementaria a los resultados de aprendizaje, que de acuerdo a los Objetivos Generales de la Educación Escolar busca el desarrollo pleno de las personas, formar buenos ciudadanos y mejorar la calidad de vida.

A pesar que la incorporación de la medición de habilidades personales y sociales en los sistemas de responsabilización de los establecimientos es reciente, la noción sobre su importancia para los estudiantes y la sociedad tiene larga data. El desarrollo teórico se ha referido al concepto de inteligencia emocional (Goleman, 1997), definido como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y de los demás, la autorregulación, autoeficacia y el desarrollo de una actitud empática y social. Desde esta perspectiva la inteligencia emocional se vincula directamente a lograr una sociedad democrática, donde los establecimientos cumplen un rol importante en la transmisión de valores y la promoción de habilidades para la buena convivencia y la participación (MINEDUC, 2004).

Los factores “no cognitivos” es otro concepto desarrollado por la teoría vinculado al desarrollo personal y social de los estudiantes al cual apunta la medición de los Otros Indicadores de Calidad. Se definen como los hábitos y actitudes de carácter no intelectual ni analítico que facilitan el funcionamiento del individuo en la escuela, trabajo y sociedad (Rosen, et al. 2010). Alguno de los factores “no cognitivos” serían el esfuerzo, motivación, autoeficacia, resiliencia, autoestima, etc.; los que tendrían una importancia central en los logros educacionales, y pueden ser fomentadas por las políticas educativas. De acuerdo a estudios desarrollados estos factores tendrían una interacción fundamental en la continuidad de estudios superiores, remuneraciones, empleabilidad, inserción en el mercado laboral y la capacidad de resolver conflictos, aspectos centrales en la construcción de una sociedad democrática.

Dada la importancia de los aspectos vinculados al desarrollo social y personal para la formación de los y las estudiantes y la sociedad, es que parece fundamental contar con información que contribuya a la toma de decisiones respecto a la mantención o actualización de los Otros Indicadores de Calidad Educativa, considerando la pertinencia que diversos actores y representantes de instituciones vinculadas a la educación le asignan a cada uno de los indicadores y al conjunto de ellos. Según lo estipulado en la ley estos indicadores tienen una vigencia de 6 años, y



el actual decreto fue promulgado el 10 de julio del 2013, por lo cual, si al 10 de julio del año 2019 no se ha promulgado un decreto con ajustes o nuevos indicadores, éstos serán renovados por un nuevo plazo de 6 años.

Capítulo n.2

Relevancia y Pertinencia de los OIC

El propósito de este capítulo es exponer los principales resultados respecto a la relevancia y pertinencia que diversos actores a cada uno de los OIC en relación con su aporte a la definición de calidad de la educación escolar. Para ello el primer apartado introduce los aspectos metodológicos que han orientado la consecución de este objetivo específico del estudio, mientras que en el segundo se presentan los principales hallazgos para cada uno de los OIC con respecto a las dimensiones de conocimiento, relevancia, pertinencia y conceptualización.

2.1 Introducción metodológica.

El propósito de este apartado es dar cuenta de los principales aspectos metodológicos que han guiado la consecución del objetivo específico n.1 del estudio, a saber:

Objetivo Específico n.1 - Evaluar la relevancia y pertinencia que diferentes actores (directivos y sostenedores, docentes, apoderados, representantes de instituciones ligadas a la educación, representantes de las diferentes divisiones del MINEDUC y especialistas de centros de investigación en educación) le asignan al conjunto y a cada uno de los Otros Indicadores de Calidad en relación con su aporte a la definición de calidad de la educación escolar.

El diseño metodológico planteado para el cumplimiento de este objetivo específico, fundado en el método cualitativo, consideró la realización de un conjunto de grupos focales a docentes y apoderados de diferentes establecimientos educacionales en las regiones de Coquimbo, Metropolitana y Bío Bío.

Se realizaron 12 grupos focales con docentes de establecimientos científico humanista y técnico profesional de 13 comunas de las regiones de Coquimbo, Metropolitana y Bío-Bío. En estos focus, en los que participaron en total 65 participantes, se abordó tanto la relevancia y la pertinencia del conjunto de los OIC como de forma específica algunos de sus indicadores. La tabla 2.1 se detalla la distribución de indicadores y regiones por grupo focal.

Tabla n.2.1: Muestra grupo focales docentes

| Región | Indicador auto-reportado | Indicador reportado | Tipo establecimiento |
|---------------|-------------------------------------|--------------------------------|----------------------|
| Metropolitana | Autoestima y Motivación Escolar | Asistencia Escolar | Científico Humanista |
| Metropolitana | Participación y Formación Ciudadana | Retención Escolar | Científico Humanista |
| Metropolitana | Hábitos de vida saludable | Titulación Técnico Profesional | Técnico Profesional |
| Metropolitana | Participación y Formación Ciudadana | Titulación Técnico Profesional | Técnico Profesional |
| Metropolitana | Clima convivencia escolar | Titulación Técnico Profesional | Técnico Profesional |
| Metropolitana | Clima convivencia escolar | Equidad de género | Científico Humanista |
| Coquimbo | Hábitos de vida saludable | Asistencia Escolar | Científico Humanista |
| Coquimbo | Autoestima y Motivación Escolar | Equidad de género | Científico Humanista |
| Coquimbo | Participación y Formación Ciudadana | Retención Escolar | Científico Humanista |
| Bío Bío | Hábitos de vida saludable | Asistencia Escolar | Científico Humanista |
| Bío Bío | Clima convivencia escolar | Equidad de género | Científico Humanista |
| Bío Bío | Autoestima y Motivación Escolar | Retención Escolar | Científico Humanista |

Los grupos focales con apoderados fueron 4, pertenecientes a diferentes establecimientos educacionales en las regiones de Coquimbo, Metropolitana y Bío-Bío. En estos grupos focales, en los que en total participaron 24 apoderados, se abordó de forma general la relevancia y la pertinencia de los OIC desde su mirada. El detalle de las características de los establecimientos y distribución de grupos focales de apoderados se detalla en la tabla 2.2.

Tabla n.2.2: Muestra grupos focales apoderados

| | RM | Coquimbo | Bío Bío |
|--|----|----------|---------|
| • Establecimiento emblemático | 1 | | |
| • Establecimiento con inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales | | 1 | |
| • Establecimiento rural y/o con alumnos de ascendencia indígena | | | 1 |
| • Establecimiento particular pagado GSE alto | 1 | | |

El diseño metodológico del estudio centrado en el objetivo específico n.2 también contempló la realización de 52 entrevistas, 4 de ellas a directoras DAEM de comunas seleccionadas de las regiones de Coquimbo, Metropolitana y Bío-Bío. Asimismo, se realizaron 24 entrevistas a directivos, ya fueran director o jefe de UTP del establecimiento. 18 de ellas a establecimientos científico humanista y 6 a establecimientos técnico profesional, de las regiones mencionadas anteriormente. En cada entrevista se abordaron el conjunto de los OIC, y se discutió específicamente sobre la relevancia y pertinencia de dos indicadores seleccionados (uno auto.reportado y el otro reportado). La distribución regional y de indicadores de las entrevistas de directivos se presenta en la tabla 2.3.

Tabla n.2.3: Muestra entrevistas directivos

| Región | Indicador auto-reportado | Indicador reportado | Tipo establecimiento |
|---------------|-------------------------------------|--------------------------------|----------------------|
| Metropolitana | Hábitos de vida saludable | Titulación Técnico Profesional | Técnico Profesional |
| Metropolitana | Autoestima y Motivación Escolar | Asistencia Escolar | Científico Humanista |
| Metropolitana | Participación y Formación Ciudadana | Retención Escolar | Científico Humanista |
| Metropolitana | Clima convivencia escolar | Titulación Técnico Profesional | Técnico Profesional |
| Metropolitana | Clima convivencia escolar | Equidad de género | Científico Humanista |
| Metropolitana | Participación y Formación Ciudadana | titulación Técnico Profesional | Técnico Profesional |
| Metropolitana | Autoestima y Motivación Escolar | Retención Escolar | Científico Humanista |
| Metropolitana | Participación y Formación Ciudadana | Equidad de género | Científico Humanista |
| Metropolitana | Hábitos de vida saludable | Asistencia Escolar | Científico Humanista |
| Metropolitana | Autoestima y Motivación Escolar | Retención Escolar | Científico Humanista |
| Metropolitana | Hábitos de vida saludable | Titulación Técnico Profesional | Técnico Profesional |
| Metropolitana | Clima convivencia escolar | Equidad de género | Científico Humanista |
| Coquimbo | Autoestima y Motivación Escolar | Retención Escolar | Científico Humanista |
| Coquimbo | Hábitos de vida saludable | Retención Escolar | Científico Humanista |
| Coquimbo | Hábitos de vida saludable | Asistencia Escolar | Científico Humanista |
| Coquimbo | Clima convivencia escolar | Titulación Técnico Profesional | Técnico Profesional |
| Coquimbo | Participación y Formación Ciudadana | Asistencia Escolar | Científico Humanista |
| Coquimbo | Participación y Formación Ciudadana | Equidad de género | Científico Humanista |
| Bio-Bio | Hábitos de vida saludable | Equidad de género | Científico Humanista |

| Región | Indicador auto-reportado | Indicador reportado | Tipo establecimiento |
|---------|-------------------------------------|--------------------------------|----------------------|
| Bio Bio | Participación y Formación Ciudadana | Asistencia Escolar | Científico Humanista |
| Bio Bio | Clima convivencia escolar | Retención Escolar | Científico Humanista |
| Bio Bio | Autoestima y Motivación Escolar | Titulación Técnico Profesional | Técnico Profesional |
| Bio Bio | Clima convivencia escolar | Equidad de género | Científico Humanista |
| Bio Bio | Autoestima y Motivación Escolar | Asistencia Escolar | Científico Humanista |

Finalmente, se realizaron 24 entrevistas a expertos en educación provenientes del MINEDUC, ACE, SE, CNE, instituciones ligadas a educación y centros de investigación en educación. Con cada uno de los expertos se abordó su percepción sobre la relevancia y pertinencia del conjunto de los OIC. La distribución de las entrevistas a expertos realizadas se presenta en la tabla 2.4.

Tabla n.2.4: Entrevistas expertos en educación

| Instituciones | N° Entrevistas |
|---------------------------------------|----------------|
| Agencia Calidad de Educación | 4 |
| Ministerio de Educación | 9 |
| Superintendencia de Educación | 1 |
| Consejo Nacional de Educación | 1 |
| Instituciones Ligadas a Educación | 5 |
| Centros de Investigación en Educación | 6 |

El análisis de la información cualitativa producida en los grupos focales y entrevistas fue guiado por las técnicas de análisis de discurso y contenido, para lo cual se utilizó el software Atlas.TI(v.7). El procesamiento realizado estableció un sistema de categorías para cada uno de los OIC, permitiendo clasificar la información en base a las siguientes temáticas:

- i. Conocimiento del Indicador: Reconocimiento del indicador como parte de los OIC, y asociaciones espontáneas en torno a su definición
- ii. Estrategias: acciones que implementan los establecimientos para promover el indicador
- iii. Dificultades: problemáticas internas y externas que enfrentan los establecimientos para hacerse cargo del indicador



- iv. Relevancia: vinculación e importancia que se le asigna al indicador para la calidad educativa
- v. Pertinencia: capacidad que tiene la gestión escolar de modificar los resultados del indicador
- vi. Definición: críticas y recomendaciones a la definición oficial del indicador

El análisis consideró también la segmentación de la información según el tipo de actor (docente, directivo, apoderado, sostenedor, DAEM y experto) y tipo de establecimiento (científico humanista y técnico profesional), a través de lo cual se pudieran establecer diferencias discursivas en torno a cada una de las categorías e indicadores.

2.2 Resultados relevancia y pertinencia de los OIC

Una vez atendido los aspectos metodológicos, el propósito de este apartado es presentar los principales hallazgos obtenidos a partir de la información provista por los diferentes tipos de actores considerados en la muestra. Para ello se dará cuenta de los principales resultados en cada uno de los ocho indicadores que conforman los OIC, siendo organizada la información a partir de cuatro ítems. En primer lugar, el nivel de conocimiento que existe en la comunidad educativa sobre cada uno de los indicadores. En segundo lugar, la relevancia que estos actores otorgan a los indicadores en función de su aporte a la calidad en educación. En tercer lugar, la valoración sobre la pertinencia del indicador, entendida en términos de su adecuación a la realidad educativa actual. Por último, la percepción sobre el nivel de consistencia en la conceptualización de su indicador.

2.2.1 Autoestima académica y motivación escolar

Indicador Autoestima Académica y Convivencia Escolar

El indicador autoestima académica y motivación escolar considera dos dimensiones: autopercepción y la autovaloración de los estudiantes respecto a su capacidad de aprender; percepciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje y el logro académico, es decir, motivación escolar.

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

i. Conocimiento del indicador

El indicador de autoestima académica y motivación escolar es uno de los más reconocidos dentro de la comunidad educativa, siendo a su vez asociado ampliamente como parte de los OIC. Ahora bien, cuando se refieren al indicador suelen enfatizar o tematizar en mayor medida el ámbito de la motivación por sobre la autoestima. Principalmente los docentes, apoderados y directivos consideran un predominio y/o relación causal entre ambas dimensiones. Se considera que, si se logra la motivación escolar, se fortalece con ello la autoestima académica.

“(...) si el joven tiene súper claro su autopercepción y autoconcepto en este caso y nosotros logramos con eso subirle un poco ese autoestima escolar porque el chico siente que no le va bien y que estudia o no le interesa y no lo logro motivarlo, entonces me va a costar el desarrollo porque no va a lograr ninguna de las otras cosas que vienen para adelante.”

(Entrevista Directora, establecimiento científico humanista, región Metropolitana)

Tanto en los establecimientos científico humanistas como técnicos profesionales se reconoce que la importancia del indicador está puesta en el logro de resultados esperados en aprendizajes. No sería posible esperar buenos resultados académicos, si es que los y las estudiantes no sienten interés hacia el aprendizaje y autopercepción positiva de sus propias capacidades, por más que el establecimiento imparta buenos contenidos.



“(...) yo creo que los niños tienen que tener primero una estima académica, tienen que sentirse partícipes de su aprendizaje no es un aprendizaje bancario donde uno va y lo entrega y lo deposita, no, el debe sentirse capaz de hacer, capaz de equivocarse, capaz de no tener miedo a equivocarse y debe tener una motivación escolar.”

(Entrevista Directivo, establecimiento técnico profesional, Región Metropolitana)

Los discursos de directivos y docentes ponen de manifiesto que se sienten responsables de motivar a sus estudiantes para lograr mejorar su autoestima académica, algo que se desarrolla personalmente y depende en mayor medida de los mismos estudiantes. En el caso de establecimientos educacionales en contextos vulnerables, sostienen que hacerse cargo de la motivación es aún más importante, porque muchas veces el entorno inmediato de los y las estudiantes, como la familia, no se la provee.

Entre las asociaciones que es posible resaltar en torno al discurso que despierta este indicador, es que su resultado depende de manera importante del rol del docente. Es así que más allá de la gestión escolar, o el proyecto educativo del establecimiento, es el profesor el que tiene mayor responsabilidad en fomentar la autoestima académica y motivación escolar de sus estudiantes. De la misma forma, una baja autovaloración del estudiante podría responder en forma exclusiva a las prácticas pedagógicas de su docente.

“Yo creo que el docente es un agente movilizador grande, ya lo dice el mismo ciclo pedagógico, somos el docente, el alumno y el estudiante, no es el estudiante y los contenidos, no porque vean una fracción se van a motivar.”

(Entrevista Directivo, establecimiento técnico profesional, Biobío)

Otro hallazgo interesante son las asociaciones espontáneas que los apoderados, docentes y directivos realizan de este indicador con el clima de convivencia escolar, desde donde se establecen relaciones causales en ambas direcciones. Por una parte, se alude que un estudiante que tenga una baja autoestima y motivación creará un ambiente disruptivo en su espacio educativo que afecta el clima de convivencia escolar. Mientras que otros dan cuenta que una mala convivencia perjudica la motivación que pueda sentir los y las estudiantes hacia el establecimiento.

ii. Relevancia del indicador

Autoestima académica y motivación escolar es uno de los indicadores más valorados dentro del conjunto de los OIC. Lo que se refleja en que la mayoría de los actores participantes en el estudio lo jerarquizaron dentro de los cuatro indicadores esenciales, siendo considerado un “piso mínimo” para lograr buenos resultados de enseñanza-aprendizaje.

Dependiendo de los actores consultados, el ranking varía, pero es importante señalar que transversalmente es considerado uno de los más relevantes para contribuir a la calidad en la educación. En el caso de docentes y directivos, al jerarquizar según importancia de contribución a la calidad educativa de los ocho indicadores de calidad, categorizaron a autoestima académica y motivación escolar como el más importante. En el caso de apoderados y expertos, lo consideran dentro de los tres primeros.

Para toda la comunidad educativa, la relevancia del indicador se encuentra estrictamente concentrada en su valor para los aprendizajes académicos de los y las estudiantes. Se destaca la importancia que tiene la motivación para que los y las estudiantes quieran ir al colegio por su propia voluntad, sin sentirse obligados; mientras que la autoestima es fundamental para que los contenidos puedan ser aprendidos de mejor forma.

De acuerdo a lo señalado por directivos y docentes, la autoestima académica y motivación escolar es una condición de base para poder comenzar a trabajar contenidos pedagógicos. Es necesario que los estudiantes estén felices, sin preocupaciones para generar el espacio necesario de aprendizaje. Si los y las estudiantes no están motivadas en el ámbito escolar, es probable que su autoestima académica sea baja. Si ambas condiciones no se logran fomentar en las escuelas, los logros de aprendizajes no serán los mejores.

“Cuando yo soy partícipe de la actividad, cuando yo vengo a clases, y me encuentro con algo nuevo, con algo motivador, mi autoestima sube cuando yo lo logro hacer, cuando yo participo, cuando yo realizo lo que estaba propuesto, y los niveles de frustración obviamente bajan”

(Entrevista Directora, establecimiento científico humanista, región Metropolitana)

No se menciona entre ninguno de los actores consultados, que la relevancia del indicador se asocie a la salud mental y bienestar de los estudiantes; ni tampoco como promotor de desarrollo de otros aspectos de la vida como la personalidad y relaciones interpersonales.

iii. *Pertinencia del indicador*

Entre los directivos, docentes y apoderados existe cierto consenso respecto a la responsabilidad que le atañe al establecimiento de hacerse cargo del indicador. Los argumentos se centran en que está directamente vinculado con los aprendizajes de los alumnos/as y el rol que tenga el docente en el aula. Un aspecto sobre el cual los colegios tienen directa incidencia.

Algunos actores, directivos principalmente, destacan que la familia y el entorno directo del estudiante tienen una función que cumplir en torno a la autoestima académica y motivación escolar, en tanto su resultado estaría influenciado por los ambientes cotidianos en donde se desenvuelven los y las estudiantes.

“Entonces eso también tiene una repercusión en la autoestima, nosotros tenemos una responsabilidad que el profe sea más entretenido, que lo motive, ese es un 50%, pero necesitamos trabajar con los papás 50 y 50.”

(Entrevista Directivo, establecimiento científico humanista, región Metropolitana)

Existen algunos cuestionamientos elevados por parte de los expertos, que señalan que la subjetividad del indicador, el cual además es medido por auto-reporte de estudiantes, genera dudas en torno a su validez y pertinencia. Se considera que los contextos sociales, económicos, culturales, emocionales de los que provienen los y las estudiantes son diversos. Por tanto, las expectativas que tengan de su desempeño académico son relativas y no pueden ser estandarizadas.

iv. *Conceptualización del indicador*

Resulta posible identificar dos posturas con respecto a la consistencia de la conceptualización del indicador. Entre los actores de la comunidad educativa se considera que la forma en que fue conceptualizado el indicador es positiva. Les hace sentido y sienten que refleja lo que se puede ver cotidianamente en los establecimientos educacionales. Por el contrario, los expertos manifiestan una crítica a esta conceptualización basada en el hecho de que la definición de autoestima, específicamente, está muy centrada exclusivamente en lo académico. Para ellos la autoestima tiene más dimensiones, siendo la dimensión académica sólo una de ellas.



“(...) la parte más social de la autoestima no está tanto, la parte más corporal, tampoco está, y tu puede que tengas (...) gente que es súper buena en lo académico, pero que tiene muy mala autoimagen en lo más personal, en lo social.”

(Entrevista Experto Institución Ley de Aseguramiento de la calidad de la educación)

Cabe destacar que los entrevistados que hacen la diferencia entre los distintos ámbitos que para ellos implica el concepto de autoestima son particularmente de Instituciones ligadas a la educación, divisiones del MINEDUC y Centros de Investigación en Educación. En menor medida, sostenedores y directivos. Estos actores consideran que la autoestima es relevante para dar cuenta de la calidad de la educación, pero considerada multidimensionalmente. Teniendo en cuenta que el indicador autoestima académica y motivación escolar es uno de los ocho indicadores de desarrollo social y personal, está alineado con lo que pretenden dichos indicadores: dar cuenta del desarrollo integral del estudiante en el espacio educativo, no sólo el rendimiento académico.

Los expertos ligados a la educación técnico profesional tienen una crítica más profunda. Señalan que el enfoque de este indicador en particular, y los OIC en general, no están acorde a la realidad de los establecimientos técnico profesional. En este sentido, el indicador de autoestima académica y motivación escolar no considera los aspectos vinculados con el desarrollo laboral que tienen los y las estudiantes de estos colegios.

A modo de síntesis se presenta el siguiente cuadro que resume las principales dimensiones analizadas en torno al indicador de autoestima académica y motivación escolar.

Tabla n.2.5: Principales hallazgos sobre el indicador de autoestima académica y motivación escolar

| Dimensión | Hallazgos |
|-------------------|--|
| Conocimiento | <p>El indicador es ampliamente conocido entre los distintos actores de la comunidad educativa, independientemente del contexto y características del establecimiento. Se destaca su importancia para el aprendizaje cognitivo de los alumnos, y la obtención de buenos resultados académicos. Existe una fuerte asociación con el indicador de clima de convivencia escolar, donde existiría una relación causal en ambos sentidos. Por último, hay un discurso generalizado respecto al rol fundamental que juegan los docentes en el tratamiento del indicador, según lo cual sus prácticas pedagógicas pueden explicar por completo el nivel de autoestima académica y motivación escolar de sus estudiantes.</p> |
| Pertinencia | <p>Existe un acuerdo generalizado respecto al rol que le compete al establecimiento en hacerse cargo de este indicador, el cual alude directamente al ámbito académico y escolar de sus estudiantes.</p> <p>Ahora bien, de igual forma se reconoce que el entorno familiar juega un rol importante en los resultados del indicador, sobre todo en contextos vulnerables, donde existen bajas expectativas del desarrollo académico de los y las estudiantes.</p> |
| Conceptualización | <p>Existen ciertos cuestionamientos a la forma en que es concebido oficialmente el indicador, los que son resaltados por expertos especialmente. Se considera que la conceptualización debería incluir la autoestima y motivación desde una perspectiva más amplia, y no estrecharlo al ámbito académico.</p> <p>Desde la educación TP se enfatiza que su definición está restringida a la educación científico humanista, y no a las prácticas de la educación técnica, por lo cual debería, por ejemplo, visualizar lo que ocurre con el indicador en el ámbito laboral de los y las estudiantes.</p> |

2.2.2 Clima de convivencia escolar

Indicador de Clima de Convivencia Escolar

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.

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.

El clima de convivencia escolar es una cualidad relativamente estable del establecimiento, que se refiere a cómo la comunidad educativa experimenta la convivencia escolar. Es decir, corresponde a una percepción colectiva sobre el ambiente en el que se desarrollan las actividades escolares, las relaciones interpersonales que se generan en el establecimiento y el contexto en que se producen tales interacciones.

i. Conocimiento del indicador.

El clima de convivencia escolar es, sin duda, uno de los indicadores más reconocidos e instalados en la comunidad escolar. Las asociaciones más recurrentes se refieren a la forma de administrar las relaciones horizontales y verticales que vinculan a sus actores, y como éstas impactan en los procesos de aprendizaje. En concreto, destacan dos visiones del indicador. En un primer plano como un elemento auxiliar que resguarda los aprendizajes académicos y, en un segundo y de modo más intangible, como un valor en sí mismo para el desarrollo personal y social de los estudiantes.

En torno a la primera forma de reconocimiento, corresponde a la proyección de la base para instalar los procesos educativos que permiten el desarrollo óptimo de la vida escolar. En este sentido constituye el soporte o fondo sobre el cual se instalan los procesos de trabajo en torno al aprendizaje y la educación en su conjunto. De esta forma su garantía permitiría realizar un “trabajo bien hecho”. En el mismo sentido, alude a un estado de la organización escolar y las relaciones que impactan sobre las subjetividades, energías, percepciones que permite hacer las cosas de forma correcta.

Los apoderados comparten una visión similar, donde el indicador estaría asociado también al rendimiento académico, en función de contar con un soporte de condiciones mínimas, vinculado a un modo de relacionamiento fraternal o cordial. En este caso, si se trata de un colegio en donde las exigencias son altas, se entiende incluso como una obligación. La reflexión se vincula con la necesidad de contar con un clima adecuado para el estudio, en el cual el rendimiento académico no es conciliable con un ambiente inadecuado.

“...desde que nosotros llegamos a este colegio, es que se tienen que crear las condiciones mínimas que exige un colegio de alta, y aquí como que me falta un poco relacionar, un colegio que tenga alta exigencia académica debe por obligación tener un clima de convivencia fraternal o cordial...Porque cuando tú estás sometido a una alta exigencia académica obviamente que para rendir no vas a rendir en un ambiente que está enrarecido, finalmente por eso”.

(Focus Group Apoderados, Región Metropolitana)

En este último caso, la convivencia escolar se vincula también con un aspecto motivacional en torno a los aprendizajes, en asociación directa con el indicador de autoestima académica y motivación escolar. Recurriendo a la propia experiencia como profesores y estudiantes en su momento, los relatos acerca de esta dimensión precisan un conocimiento respecto a cómo una mala relación de convivencia impacta sobre los aprendizajes convirtiendo ciertos contenidos en placenteros o desagradables de acuerdo al carácter que adquiere el vínculo con los profesores.

Desde una segunda perspectiva, se comprende el indicador de convivencia escolar en relación a la forma de vincularse en contextos de amplia diversidad y heterogeneidad presente en un establecimiento. Desde esta óptica se trataría de una dimensión que indicaría la cohesión social de sus miembros, cuestión tensionada por las diferencias socioeconómicas y culturales de estudiantes que concurren desde diferentes realidades.

“Nosotros tenemos estudiantes de la periferia de San Pedro, tenemos estudiantes de la periferia de Hualpén, entonces hay una heterogeneidad muy grande. Y nosotros nos ganamos el cartel de que somos un establecimiento que recibe a todos, y a que a todos les damos oportunidades, te fijas, entonces el tema de la convivencia tenía que trabajarse fuerte”.

(Focus Group Docentes, establecimientos científico humanistas, Biobío)

Para los expertos existe claridad respecto a que el conjunto de indicadores hacia los cuales la escuela está llamada a ocupar un rol no sólo implicaría hacerse cargo de implementar acciones para favorecer el desarrollo cognitivo, sino también el asumir una responsabilidad respecto a instalar aprendizajes en torno a una cierta manera de relacionarnos en el marco de los derechos humanos. Por este motivo se reconoce que el clima de convivencia escolar es un indicador importante, independiente del tipo de establecimiento. En suma, si existen varias dimensiones centrales vinculadas a la educación de calidad, éstas se canalizarían en la convivencia.

ii. Relevancia del indicador

Cuatro son las razones que justifican la relevancia del indicador del clima de convivencia escolar en el documento Fundamentos de los OIC:

- a) Tiene una gran incidencia sobre la calidad de vida y los niveles de bienestar de los y las estudiantes. Tienen derecho a sentirse seguros y protegidos en los establecimientos.
- b) Resulta ser un elemento moderador de conductas antisociales o de riesgo, en este sentido, un buen clima de convivencia escolar es un factor protector de eventos negativos tales como prevención de conductas de riesgo, reducción de embarazos adolescentes, reducción del consumo de alcohol y drogas, menor discriminación de pares, y disminución del acoso escolar.
- c) Tiene incidencia en los resultados de aprendizaje y mejoramiento de la educación, en tanto favorece las instancias de aprendizaje cognitivo, mejorando los logros.
- d) Se relaciona con la capacidad de retención de los establecimientos, la sensación de bienestar general, la participación de los miembros de la comunidad educativa, las expectativas y aspiraciones de los estudiantes, menos suspensiones escolares, la identificación con el establecimiento y buena interacción con los pares y profesores.

De acuerdo al análisis de la información levantada entre los distintos actores, se identifica que a nivel transversal el valor de la relevancia del clima de convivencia escolar está puesto en el tercer factor. Esto es, la vinculación e importancia del indicador en torno a la calidad en educación está basado en que entrega el soporte necesario para asegurar correctos procesos de aprendizaje y obtener buenos resultados académicos. Desde ahí que apoderados, directivos, docentes y sostenedores lo elijan como uno de los indicadores más relevantes entre los OIC. Lo que se reafirma en el hecho que ninguno de los actores considera que el clima de convivencia escolar no se relacione con la calidad y/o deba ser eliminado de los OIC.

En relación a los otros factores que otorgan relevancia al indicador, es posible encontrar opiniones más aisladas que sitúan el valor y su relación con la calidad en su vinculación con otros indicadores. Principalmente el de autoestima académica y motivación escolar. De esta forma se identifica un elemento de causalidad en ambos, según lo cual un buen clima de convivencia escolar motiva a los alumnos, los hace más responsables, genera un sentido de identidad y pertenencia con el establecimiento. Mientras que una baja motivación y percepción de logro provoca disrupción al clima de convivencia. De forma más aislada se menciona el valor puesto en indicadores de asistencia y retención escolar, y en este sentido, como moderador de conductas de riesgo.

“(…) cuando la autoestima es muy baja de parte del estudiante significa que no logran aprender y tienden a la frustración, y eso hace que provoque también una mala disciplina, se distraen demasiado, muy disruptivos, y también lleva la parte de la convivencia, porque genera también un clima de inseguridad frente a su entorno cuando se produce demasiado en los estudiantes, cuando no logran aprender, sobre todo nosotros, por ejemplo, en matemática”.

(Focus Group Docentes, establecimientos científico humanistas, Biobío)

Por último, y de manera muy acotada es posible reconocer algunas voces que dan cuenta de la relevancia del clima de convivencia escolar en relación a la importancia de proveer un ambiente de bienestar a los alumnos, más allá de las consecuencias en el aprendizaje que pueda tener. Es así que se rescata la importancia de proveer un ambiente seguro, positivo que entregue sentido de pertenencia con el colegio.

“Yo creo que el tema de la convivencia escolar es importante.

E: ¿Por qué crees que es tan importante?

Porque si el ambiente estudiantil es positivo, si hay compañerismo, si hay actividades que comprometan a distintos alumnos, obviamente hay un sentido de propiedad con la escuela, con el colegio”.

(Focus Group Docentes, establecimientos técnico profesional, Región Metropolitana)

iii. Pertinencia del indicador

La convivencia escolar es altamente pertinente en lo que respecta a los procesos y la expectativa que se tiene de lo que debe ser la formación escolar. Como en un movimiento que conduce a la instalación y la comprensión de estas dimensiones dentro de la comunidad escolar, los elementos que se hacen presentes (ambiente de respeto, organizado, seguro) en la convivencia escolar son, por lo general, un objeto que “tiene que ser consensuado”. Entendiendo que el conjunto de ellos forma parte de una dinámica habitual y cotidiana que implica la presencia activa de todos los actores.

La convivencia escolar se presenta como algo que es propio del colegio en tanto responsabilidad que atañe casi en exclusivo al establecimiento. Se trata de un ámbito en el que, por lo general, la responsabilidad se encuentra localizada en la institución. En este sentido, el esfuerzo se encuentra situado en lo intrainstitucional. En otras palabras, frente a este indicador, existe una cierta conciencia que la perspectiva de trabajo debe asumir esfuerzos en los equipos del colegio más allá de la omisión o la ausencia de apoyos esperados en el estamento familiar.

Sin dejar de reconocer la responsabilidad que tiene la gestión escolar sobre este indicador, equipos directivos mencionan el rol que tiene el ambiente y la familia en los logros del clima de convivencia escolar. Sobre todo, en contextos más vulnerables, fomentar un ambiente seguro y de respeto se vuelve una tarea difícil. Se cuenta con poco apoyo de las redes institucionales competentes, sumado a las lógicas contracorrientes con las que actúan algunas familias.

“(…) los climas de seguridad no solo depende de las escuela ya que la escuela puede hacer mucho pero si la escuela también está en una población donde hay balazos todo el día donde se vende droga en la puerta donde no se cuidan los baños porque no hay seguridad en las entadas por que la infraestructura no da , es decir hay situaciones que efectivamente no puede manejar, sobre que los conflictos se resuelven porque lo padres son terriblemente violentos por tanto el modelo de la solución de conflicto supera a la escuela”.

(Entrevista experto, Institución ligada a la educación)

No existe entre los directivos un consenso respecto a la conveniencia de categorizar a los establecimientos considerando este indicador. Aunque no se desconoce la influencia y la responsabilidad que tiene el colegio sobre el clima de convivencia escolar, la determinación del contexto como factor externo no modificable por la escuela, determina que la medición y ordenamiento sea algo injusto, de acuerdo a su percepción.

Para los expertos existe un asentimiento respecto a la pertinencia del indicador de clima de convivencia escolar. En este sentido, el rol del colegio es de cuidar y generar las condiciones que hagan posible la reproducción de un buen ambiente dentro del espacio escolar. De una u otra manera, esto tendría un soporte básico que dice relación con el asentamiento de saberes compartidos necesarios para su sostenimiento.

“Insertar una cultura de mejoramiento continuo de la calidad, si yo hablo de clima y convivencia escolar, ese clima yo lo tengo que cuidar, garantizar, promover la participación, tengo que formar al ciudadano, tengo que formar los hábitos de vida saludable, por lo tanto, tengo que formar conocimientos y cultura dentro de la escuela. Digo es deseable, porque a lo mejor hay muchas escuelas que necesitan apoyo para poder hacerlo, pero es la escuela la que finalmente tiene que hacerlo”.

(Entrevista Experto, Institución de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación)

iv. Conceptualización del indicador

Entre los actores de la comunidad educativa no existen mayores cuestionamientos en torno a la definición que tiene el indicador de clima de convivencia escolar. Las dimensiones consideradas serían pertinentes y englobarían a cabalidad los ámbitos que involucran una buena convivencia en el espacio del colegio. Si bien en los discursos se rescatan algunas dimensiones como “menos importantes”, en tanto no son tematizadas (encarnada en ambiente organizado, siendo ambiente de respecto la más relevante), no surgen opiniones respecto de reemplazar o eliminar alguno de los constructos del indicador.

“Yo siento que está súper concreta, porque en el fondo incluye a todos los miembros de la comunidad educativa, profesores, papás, alumnos, todos los miembros de la comunidad. Entonces en el fondo, un ambiente de respeto, por supuesto, organizado y seguro, claro, porque los tres van enriéndose en pro de los estudiantes, en el fondo”.



(Entrevista Directivo, establecimiento científico humanista, región Metropolitana).

Desde los expertos existen visiones mucho más críticas que apuntan por una parte al sesgo del indicador en torno a la disciplina por sobre la valoración de la convivencia, expresado en las relaciones interpersonales, la forma de abordar los conflictos y la diversidad. A esto se suma percepciones que indican que la definición adolece de mencionar explícitamente las relaciones pedagógicas que se dan en el aula entre docentes y alumnos/as, que sería un elemento fundamental que condiciona el clima de convivencia escolar.

"...si se pregunta a los alumnos si en la convivencia se sienten respetados se tiende a asociar a las relaciones sociales como la conversación. Pero no se captura esta información en relación al trato respetuoso como en su rol de estudiante cuando se equivoca, por ejemplo."

(Entrevista Experta, Institución de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación)

Dentro de los actores consultados surgen ciertas discrepancias respecto a cómo se observa este indicador, las cuales a su vez tienen sus implicancias respecto a cómo se operacionalizan las mediciones. Por una parte, la sospecha respecto al modo en el que lo cualitativo es capaz de dar cuenta de la realidad de los establecimientos. En este caso, se trata de una duda respecto al valor que tiene el perspectivismo de un actor, que es ejemplificado con el caso de los apoderados.

Si lo cualitativo tiene por misión dar cuenta de la vivencia y percepciones de la dimensión de clima de convivencia escolar, se presentarían al mismo tiempo ciertas resistencias respecto a la legitimidad que tendría una consulta participativa. Podríamos pensar que la pregunta o inquietud respecto a quien da cuenta del clima de convivencia está también asociada a una cierta conceptualización de base.

Dicho, en otros términos, si la convivencia escolar es concebida como las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes, padres y apoderados con respecto a la presencia de un cierto ambiente, el manto de duda respecto al valor que tienen las propias percepciones, o bien la de otros, indica también de paso una cierta definición de lo real de la convivencia asociado a un actor o posición. En el mismo sentido, lo que aparece como definición conceptual de convivencia



estaría teñida por quien observa: "debe ser a base de observación". Lo que se aprecia, podríamos señalar, es una cierta confusión conceptual respecto al papel y valor que cada estamento y actor aporta en esta caracterización.

Otro punto a destacar en varias de las conversaciones sostenidas se refiere a la posesión de capitales culturales y sociales con los que cuentan los participantes de la comunidad educativa. Se trata de un aspecto que a juicio de algunas voces debiese ser considerado y que se refiere al uso de fuentes y el tipo medición para dar cuenta de la convivencia. En este caso, se plantea no sólo una cuestión referida a la posesión de saberes que permitan comprender las consultas instaladas, si no a un cierto código social que se teme sea roto en las respuestas y en el espíritu que las anima. En otras palabras, se sospecha sobre la capacidad que tendrían ciertos apoderados para discriminar sus prejuicios y animosidades en el momento de reportar sus visiones sobre la escuela.

A modo de síntesis se presenta el siguiente cuadro que resume las principales dimensiones analizadas en torno al indicador de clima de convivencia escolar.

Tabla n.2.6: Principales hallazgos sobre el indicador de clima de convivencia escolar

| Dimensión | Hallazgos |
|-------------------|--|
| Conocimiento | <p>El indicador de clima de convivencia escolar es conocido por la gran mayoría de los actores consultados, siendo entendido como un aspecto vinculado a las relaciones interpersonales y al marco de respeto, seguridad y organización que se presenta en las instituciones escolares de un modo integral. Los tres sentidos que circulan en torno al indicador se refieren a: i) Una base para instalar procesos educativos que permitiría un desarrollo más óptimo de la vida escolar; ii) Una dimensión que apunta a conciliar la diversidad de los miembros de un establecimiento; iii) Una dimensión comunitaria que trasciende la mera aplicación de normas y que apunta a dinámicas de reconocimiento. Se trata de un ámbito que siendo de carácter vivencial posee referentes inmediatos en la experiencia de cada uno de los actores escolares, en este sentido el conocimiento está inscrito en testimonios que cada uno de los miembros de la comunidad escolar puede reportar desde sus roles y aportes a ésta.</p> |
| Pertinencia | <p>El indicador es pertinente en tanto se reporta, en el conjunto de conversaciones con diferentes actores, una relación directa con la posibilidad de realizar procesos educativos exitosos, esto se manifiesta tanto como una condición necesaria para los aprendizajes como también una consecuencia de ellos. Con todo se trata de un ámbito que es ampliamente respaldado para su medición.</p> <p>A pesar que existe un discurso transversal por parte de todos los actores consultados de la responsabilidad que le atañe a los establecimientos de hacerse cargo del clima de convivencia escolar, y la posibilidad de incidir directamente a través de la gestión escolar; desde los directivos surgen alertas respecto a la limitación del impacto que se puede alcanzar en los resultados de este indicador debido a la influencia del contexto socioeconómico y familiar, donde muchas veces predominan relaciones disruptivas que atentan contra los esfuerzos de promoción de la buena convivencia que realiza la escuela.</p> |
| Conceptualización | <p>Por parte de los actores de la comunidad educativa, apoderados, docentes y directivos, no existen mayores cuestionamientos en torno a la definición, enfoque y dimensiones que tiene el indicador de clima de convivencia escolar. Surgen algunas opiniones aisladas respecto a que debería otorgar mayor énfasis a aspectos relacionados con la tolerancia y el respeto al medio ambiente. Expertos se muestran más críticos, dando cuenta que la definición está fuertemente sesgada a la medición de la disciplina por sobre la convivencia; sumado a percepciones que indican que el indicador adolece de poder evaluar las relaciones pedagógicas que se dan en el aula.</p> |

2.2.3 Participación y Formación Ciudadana

i. Conocimiento del indicador

El indicador de participación y formación ciudadana es conocido dentro de la comunidad escolar, pero con un notorio grado de confusión, ante un desconocimiento de lo que mide el indicador y cómo abordarlo dentro de la gestión escolar (ver anexo VII). Lo que se refleja en las dudas que plantea el cómo abordarlo.

“En este tema yo creo que sabemos poco porque hemos trabajado menos, como país estoy diciendo, y aún la vemos separada, entonces damos cuenta de la percepción de autoestima, la percepción de participación, pero deberíamos trabajar en hacer una red de comprensión de todo esto”.

(Experta Institución de la Ley de Aseguramiento de la Calidad en Educación)

Se reconocen diferentes matices en torno a sus asociaciones que dan cuenta de una forma de conocer y relacionarse con el indicador desde la rutina y vida cotidiana institucional, más que de la apropiación misma del indicador. Los saberes que circulan respecto a este indicador pueden atribuirse a tres causas identificadas por el equipo de investigación (ver anexo VII):

- a) Un conocimiento que responde a un enfoque principalmente intuitivo sin un desarrollo conceptual amplio, basado en una experiencia propia que se forma en el acontecer cotidiano de las instituciones escolares.
- b) Una perspectiva sobre el indicador que tiene un foco en el mediano y largo plazo y que tiene como referente la participación en la vida colectiva del país.
- c) La identificación de instituciones y prácticas, de carácter general, que tradicionalmente están asociadas al sentido de pertenencia, la participación y la vida democrática bajo una óptica de participación consultiva, expresiva, no decisional.

El conocimiento basado en el enfoque intuitivo está asociado al hecho de que cada actor consultado ha sido protagonista o testigo de sus elementos en el espacio escolar, atendiendo al hecho mínimo de que cada estudiante es un sujeto que forma parte de la vida colectiva del colegio y del país. Para los profesores y directivos se trata de un indicador que observaría las formas participativas (si existen o no centros de alumnos/as y centros de padres), no tanto así sus contenidos

y las prácticas. Es decir, se infiere que la forma de conocimiento y apropiación del indicador adolece de mayor profundidad y sólo en algunos casos se presenta una reflexión más crítica en cuanto a sus sentidos y vínculos con la calidad educativa. En cuanto a los expertos, la mayoría analiza el indicador desde una perspectiva más completa, atendiendo a los contenidos y sentidos de la participación, más que a sus formas tradicionales.

“...estamos entendiendo por participación ciudadana a menos que sea muy restrictiva y que no se condice con estándares de concepto de participación y derecho de participación. Es decir, se mira en el aula la participación como los espacios extra programáticos, las organizaciones estamentarias ya sea estudiantil de los profesorados”

(Entrevista experto, Institución ligada a la Educación)

El conocimiento basado en el mediano y largo plazo asocia a los y las estudiantes a un sujeto proyectado a la vida adulta. La participación y la vida democrática es, por tanto, abordada como una condición propia del futuro. En este sentido, el indicador si bien se conoce, sufre de cierta reducción y simplificación que circunscribe la conversación a una forma que tiene que ver con el comportamiento en la vida adulta como sujetos electores dentro de un sistema político. Ligado al conocimiento intuitivo, esta forma de concebir el indicador habla de elementos extra institucionales representando lo que ocurre en el país. El ejemplo más citado entre directivos y docentes, dice relación con la percepción y la participación efectiva en el sistema electoral nacional, el cual responde a un diagnóstico que da cuenta de la “abulia” y falta de “creencia” de los/las jóvenes (ver anexo VII).

Por último, se trata de un indicador que, por parte de profesores, jefes de UTP y directivos es materializado y concretizado al identificarse con instituciones y prácticas bajo una óptica de participación consultiva, expresiva, no decisional. Se trata de un conocimiento que reduce la dimensión participativa a una formalidad o ritual que no necesariamente da cuenta de la conexión de este ámbito con el significado más pleno que éste tendría con la calidad educativa. Un aspecto resaltado, de forma particular, por las voces de expertos. Con todo, las conversaciones indican la necesidad de generar un entendimiento más complejo y compartido entre todos los actores, de modo elaborar conceptual y operativamente un plano común de comprensión del indicador.

"Bueno la instancia que tiene el colegio como colegio, en el caso nuestro, bueno en realidad todos tienen su directiva al interior de los cursos, 7mo para arriba está lo que es el Centro de Alumnos, que es elegido democráticamente ya sea por plebiscito o por votación"

(Focus group docentes, establecimiento científico humanista, Coquimbo)

Como puede inferirse de los modos de reconocimiento del indicador de participación y formación ciudadana, existe una relevancia de la dimensión de participación vinculada fuertemente al sentido de la dimensión de vida democrática.

ii. Relevancia del indicador

Existe transversalmente entre los actores consultados una alta valoración del indicador de participación y formación ciudadana, más allá de la sensación compartida respecto a la deuda en la forma que los establecimientos se hacen cargo de él. A diferencia de lo que sucede con otros indicadores, la relevancia está puesta en justamente en la formación integral de los/as alumnos/as, y no como un factor auxiliar que asegura mejores aprendizajes cognitivos y resultados académicos. De esta forma se infiere que la participación y formación ciudadana sería el indicador que más se ajusta a al sentido de los OIC, recomponiendo y modificando el foco de la calidad en educación.

Desde la gran mayoría los actores de la comunidad educativa consultados para este estudio, se rescata el desarrollo integral que promueve el indicador, el cual permite que los/as alumnos/as puedan desenvolverse de mejor manera en la sociedad como ciudadanos de derecho con conocimientos respecto a lo que sucede en su entorno. Como consecuencia, les permite hacerse partícipes e intervenir en sus espacios cotidianos entregando un sentimiento de importancia. Lo anterior demuestra que el valor del indicador está puesto netamente en su dimensión de vida democrática, aunque la denominación común sea participación. No existen menciones respecto al sentido de pertenencia y participación asociado a los espacios de colaboración promovidos por el establecimiento y la comunicación entre los distintos estamentos.

En esta misma línea, desde los expertos se rescata que la importancia de la promoción del indicador es que abre posibilidades de agenciamiento o libertad para crear nuevas formas de relacionamiento y contenidos al interior del colegio. Una situación que redundaría en la cristalización de espacios para la generación de una participación efectiva, vinculante y propositiva que



actualmente estaría en deuda por la dominación de un contexto disciplinario con carácter autoritario.

"...participación ciudadana es como yo hago me hago corresponsable de mi espacio de desarrollo , no solo porque me indican que tengo que participar y bailar para el 18 de septiembre o que puedo hacer una feria costumbrista entendiendo nuestros conceptos de imitación que son sumamente valiosos e importantes, sino también en como yo puedo proponer nuevas cosas no solo que me inviten a hacer cosas sino también a yo proponer y como también permito estos debates de la realidad actual ósea los chiquillos en la educación media en su contexto , los niños más pequeños están más centrados en sus propios proceso pero ya en la media comienzan a mirar a su entorno variar y nacional".

(Entrevista Experto, Institución Ligada a la Educación)

A su vez, desde los apoderados de colegio emblemático, se expresan ciertas voces que dan cuenta que este indicador, junto a otros, constituyen una suerte de reporte de la identidad de los establecimientos, dando cuenta de una relevancia intuitiva de la dimensión de pertenencia que compone el indicador. En otras palabras, se trata de dimensiones que por su contenido dan cuenta de dinámicas, formas de trabajo y perfiles de estudiantes que, a través de su presencia constante en las instituciones escolares, reciben y van construyendo una identidad. De esta forma, se rescata la importancia del indicador en torno al compromiso e identificación con los valores que promueve el establecimiento. Lo que genera sentido de pertenencia, y podría colaborar en el éxito académico.

En un contexto particular los apoderados también rescatan que la relevancia de la participación y formación ciudadana está puesta en promover actitudes que eviten conductas de riesgo y fomenten factores protectores de conductas antisociales asociadas a la discriminación y el acoso.

iii. Pertinencia del indicador

Existe una percepción generalizada por parte de los actores de la comunidad escolar que la promoción del indicador de participación y formación ciudadana es una tarea conjunta entre el establecimiento, la familia y la sociedad. Es fundamental para ello que el Estado y su institucionalidad se hagan cargo de orientar a los establecimientos en cómo asimilar el indicador. De esta forma conseguir que su gestión escolar se oriente a estimular actitudes, habilidades y

conocimientos necesarios para que todos los estamentos se desenvuelvan en una sociedad democrática.

“...participación y formación ciudadana es de todos es nuestra, de las familias de la sociedad si nosotros hacemos que todos participen acá y por ejemplo realizo un proceso de votación y la familia no está ni ahí con ir a votar no le está enseñando en el fondo la participación y nosotros sentimos eso porque en la familia no le refuerzan a los niños”

(Entrevista directivo, establecimiento técnico profesional, Coquimbo)

De manera excepcional, en torno a la participación y formación ciudadana no se despiertan cuestionamientos respecto a la responsabilidad que deben asumir la gestión escolar para hacerse cargo del indicador, en tanto se vincula con la calidad educativa, y sobre todo con la formación integral de los alumnos, independiente de la baja integración del indicador a la gestión escolar, y un sentimiento de no saber cómo hacerse cargo. Tampoco surgen argumentos relacionados a las limitaciones contextuales asociadas al nivel socioeconómico y vulnerabilidad de los y las estudiantes que impidan asumir esta tarea por parte de los colegios. De esta forma se reafirma el carácter de pertinencia del indicador, pero extendida a un asunto en conjunto, y no solo al establecimiento.

Desde otra forma de abordar y entender el indicador, los principales cuestionamientos a la pertinencia se asocian a que los docentes y directivos identifican una suerte de despojo del currículum escolar obligatorio los contenidos asociados a la educación cívica, asociando que la participación y formación ciudadana se corresponde casi en exclusiva a impartir contenidos de educación cívica. Algunos docentes, especialmente de establecimientos técnico profesional, hablan derechamente que la educación cívica fue eliminada de los currículum escolares; mientras que otros indican que recientemente fue reincorporada a los contenidos a impartir. De esta manera se despiertan voces muy críticas por parte de la comunidad escolar que cuestionan la posibilidad que el establecimiento se haga cargo del indicador cuando no existe el espacio en el plan de aprendizaje para hacerlo.

“Que divertido, que son... ¿cómo se dice en jerga? Son barza los del ministerio, el estado es barza porque nosotros tenemos que dar esa formación y ellos no lo hacen. Lo sacaron del currículum hacen años, y nosotros si tenemos que ser medido”

(Focus group docentes, establecimiento técnico profesional, región metropolitana)

Desde una línea argumentativa similar en la educación técnico profesional se cuestiona la pertinencia del indicador dado que el curriculum de formación general no incluye los saberes en torno a la educación cívica. Por este motivo se estaría midiendo con un mismo estándar a los colegios TP que tienen una formación diferenciada. Esta opinión no es compartida por todos los actores de la educación técnica-profesional consultados. Argumentos contrastantes dan cuenta que limitar la gestión del indicador solo a aprendizajes de historia y educación cívica es una forma reduccionista de mirar la participación y formación ciudadana. Asimismo, que efectivamente este tipo de establecimiento tiene otro tipo de espacios donde poder promover los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para que la comunidad escolar pueda desenvolverse en una sociedad democrática.

iv. Conceptualización del indicador

En concordancia con el reconocimiento que existe del indicador, la mayoría de los ajustes propuestos al enfoque o definición del indicador se refieren a la dimensión de participación en asimilación de la vida democrática. Dichas propuestas en su mayoría son de expertos, los que tienen una visión más crítica respecto a la validez del indicador. Esto es, que realmente sea capaz de capturar todos los ámbitos que responden a una participación efectiva y no meramente simbólica.

Desde ahí que por ejemplo se sugiere añadir la dimensión de compromiso, según lo cual se trata de pensar en aspectos que dicen relación con la implicación y responsabilidad en torno a la participación.

“Lo que me falta es como medir el compromiso, a lo mejor se puede sumir en la participación, es como el compromiso y la responsabilidad, porque en el fondo, y esto trasciende a los otros indicadores, existe hoy una inflación de los derechos, y los estudiantes lo sienten, o sea me tienen que dar oportunidades, educación de calidad, gratuita, los estudiantes hoy están más empoderados”.

(Entrevista Experto, Institución de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación)

Desde los directivos nace la idea que el indicador pueda recoger el involucramiento (asociado a la participación) de los apoderados con el establecimiento. Lo que permitiría ajustar los resultados de medición de otros indicadores que dependen fuertemente del rol que juega la familia. Asociado a esto surgen fuertes cuestionamientos respecto a la pertinencia que se considere la percepción de los padres en la medición del indicador en contextos que muchos apoderados no se



encuentran involucrados con el colegio. Una situación que no sería responsabilidad del establecimiento.

En torno a las críticas respecto a quiénes se les consulta por la evaluación de la participación y formación ciudadana, expertos mencionan la necesidad de integrar a los asistentes de la educación que son los que quedarían excluidos de los procesos participativos de la escuela. Pensar la participación implica dar cuenta de los diferentes actores que concurren desde sus posiciones a la conformación de la comunidad educativa de una institución. En este sentido, cabe preguntarse por los distintos roles, funciones y aportes que los actores impulsan por acción u omisión de modo de representar a cabalidad el acontecer del colegio esta dimensión.

En consideración del enfoque del indicador, surgen dos opiniones por parte de los expertos. La primera de ellas habla que actualmente existiría una conceptualización restrictiva de la participación y formación ciudadana, que no se alinea con las pretensiones de la institucionalidad (ver anexo VII).

“Entonces yo creo que en el indicador de la participación era, desde mi perspectiva, uno de los más enredados operativamente, pobres conceptualmente, y además que no dialoga con toda la discusión curricular hoy día de la formación ciudadana; un indicador súper restrictivo de la noción de formación ciudadana según hoy día el Ministerio quiere impulsar... lo alinearía con una visión de ciudadanía más amplia, género, etnia, clase, lo que te decía.”

(Entrevista experta, centro de investigación en educación)

Desde los expertos de educación técnico profesional, por otro lado, alude que el indicador presenta un sesgo orientado a las competencias y contexto de la educación científico humanista. No es capaz de comprender y visualizar que para la educación TP la participación y formación ciudadana tiene su enfoque en el ámbito laboral. Lo que implica conocimientos, habilidades e integración que debe fomentar el establecimiento orientado a la integración de sus alumnos/as al trabajo.

A modo de síntesis se presenta el siguiente cuadro que resume las principales dimensiones analizadas en torno al indicador de participación y formación ciudadana.

Tabla n.2.7: Principales hallazgos sobre el indicador de participación y formación ciudadana

| Dimensión | Hallazgos |
|-------------------|--|
| Conocimiento | Se trata de un indicador reconocido dentro de la comunidad educativa, y asociado directamente como parte de los OIC. Los discursos analizados dan cuenta que el conocimiento se da casi en exclusivo desde la dimensión de vida democrática, la cual se asimila como la dimensión de participación. Mientras que prácticamente no se encuentran menciones asociadas al sentido de pertenencia. En consideración de esto, por lo general se asocia la participación a la presencia de instancias formales existentes históricamente en las instituciones escolares. Con todo, se trata de un indicador que es comprendido y conectado como un ideal a alcanzar en los procesos educativos, pero que tiene una serie de obstáculos sociales y culturales en relación al contexto escolar. |
| Pertinencia | Se percibe un consenso respecto a la responsabilidad del establecimiento de hacerse cargo del indicador, y no surgen cuestionamientos en torno al contexto socioeconómico que pueda limitar la acción del colegio en la promoción de la participación y formación ciudadana. A pesar de esto, hay una percepción transversal que la familia y el Estado debe asumir una tarea importante en torno al indicador, no siendo una tarea exclusiva del establecimiento. Desde una visión más acotada de la vida democrática, se levantan críticas de la ausencia de la educación cívica del curriculum escolar, que impediría que los colegios pudieran hacerse cargo del indicador. |
| Conceptualización | En concordancia con el reconocimiento que existe del indicador, la mayoría de los ajustes propuestos al enfoque o definición del indicador, se refieren a la dimensión de participación en asimilación de la vida democrática. Desde ahí que expertos sugieren incluir la dimensión de compromiso participativo, y nociones vinculadas a la multiculturalidad y género. Directivos llaman a que el indicador pueda capturar la participación de los apoderados, cuestionando que actualmente se considere su opinión en la medición del indicador. En torno al enfoque, se levantan opiniones respecto a la necesidad que de que el indicador amplíe su noción de participación, con el fin de que se capture su dimensión real y no meramente simbólica. Mientras que desde la educación TP, se habla de un sesgo hacia la educación científico humanista, en tanto el indicador no visualiza que el área de participación e integración democrática de los alumnos se encuentra en el mundo laboral. |

2.2.4 Hábitos de Vida Saludable

Indicador de Hábitos de Vida Saludable

El indicador de hábitos de vida saludable corresponde a las actitudes y conductas que los y las estudiantes llevan a cabo referidas a la vida saludable. Además, las percepciones sobre el grado que el establecimiento promueve hábitos beneficiosos para su salud. El indicador es autoreportado por los y las estudiantes, y contempla tres dimensiones: hábitos alimenticios, hábitos de vida activa, hábitos de autocuidado.

- *Hábitos alimenticios: implica las actitudes y conductas de los y las estudiantes ligados a la alimentación. Además, considera las percepciones que tienen los y las estudiantes sobre el grado en que el establecimiento educacional fomenta hábitos de alimentación sana.*
- *Hábitos de vida activa: implica las actitudes y conductas de los y las estudiantes referentes a un estilo de vida activo. Además, considera las percepciones que tienen los y las estudiantes sobre el grado en que el establecimiento educacional fomenta la actividad física.*
- *Hábitos de autocuidado: implica las actitudes y conductas de los y las estudiantes ante la sexualidad, consumo de tabaco, alcohol y drogas. Asimismo, las percepciones que tienen sobre el grado en que el establecimiento educacional previene conductas de riesgo y fomenta conductas de autocuidado e higiene.*

i. Conocimiento del indicador

El indicador de hábitos de vida saludable es identificado por el conjunto de miembros de la comunidad escolar, pero lo relacionan principalmente a su dimensión de hábitos de alimenticios por sobre hábitos de vida activa y hábitos de autocuidado. Por parte de los apoderados, si bien existen asociaciones respecto a la ley de etiquetados y kioscos saludables, no lo relacionan como parte de los OIC. Mientras que los expertos, si bien lo conocen, no se genera mayores reflexiones respecto a su conceptualización.

Las menciones comunes en todos los actores consultados es que los hábitos de vida saludable es un tema recurrente en los medios de comunicación a partir de la aprobación de nuevas normas que han afectado directamente a los establecimientos educacionales. Como resultado, se ha generado una preocupación respecto a una problemática siempre presente, pero de la que ahora se reconoce como importante y prioritaria de trabajar.



En este contexto, la información levantada con directivos y docentes da cuenta que la implementación de nuevos requerimientos alimenticios y las evaluaciones de actividad física de los y las alumnos/as han obligado a discutir e implementar estrategias en torno a la “vida saludable”. Pero al mismo tiempo, se ha provocado una visión sesgada con respecto a la mirada amplia que en la formulación del indicador se plantea en el marco de los OIC y su vinculación con la calidad en la educación.

Hay un discurso común entre directivos, docentes y sostenedores consultados, que la promoción de los hábitos de vida saludable al interior de los establecimientos es un trabajo que se desarrolla desde hace tiempo. La preocupación estaba presente en torno a la actividad física de los y las estudiantes principalmente, con el fin de resguardar su peso. Mientras que se reconocen por parte de algunos directivos y sostenedores, alguna preocupación puntual respecto a la promoción - anterior a la ley- de los hábitos alimenticios de los y las alumnos/as.

El reconocimiento del indicador desde su dimensión de hábitos alimenticios preferentemente, emana desde un discurso de la comunidad escolar que menciona constantemente la comida saludable y su contraposición con los alimentos chatarras. Su manifestación más cercana son los kioscos saludables y el etiquetado de alimentos.

“Estamos por ejemplo con el asunto de los hábitos de vida saludables, estamos trabajando hasta con los papás (...) Estamos conversando con ellos a nivel de, de reuniones de apoderados, de evitar ese tipo de, de que le envíen comidas chatarra ¿ya?”

(Entrevista Directivo, establecimiento científico humanista, Coquimbo)

Opiniones más aisladas por parte de DAEM y directivos, reconocen que el indicador de hábitos de vida saludable se asocia también a actividades físicas que potencien una vida activa, sobre lo cual también existía un trabajo anterior a la aparición de los OIC. En cualquier caso, las menciones siempre se enfocan en la problemática respecto a la obesidad, consecuencia del sedentarismo y la mala alimentación de los y las estudiantes. En un tercer plano, y sólo mencionado por dos de los actores consultados, queda la dimensión de autocuidado referente a la salud y bienestar mental (no considerada explícitamente en el indicador), y la prevención de consumo de drogas y alcohol.

ii. Relevancia del indicador

Las opiniones de los actores consultados sobre el aporte que los hábitos de vida saludable tienen a la calidad de la educación dan cuenta de la falta de un consenso. Por una parte, se encuentra opiniones de docentes para quienes la inclusión de este indicador se corresponde con una concepción integral de calidad. Le corresponde al establecimiento fomentar diversas áreas de desarrollo en los y las estudiantes, siendo la vida saludable un ámbito de fundamental importancia. Sin embargo, también existen opiniones contrarias que, si bien no descartan el valor del indicador, no lo relacionan directamente con la calidad educativa en tanto su promoción no asegura tener buenos procesos de aprendizajes en el aula.

En todos los actores consultados se rescata la importancia de la preocupación de los hábitos de vida saludable por parte de los establecimientos. Tal como se ha desprendido de las anteriores aristas de análisis, este valor tiende a reducirse a la dimensión de hábitos de vida saludable, donde se vuelve de fundamental importancia que los colegios fomenten buenas conductas alimenticias en un contexto de alta obesidad infantil. Sin embargo, más allá de la importancia no se logra distinguir con claridad su asociación con calidad educativa.

“Ahora eso de la vida saludable que está como de rebote, no sé, yo lo veo como un punto más dentro de todo lo que hacemos nosotros por salud, porque aquí “llevemos al niño al módulo dental, llevémoslo al oftalmólogo, midámosle la columna, que vienen a pesarlo, a medirlo” y yo digo “pucha, todas esas cosas debería hacerlas el consultorio, porque yo no voy a enseñarles a los niños al consultorio y tengo que hacerlo yo”. Entonces la vida saludable yo creo que debería estar más integrada en el curriculum más que un indicador extra, o sea debería ser una forma de vida.”

(Entrevista Directivo, establecimiento científico humanista, Región Metropolitana)

Por parte de expertos y apoderados el indicador no despierta mayores menciones o reflexiones en torno a su vinculación con calidad en educación. Si bien ninguno de los consultados apuesta por eliminar los hábitos de vida saludable de los OIC, tampoco lo destacan como un indicador relevante, manteniendo una postura ambigua al respecto. Desde todas estas posturas se explica que los hábitos de vida saludable no sean identificados como uno de los indicadores relevantes. En comparación con los otros OIC auto-reportados es el menos nombrado.

De acuerdo a lo que se menciona en el documento “Fundamentos Otros Indicadores de Calidad” (2013), la relevancia que los hábitos de vida saludable adquieren está dada por cuatro razones:

- a) Mantener un estilo de vida saludable ha demostrado tener efectos benéficos sobre la salud psicológica, disminuye la vulnerabilidad ante conductas de riesgo, promoviendo el autocuidado.
- b) La práctica de hábitos de vida saludable, en especial aquellos que contribuyen a mantener un peso adecuado, constituye un factor protector importante ante situación de acoso escolar.
- c) Una vida saludable tiene efectos significativos sobre el desarrollo físico de las personas. Los establecimientos educacionales son considerados como un espacio clave para la disminución o prevención de la prevalencia del sobrepeso entre niños/as y adolescentes, dada la cantidad de tiempo que abarca la jornada escolar.
- d) Diversos estudios señalan que una vida activa por parte de niños/as y jóvenes tiene un efecto positivo sobre el aprendizaje y rendimiento académico de estos.

De la información levantada, el fundamento más resaltado por docentes, apoderados y expertos, es que la relevancia de los hábitos de vida saludable está en que favorece el aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos, en tanto “despeja la mente”, los motiva a ir al colegio, y los mantiene concentrado en sus estudios.

“hábito de vida saludable porque yo creo que igual a pesar de que incluye alimentos y la vida saludable, igual el deporte a ellos les ayuda a despejar la mente, les ayuda harto, y no solo en el colegio. Ahora hay hartos talleres y cosas que motivan a los niños no solo en venir a estudiar, sino que por algo nuevo, innovador e interesante.”

(Focus group apoderados, Biobío)

De manera más aislada, un experto menciona que la relevancia está en la cantidad de horas que los alumnos pasan en sus colegios, lo que implica que hay un rol que deben cumplir los establecimientos en la promoción de hábitos saludables. Mientras que una apoderada destaca que la importancia se vincula al control del peso como factor protector del acoso escolar.

iii. Pertinencia del indicador

Existe entre los diferentes actores consultados un cuestionamiento a la pertinencia de considerar los hábitos de vida saludable como parte de los OIC. El motivo es que existe una importante determinación del entorno y familia en la promoción de los comportamientos involucrados en este indicador, por lo que no le corresponde al establecimiento hacerse cargo de los hábitos de vida saludable de los alumnos.

A raíz de lo anterior, docentes y directivos sienten que se le atribuye responsabilidad única y exclusivamente al establecimiento en la forma de medir hábitos de vida saludable, independiente que ellos no sean los únicos responsables de fomentar un estilo de vida saludable en los y las estudiantes. En el caso de las preguntas que responden los y las estudiantes sobre sus actitudes y conductas referidas a la vida saludable, es altamente probable que influya la familia. Y justamente los docentes y directivos consultados manifiestan que una de las principales dificultades a las que se enfrentan es a contar con el apoyo de la familia en la dimensión más tratada, hábitos alimenticios.

“(...) pero el tema de la vida saludable, nosotros recibimos a los chiquillos donde ya sus hábitos están arraigados, no es que recién se hayan formado, están absolutamente arraigados, entonces encaminarlos para allá es...”

(Entrevista Directivo, establecimiento científico humanista, Biobío)

Opiniones más matizadas y mayoritarias, dan cuenta de una pertinencia relativa, en tanto la implementación del indicador es tarea compartida de la familia y el establecimiento, según lo cual los hábitos se deberían promover en la familia y la escuela debe hacerse cargo de reforzarlos a través de la entrega de información, la promoción de consumo de alimentos saludables y la realización de deportes.

La comunidad educativa y expertos del mundo escolar técnico profesional realizan una crítica más profunda respecto a hábitos de vida saludable en particular. Manifiestan que este indicador no aplica a la realidad de este tipo de establecimientos y, por tanto, no es pertinente que sea considerada dentro de los OIC. Los principales argumentos se encuentran en que en los niveles de 3° y 4° no está incluido dentro del currículum la asignatura de educación física. Como consecuencia, no existe el espacio idóneo para que el colegio pueda justamente promover los hábitos de vida saludable en general y los de vida activa en particular. De esta manera se estaría haciendo una categorización injusta de los establecimientos Técnico-Profesional en relación colegios científicos humanistas al considerar la medición de este indicador.

“Esto se contradice incluso con la reforma que se lleva en la formación técnico profesional, del que va en tercero medio en este año porque en el plan de estudios del que va en tercero en este año no se incorpora educación física (...) Entonces queda como criterio, entonces tal vez se contradice con lo que hablamos de vida saludable, y lo que vamos a hacer la vida saludable de séptimo a segundo medio, y después de ahí lo paramos y nos olvidamos de eso.”

(Focus Group Docentes Establecimiento Técnico Profesional, Región Metropolitana)

iv. Conceptualización del indicador

A la gran mayoría de los agentes de la comunidad escolar les hace sentido la definición oficial del indicador. Entre estos actores, los principales cuestionamientos a esta definición se relacionan a la dimensión de hábitos de autocuidado, donde expertos y algunos docentes dan cuenta de la ausencia de referencias que existe sobre la salud mental de los y las estudiantes. Los establecimientos deben tener responsabilidad sobre este aspecto y, por tanto, debe ser medido. Mientras que desde los docentes de establecimientos técnicos profesionales se menciona la importancia de incluir aspectos relacionados con hábitos de autocuidado en el ejercicio laboral.

“(...) pero sí la salud mental de los chicos hoy día, la verdad es que sorprende muchísimo cada caso, cada chico, cada reacción, cada cosa. Entonces sí efectivamente hace mucha falta. De ahí a generalizar el tema del autocuidado, yo creo que ése es un tema que se puede trabajar un poco más, vuelvo a insistir (...)”

(Focus Group Docentes Establecimiento Científico Humanista, Biobío)

A modo de síntesis se presenta el siguiente cuadro que resume las principales dimensiones analizadas en torno al indicador de hábitos de vida saludable.

Tabla n.2.8: Principales hallazgos sobre el indicador de hábitos de vida saludable

| Dimensión | Hallazgos |
|-------------------|--|
| Conocimiento | <p>El indicador de hábitos de vida saludable es reconocido por miembros de la comunidad escolar correspondientes a docentes, directivos y sostenedores, quienes lo relacionan principalmente a su dimensión de hábitos de alimenticios por sobre hábitos de vida activa y hábitos de autocuidado, las cuales no son reconocidas prácticamente. Por parte de los apoderados, si bien existen asociaciones respecto a la ley de etiquetados y quioscos saludables, no lo relacionan como parte de los OIC. Mientras que expertos, si bien lo conocen, no se genera mayores reflexiones respecto a su conceptualización.</p> |
| Pertinencia | <p>De manera transversal existe un cuestionamiento respecto a la pertinencia que le cabe al indicador de hábitos de vida saludable, en tanto habría una determinación fundamental del entorno social y la familia en la instalación de estos hábitos. Si bien todos los actores dan cuenta de la importancia que los colegios puedan promover el indicador, algunos docentes y directivos indican de manera tajante que no le corresponde a la escuela hacerse cargo de los hábitos de vida saludable de los alumnos. Mientras que opiniones más matizadas de la comunidad escolar, indican que es una tarea compartida, donde la familia debe instalar los hábitos, y la escuela reforzarlos.</p> <p>Docentes y expertos establecimientos técnicos, indican que este indicador no aplica a la realidad de sus colegios, y por tanto carece de pertinencia. Los argumentos se concentran en que en los niveles de 3° y 4° medio la asignatura de educación física no está incluida en el curriculum y por tanto no existe el espacio idóneo para trabajar en la instalación y promoción de hábitos de vida activa.</p> |
| Conceptualización | <p>En relación a la concepción del indicador con respecto a la definición oficial, son preferentemente los expertos los que tienen una visión crítica. A la gran mayoría de los agentes de la comunidad escolar consultados, entre los que se cuentan apoderados, directivos, docentes y sostenedores, les hace sentido la definición oficial del indicador, donde no se despiertan críticas a sus dimensiones o enfoque.</p> <p>Las consideraciones realizadas por algunos expertos y docentes, es que la dimensión de autocuidado no considera la promoción de hábitos de salud mental, cuestión sobre la cual los establecimientos tienen responsabilidad.</p> <p>Mientras que docentes de colegios técnico profesional, agregan que sería necesario que esta dimensión pudiera incluir referencias sobre hábitos de autocuidado en el ejercicio laboral de los y las estudiantes.</p> |

2.2.5 Asistencia Escolar

Indicador de Asistencia Escolar

El indicador de asistencia escolar da cuenta de la distribución de estudiantes según cuatro categorías calculadas en base al número de días que un/una estudiante asiste a clases, en relación a las jornadas oficiales de un año. En esta definición se considera inasistencia toda ausencia, justificada o injustificada de un estudiante a su establecimiento educacional. Se distinguen:

Asistencia Destacada: corresponde a la alcanzada por los estudiantes que asisten a un 97% o más del total de jornadas escolares oficiales en 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% de éstas.

Inasistencia Reiterada: corresponde a la alcanzada por los estudiantes que asisten a más de un 85% de total de las jornadas escolares oficiales de un año y a un 90% o menos del total de jornadas escolares oficiales de un año.

Inasistencia Grave: corresponde a la alcanzada por los estudiantes que asisten solo a un 85% o menos del total de jornadas escolares oficiales de un año.

i. Conocimiento del indicador

La asistencia escolar se posiciona como uno de los indicadores más reconocidos en el conjunto de actores de la comunidad educativa. De su registro depende el pago de la subvención regular, así como de los aportes de la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) al declarar mensualmente la asistencia de los alumnos en el Sistema de Información General del Estudiante (SIGE). A pesar de su elevado conocimiento como parte de los registros diarios que toman los colegios, difícilmente es reconocido como parte de los OIC, de acuerdo a lo que se infiere de las percepciones emanadas de apoderados, docentes y directivos (ver anexo IX).

La asistencia escolar tiende a vincularse por la comunidad escolar como la condición primaria para asegurar los correctos procesos de aprendizajes de los/las alumnos/as. Se asume que la asistencia favorece la buena obtención de resultados académicos. Una mirada que prima entre los actores consultados y que contrasta con la concepción más amplia e integral de calidad que buscan reflejar los OIC. De forma secundaria, y resaltado por algunos docentes y directivos, la asistencia escolar también se refleja como una señal respecto a la pertenencia que tienen los estudiantes con sus establecimientos, el nivel de motivación escolar e, incluso, sobre el clima de convivencia escolar.

El registro cotidiano de la asistencia escolar, y las múltiples estrategias que se han abocado desde la gestión escolar para su resguardo, explican la apropiación que existe de este indicador. Como consecuencia, se extiende entre todos los consultados una comprensión cabal de lo que mide la asistencia escolar. A pesar de ello es importante resaltar que por parte de los apoderados existiría una confusión respecto a la consideración de las inasistencias justificadas en su cálculo; mientras que algunos directivos manifiestan desconocimiento en torno a las categorías de asistencia que define el indicador. Lo que da cuenta del desconocimiento que existe de la asistencia escolar como parte de los OIC y cuáles son las consideraciones para su medición.

“Eso es lo que pasa, que muchos, en mi caso los apoderados del colegio piensan que cuando faltan por enfermedad y llevan certificado médico los chicos quedan presentes, y ellos no consideran como una falta de ausencia eso, y eso no es así, o sea, ellos están ausentes, justificados o injustificados están ausentes. Entonces ahí pasa cuando tienen menos del 85% anual que hay que pasar de curso con un decreto y todo, y hay que evaluarlo. Entonces los papás confunden mucho eso.”

(Focus Group Docentes, Establecimiento Científico Humanista, Coquimbo)

ii. Relevancia del indicador

Docentes, directivos, apoderados y sostenedores consultados dan cuenta de la relevancia que se le asigna a la asistencia escolar como indicativo de la calidad educativa (ver anexo IX). Los apoderados, en particular, seleccionan a este indicador como uno de los más importantes dentro de los OIC. Sus argumentos apuntan a que sería la base para asegurar buenos procesos educativos que se viven en el aula, opinión compartida por sostenedores y DAEM. Mientras que docentes en particular, destacan la importancia que tiene para asegurar un proceso continuo de aprendizaje día a día, además de promover la generación de lazos, afectos y pertenencia, que sería fundamental para la alcanzar calidad educativa.

“Eso es lo que pasa, que muchos, en mi caso los apoderados del colegio piensan que cuando faltan por enfermedad y llevan certificado médico los chicos quedan presentes, y ellos no consideran como una falta de ausencia eso, y eso no es así, o sea, ellos están ausentes, justificados o injustificados están ausentes. Entonces ahí pasa cuando tienen menos del 85% anual que hay que pasar de curso con un decreto y todo, y hay que evaluarlo. Entonces los papás confunden mucho eso.”

(Focus Group Docentes, Establecimiento Científico Humanista, Coquimbo)

Las voces disuasivas se muestran aisladas entre algunos docentes, y corresponden a ecos críticos respecto a la medición restrictiva que se hace de la asistencia vinculado a la eficiencia y el pago de las subvenciones, y no como un indicador que evidencie procesos que permitan mejorar la gestión escolar y la calidad educativa. Aquellos más críticos, correspondientes principalmente a los expertos, apuntan derechamente que la asistencia escolar responde netamente a un indicador de eficiencia, que no se alinea con los objetivos de ampliar la percepción de calidad al desarrollo personal y social de los alumnos y, por tanto, no debería considerarse dentro de los OIC.

Si bien existe una validación generalizada de medir e incorporar en los OIC el indicador de la asistencia escolar, su importancia es restringida respecto a los procesos de aprendizaje que se producen en el aula. De acuerdo a lo establecido en el documento “Fundamentos Otros Indicadores de Calidad Educativa”, la relevancia de la asistencia escolar se vincula a tres factores:

- a) Constituye un indicador del desarrollo de la responsabilidad y la adquisición de hábitos y actitudes asociadas a ella. Entendiendo responsabilidad como la capacidad de responder a los deberes adquiridos y asumir consecuencias de los propios actos.
- b) Se vincula con el desarrollo socioafectivo de los estudiantes y la comunidad, en tanto se ha observado que bajas tasas de asistencia se relacionan con un menor nivel de comunicación entre estudiantes, docentes y escuelas.
- c) Tiene un efecto sobre el aprendizaje académico de los y las estudiantes, ya que estudiantes con altos porcentajes de inasistencia tienen menos oportunidades de obtener buenos resultados académicos y terminar exitosamente la escuela.

Los discursos de apoderados, docentes, directivos y DAEM, que avalan la relevancia de la asistencia escolar se asocian preferentemente al tercer factor, en tanto se asegura que la importancia de su medición y el establecimiento de estrategias que promuevan mejores porcentajes de asistencia se vinculan a que los alumnos en clases aseguran recibir el aprendizaje necesario para obtener buenos resultados. Esta idea se refuerza con el marcado discurso de los docentes que indican la importancia de la continuidad para el aprendizaje de la materia, en contextos donde el currículum del MINEDUC incluye muchos contenidos. Se suma además la mención de estudios que han comprobado que colegios que tienen mejores tasas de asistencia tienen también mejores puntajes en la prueba SIMCE.



“Y si es un factor importante en el sentido de que, claro, no pierde contenidos, no pierde aprendizaje, si el niño, si tú pasas todos los contenidos tienen una secuencia, entonces si vas lunes, martes, miércoles, tienes lenguaje esos días, y el jueves no va, pierde lunes martes miércoles, entonces pierdes el hilo del contenido.”

(Focus Group Docentes, Establecimiento Científico Humanista, Coquimbo)

En menor medida, y señalado preferentemente desde la mirada de docentes y sostenedores de establecimientos con mayores niveles de vulnerabilidad y desempeño más bajo, la asistencia se relaciona con la calidad en tanto es síntoma del nivel de pertenencia y motivación que tienen los/las alumnos/as con el estudio, el establecimiento y la comunidad escolar, de acuerdo al análisis realizado por el equipo de investigación.

“hay muchos niños que sientes que como es un espacio seguro, porque además pololean o pinchan o genera o generan relaciones, o juegan a la pelota, o están en los computadores y tienen internet cosa que en su casa no. Entonces para ellos la escuela es un espacio muy importante, entonces hay muchos que no faltan nunca”

(Grupo Focal Docentes, Establecimientos Científico Humanista, Región Metropolitana)

Desde esta perspectiva, el equipo de investigación infiere, que el establecimiento es también una institución de protección de derechos y promotor de habilidades integrales, lo que deja atrás la mirada más restrictiva centrada en el aprendizaje. La importancia del seguimiento de la inasistencia de los y las estudiantes a clases viene dada porque es una herramienta que permite pesquisar situaciones de vulnerabilidad, conflicto escolar, desmotivación u otros, que permiten proteger al y la estudiante. Asimismo, se señala la importancia que la gestión de la asistencia escolar sea en perspectiva de aumentar los lazos afectivos que tienen los y las estudiantes con sus establecimientos. Se entiende que la baja asistencia es síntoma de una mala orientación que hace el propio establecimiento, mientras que una alta asistencia es síntoma de una buena labor que realiza el colegio, donde hay un compromiso por parte de alumnos/as y apoderados con el proyecto educativo.

Por último, es importante hacer notar que la asistencia escolar no tendría importancia en relación al establecimiento del desarrollo de responsabilidades y adquisición de hábitos. Esto se infiere por parte del equipo de investigación a partir de la nula mención que se realiza a la importancia de la asistencia escolar en la formación de hábitos, y la responsabilidad que tendría el

establecimiento en ello. Sumado a que, desde la perspectiva de directivos, docentes y sostenedores, la formación de hábitos, en todas sus dimensiones, es tarea de la familia.

“nosotros recibimos a los chiquillos donde ya sus hábitos están arraigados, no es que recién se hayan formado, están absolutamente arraigados, entonces encaminarlos para allá es...Y además encaminarlos para allá sin el apoyo efectivo de la familia, es un desafío demasiado grande, demasiado grande, que yo lo veo así como una cosa que no va a tener mucho, no tengo muchas expectativas honestamente hablando, no tengo muchas expectativas al respecto”

(Entrevista Directivo, establecimiento científico humanista, Biobío)

iii. Pertinencia del indicador

Existen dos posiciones disímiles respecto a si los establecimientos pueden modificar los resultados del indicador de asistencia escolar en base a la gestión que realicen. Por una parte, se encuentran las opiniones de la comunidad escolar, especialmente en el caso de los docentes, que comparten e la responsabilidad que les recae respecto a este indicador. Lo que les obliga a levantar estrategias que permitan obtener bajas inasistencias de los y las alumnos/as, a través del seguimiento, motivación y generación de compromiso hacia el establecimiento por parte de estudiantes y apoderados. Desde esta perspectiva, es pertinente que la asistencia sea considerada para la categorización que se realiza de los establecimientos escolares.

Para la mayoría de los expertos, por su parte, no es pertinente que los establecimientos se hagan cargo de la asistencia escolar, y por tanto debería eliminarse de los OIC. Las razones apuntan a la dependencia que existe del rol de las familias y el contexto social de los y las alumnos/as respecto a los resultados del indicador. Se menciona con frecuencia la correlación negativa que existe entre el nivel de vulnerabilidad de los establecimientos y la asistencia de los y las estudiantes, por lo cual su consideración para la categorización que se realizan de los establecimientos sería muy injusta, ya que se está castigando a los colegios más pobres que reciben a los y las alumnos/as que de por sí tienen peor asistencia.

Desde esta misma perspectiva se pone en cuestión la incapacidad del indicador para dar cuenta de la situación de establecimientos que acogen alumnos/as con discapacidad o que presentan condiciones de salud física y mental que restringe la posibilidad de tener niveles de asistencia destacada. Una situación que se encuentra al margen de su capacidad de gestión.



"...toda la población escolar con discapacidad tiene menos asistencia escolar y uno no podría esperar una cosa distinta. En particular cuando los problemas son de discapacidad permanente en término de salud física o salud mental. Es decir, es probable que haya mucha más inasistencia...entonces hay un tema con la asistencia que no se hace cargo de esas realidades las escuelas que se han hecho históricamente cargo de esta población"

(Experto institución ligada a la educación)

Si bien docentes y directivos de establecimientos que presentan mayores problemáticas para gestionar este indicador, reconocen la determinación que tiene el contexto familiar y social para que sus alumnos/as asistan a clases -sobre los cuales no tienen mayor injerencia-. No se cuestiona directamente la pertinencia de la asistencia escolar dentro de los OIC, ya que de igual forma asumen que los colegios deben establecer estrategias de promoción del indicador, del cual es su responsabilidad hacerse cargo.

iv. Conceptualización del indicador

La asistencia escolar corresponde a uno de los indicadores reportados directamente por la institucionalidad, a través de los datos que son capturados en el SIGE. Es por tanto un indicador de resultados, compuesto por una única dimensión correspondiente al número de días que un/a estudiante asiste a clases, en relación al total de jornadas oficiales en un año. Una definición que no genera críticas por parte de los actores consultados.

Considerando la importancia que tiene para los establecimientos contar con este tipo de indicador a nivel de resultados, existen algunas voces de parte de directivos y expertos consultados, respecto a la necesidad que la asistencia escolar pueda capturar de alguna manera los motivos a los que responde la ausencia de los y las estudiantes, y de esta forma no sea un indicador meramente cuantitativo. Esta necesidad surge especialmente en colegios con mayores niveles de vulnerabilidad, que presentan menores niveles de asistencia y una alta dependencia del contexto estructural que los rodea.

"Saber cuáles son las variables que están jugando ahí que determinan porque los chiquillos van o no van. Es la familia, o el niño, hay alguna situación psicológica, emocional, a lo mejor hay niños que están siendo agredidos y no lo sabemos. O hay

situaciones en la casa que tampoco las reconocemos en el colegio, y los chicos no van porque los papás no los dejan. Situaciones laborales, de niños que trabajan. Tenemos que hacer ese análisis igual, y no solamente el dato duro. Indagar.”

(Entrevista Directivo, establecimiento científico humanista, Biobío)

Del mismo modo, la complejización del indicador permitiría establecer una mejor vinculación con la motivación escolar y clima de convivencia escolar que los y las alumnos/as experimentan en sus establecimientos. Lo que necesariamente condicionaría la asistencia escolar, desde la voz de una experta se menciona explícitamente que debería ampliarse a la medición del involucramiento del estudiante con su establecimiento. Es así como se podría hacer una mejor lectura, y establecer estrategias más pertinentes, en consideración con el contexto socioeconómico y geográfico de los estudiantes, dado que conocer cuál es la distribución de asistencia de los estudiantes, representa sólo un dato genérico, que no permite tomar medidas acordes.

“Asistencia escolar es un dato, donde es un indicador bien importante de estos otros indicadores también, ya que la motivación escolar sobre todo en los chicos de la media claramente incide en cuanto van. Hay muchos chicos que salen de su casa cuando los padres ya no están, entonces ellos deciden si van o no van. Muchos que empiezan a enfermarse, que les duele la guatita, que no quieren ir etc. Cuando también hay un indicador de stress o de su salud mental que no está bien. Por eso que creo que hay estos otros indicadores. Es importante poder pesquisarlos en profundidad porque creo que nos pueden dar la pauta de muchas situaciones en términos de asistencia... hay que mirar la asistencia con mucho ojo por que probablemente detrás hay muchas dificultades”

(Experta institución de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación)

En torno a las categorías que establece el indicador de acuerdo a los porcentajes de asistencia se despiertan también algunas críticas por parte de una directiva, que resaltan la ceguera que existe de la medición de los OIC, incluyendo la asistencia escolar, respecto al contexto sociocultural que enfrentan los establecimientos, de los cuales difícilmente pueden hacerse cargo. En contextos adversos, considerar niveles de asistencia destacada sobre el 97% parecería ilógico. De ahí que se considera importante que estas categorías puedan situarse contextualmente, y hacerse cargo de la situación que enfrentan los establecimientos para cumplir con asistencia mínima.

A modo de síntesis se presenta el siguiente cuadro que resume las principales dimensiones analizadas en torno al indicador de asistencia escolar.

Tabla n.2.9: Principales hallazgos sobre el indicador de asistencia escolar

| Dimensión | Hallazgos |
|-------------------|--|
| Conocimiento | <p>La asistencia escolar es un indicador ampliamente conocido entre todos los actores de la comunidad educativa como parte del quehacer diario en los establecimientos. Sin embargo, este conocimiento no tiene correspondencia con los propósitos esperados de los OIC. La asistencia escolar es percibida, principalmente, como una herramienta de gestión que permite dar cuenta de la presencia o ausencia de alumnos y, como consecuencia de ello, determina la recepción de recursos financieros.</p> |
| Pertinencia | <p>Existen dos visiones encontradas con respecto a la pertinencia del indicador. Por una parte, destaca la opinión de la comunidad escolar (apoderada, docente, directiva y sostenedora), en torno a la responsabilidad que le cabe al establecimiento de hacerse cargo de la asistencia escolar.</p> <p>Desde esta perspectiva es deber del colegio establecer estrategias que permitan garantizar buenos resultados al respecto, a través del seguimiento de los alumnos, y la promoción del sentido de pertenencia, motivación y compromiso con las familias y los y las estudiantes. Por otro lado, se encuentran los expertos, quienes en su mayoría indican que la asistencia escolar no es un indicador pertinente y por tanto debería eliminarse de los OIC. Los argumentos se asocian a que los resultados del indicador están determinados por el contexto social y familiar de los y las estudiantes, sobre lo cual no se debe responsabilizar a los colegios. En este sentido, las altas inasistencias se concentran en establecimientos con mayores niveles de vulnerabilidad, y por tanto se está castigando a los colegios más pobres dentro de la categorización. Si bien algunos docentes y directivos reconocen la alta influencia que tiene el contexto sobre los niveles de asistencia de los y las alumnos/as (sobre los cuales no pueden intervenir directamente), no cuestionan la pertinencia de este indicador.</p> |
| Conceptualización | <p>Existe la necesidad que este indicador no sea solo un dato duro, sino que permita recoger información respecto a los motivos asociados a la inasistencia de los estudiantes, lo que permitiría pesquisar situaciones de vulnerabilidad, y establecer una mejor relación con los indicadores de autoestima académica y motivación escolar, opiniones que emanan de directivos y expertos principalmente. Por otro lado, dadas las desiguales dificultades que enfrentan los establecimientos para alcanzar niveles de asistencia destacado, dependiendo de la vulnerabilidad de los estudiantes, su condición y la localización geográfica, algunos directivos recomiendan tener mayor flexibilidad para la categorización de los niveles de asistencia.</p> |

2.2.6 Retención Escolar

i. Conocimiento del indicador

La evidencia levantada por este estudio pone de manifiesto que el indicador de retención escolar es uno de los menos conocidos por el conjunto de los distintos actores de la comunidad educativa. Un desconocimiento que según lo consultado puede atribuirse, principalmente, a tres causas:

- a) la incomprensión que existe respecto a la definición de retención escolar asociado a la permanencia del estudiante en el sistema de educación formal;
- b) el reconocimiento de la retención escolar como una problemática que no está presente en “mi establecimiento”, y tampoco se encuentra extendido en el sistema educacional del país;
- c) la falta de responsabilidad que toman los colegios respecto a la permanencia de los y las estudiantes en la escuela, asumiendo que es un indicador exógeno que escapa a la gestión que realice el establecimiento.

La primera causa corresponde a la falta de comprensión que existe de la definición de retención escolar. Una situación que se aprecia especialmente en los directivos, a pesar de la presentación que se hace del indicador durante el levantamiento de información. Para un grupo importante de directores y algunos docentes, la retención se asocia a la capacidad que tiene el establecimiento de que el/la estudiante permanezca en la misma escuela. Lo que implica que los y las alumnos/as desertores corresponderían aquellos que optan por cambiarse de colegio por razones que pueden atribuirse directamente al establecimiento o motivos exógenos. Desde esta perspectiva resulta lógico para los actores consultados que los establecimientos no sientan que la retención escolar sea un indicador importante y pertinente, sobre el cual se puedan establecer lineamiento en su gestión que promueva la permanencia.

La información levantada da cuenta de que la retención escolar no se identifica como una problemática presente en el establecimiento y, por tanto, no es un indicador prioritario sobre el cual se deba discutir o la escuela deba promover recursos y estrategias que le hagan frente. El sentir de la retención como una problemática ajena o subordinada se encuentra especialmente en directivos y apoderados, quienes reconocen que la deserción escolar se presenta en algunas escuelas en contextos de alta vulnerabilidad. Los y las estudiantes no cuentan con apoyo de sus familias y donde el establecimiento no tendría mayor responsabilidad, ni un rol que cumplir respecto a la prevención

de la deserción. En este sentido, los directivos indican que la retención escapa de la gestión escolar y, por tanto, adolece de relevancia, mientras que ninguno de los apoderados consultados selecciona a este indicador como uno de los más importantes en relación a la calidad de la educación.

“Para lo que aplica en nosotros, podría decirte que son situaciones puntuales que podemos tener falta de asistencia escolar, retención escolar, creo que ese no es llevado a nuestra realidad el grueso, puede haber excepciones, yo no te discuto, eso es un caso, lo hemos conversado, pero es uno de setecientos.”

(Focus Group Apoderados, Región Metropolitana)

La falta de responsabilidad que asumen los colegios respecto a la retención escolar, como determinante del desconocimiento y poca importancia que se le asigna al indicador, se asocia a que la deserción de los y las estudiantes del sistema escolar es un tema que compete más a la familia y el entorno psicosocial del alumno/a, sobre el cual los establecimientos no tienen mayor incidencia. Una opinión resaltada especialmente por directivos, docentes y expertos. Por su parte, para el caso de los sostenedores este indicador no levanta comentarios o reflexiones. Desde los actores de la comunidad escolar se recalca la falta de compromiso de las familias con la educación de sus hijos/as y las bajas expectativas de los y las estudiantes. Mientras que, desde los expertos, si bien se explicita la importancia que la escuela ve por la retención escolar de los y las alumnos/as, se menciona reiteradamente la segregación del sistema escolar. Existe una alta concentración de la vulnerabilidad en algunos establecimientos, que justamente presentan mayores índices de deserción, y que se ven “castigados” por un indicador de estas características, donde sus resultados escapan de la labor que realice el establecimiento, y depende en mayor medida de los factores exógenos a la escuela.

“...son aspectos que es importante que las escuelas cautelen, pero me parece que cobrarle a la escuela que los cabros vayan, o sea, es como no haber estado nunca en una escuela, especialmente en contextos vulnerables, o sea, no tiene que ver con la riqueza o la calidad de la experiencia escolar, tiene que ver con condiciones estructurales del entorno de la escuela. Si la escuela no lo puede hacer todo tampoco.”

(Experto Institución de la Ley de Aseguramiento de la Calidad en Educación)

Por parte de los directores DAEM y algunas opiniones aisladas de docentes, se destaca la responsabilidad que le compete a los establecimientos la retención escolar, asumiendo su asociación con la vulnerabilidad de los y las estudiantes. En este sentido, se habla sobre el involucramiento que



debe existir con el/la alumno/a y su familia, para hacer frente a los desencadenantes de la deserción, y la promoción de estrategias ante la repitencia o cambios de establecimiento. Sin duda que el hecho que desde los actores DAEM consultados el indicador de retención escolar adquiera mayor relevancia y se asuma como una labor de la escuela, confirma, por una parte, que la problemática se encuentra aislada a determinados establecimientos, y que su gestión escapa a la labor particular de un establecimiento.

ii. Relevancia del indicador

Existe un discurso bastante crítico por parte de expertos, directivos y docentes consultados de los establecimientos escolares que la retención es un indicador de eficiencia, que no se alinea con los objetivos de formación integral y desarrollo personal y social al cual apuntan los OIC en el marco de la definición de calidad de educación.

Esta percepción de la retención como un indicador acotado a un resultado, que no se ajusta a la concepción más amplia e integral de calidad que se busca promover, se ejemplifica en estudiantes que se van del sistema de educación formal porque éste no se ajusta a sus intereses. Una situación que el indicador no logra capturar y atribuye la responsabilidad al establecimiento.

Para muchos directivos, docentes y expertos la retención escolar no debería incorporarse a los OIC porque no depende de la gestión escolar que realicen los establecimientos, por lo que no debería considerarse dentro de las mediciones que se realizan.

Los apoderados, por su parte, no lo reconocen como uno de los indicadores relevantes y tampoco emergen asociaciones espontáneas que lo vinculen con la calidad. Más bien se visualiza como un piso mínimo que se debe cumplir para garantizar el aprendizaje de los y las estudiantes. Para algunos apoderados la importancia del indicador en cuanto a calidad estaría más cercana de lo que ocurre con otros indicadores como la autoestima académica y motivación escolar.

Opiniones muy aisladas por parte de expertos, son las que visualizan la relevancia y la vinculación de la retención escolar con la calidad en educación. Aunque no necesariamente esto significa que deba ser parte de los OIC, en tanto su gestión escapa a la labor del establecimiento. Para estos actores la retención escolar garantiza proteger el derecho de la educación. Un efecto que debe ser promovido desde el establecimiento, sobre todo en contextos rurales o escuelas que sólo tienen ciclo de educación básica.

iii. Pertinencia del indicador

Existe un reconocimiento generalizado por parte de todos los actores consultados que el indicador de retención escolar no depende de la gestión que realicen los establecimientos escolares y, por tanto, sus resultados no pueden ser modificables por la escuela. Este indicador, más que cualquier otro, denotaría la dependencia que existe en sus resultados respecto a la situación ambiental, familiar y económica que experimenta el/la estudiante. Lo que tendría como resultado que las escuelas que tienen mayores niveles de vulnerabilidad son también las que presentan mayores índices de deserción, por lo cual se vuelve injusto que los establecimientos sean evaluados por este indicador.

“A grandes rasgos lo cuestionaría como principio el determinar que depende única y exclusivamente del establecimiento, y dice ahí que el establecimiento educacional según la definición, para lograr la permanencia de los estudiantes en el sistema educacional, ahí hay un tema de expectativas, lo que dijeron en un momento ustedes, hay un montón de elementos que son difíciles de manejar, son variables exógenas que nosotros como institución, si bien es cierto podemos abarcar, o abordar muchos temas de participación de desarrollo de motivación del alumno, este tema es más profundo, aquí también hay una cuestión netamente familia.”

(Focus Group Docentes, Establecimientos Científico Humanista, Biobío)

Lo anterior se suma al hecho que no existe una política pública con orientaciones claras que permita direccionar a los establecimientos respecto a cómo enfrentar la retención escolar. Las estrategias emanadas de la institucionalidad han sido acotadas, con una difusión limitada. Mientras que se reconoce la ausencia de una política intersectorial articulada y la falta de un sistema de apoyo psicosocial que se traduzca en recursos específicos para los establecimientos educacionales. Todo esto en conjunto dificulta que los colegios reconozcan de forma generalizada qué dimensiones de la retención escolar pueden hacerse cargo y qué estrategias podrían implementar al respecto.

Acorde a las percepciones generalizadas que indican la poca relevancia y pertinencia que tiene este indicador, en tanto no se vincularía a garantizar calidad educativa y no sería modificable por la gestión escolar. Los actores de la comunidad educativa y la mayoría de los expertos reafirman que este indicador no debería ser considerado para la categorización que se realiza de los establecimientos escolares. Fundamentalmente porque su resultado depende en gran medida de factores exógenos al colegio, vinculados al contextos psicosocial y económico del/ de la estudiante y del rol de sus familias.



iv. Conceptualización del indicador

La retención escolar corresponde a uno de los indicadores reportados directamente por la institucionalidad a través de los datos que son capturados en el SIGE. Es por tanto un indicador de resultados sobre el cual no emergen demasiadas reflexiones respecto a su composición.

De acuerdo a lo mencionado en el documento “Fundamentos de los Otros Indicadores de Calidad” (2013), se distingue la retención escolar abordada como un evento y como un proceso. La primera medición entiende a la deserción como un estado observado en determinado momento del tiempo, mientras que la deserción como proceso, sería el resultado final de un proceso individual y colectivo que va tomando forma en el tiempo. La definición oficial de este indicador es concebida y medida como un evento, hecho que despierta las principales críticas respecto a la composición del indicador.

Para los directores DAEM y directivos su carácter de dato cuantitativo no permite contar con información valiosa que prevenga la retención, sobre todo considerando que los establecimientos desconocen lo que sucede con un estudiante luego que abandona el colegio o no vuelve a matricularse en él. Desde esta perspectiva, sería más pertinente que la retención escolar permitiera capturar los motivos que dan respuesta a la decisión de abandono del sistema escolar del/de la estudiante.

Se menciona también que la definición actual adolece de capacidad para capturar la retención escolar vinculada a aquellos aspectos que efectivamente responden a la gestión escolar. La medición que se realiza captura más bien factores estructurales. Lo que determina un resultado injusto dada la segregación educacional que existe en el país, donde los colegios que son categorizados como insuficientes son los que reciben a los alumnos más vulnerables y enfrentan mayores problemas de deserción.

“Pero en un sistema segregado como el nuestro, donde los estudiantes más pobres, más vulnerables van a escuelas públicas...porque lamentablemente en las escuelas vulnerables o donde asisten los estudiantes más vulnerables, hay peor rendimiento académico, y además también hay más dificultades en los otros indicadores de calidad: hay temas con la asistencia, hay temas con la retención, hay temas con la convivencia, que son conocidos y los datos así lo demuestran. Entonces cuando tú no haces ese ajuste más drástico, lo que termina pasando es que la clasificación te arroja que muchos de los establecimientos de más bajo desempeño de esta categoría, que se llama además

lamentablemente Insuficiente, terminan siendo establecimientos que atienden a población más vulnerable.”

(Experto Institución de la Ley de Aseguramiento de la Calidad en Educación)

Algunos expertos apuestan por un cambio sustancial del enfoque del indicador, aludiendo a la importancia fundamental que tiene la trayectoria de los y las estudiantes dentro del sistema escolar, y la responsabilidad que podría tener la gestión escolar en ella. Se alude a que un porcentaje importante de estudiantes, alrededor del 15%, se cambia de sala o de escuela cada año. Una situación que sin duda se relaciona con las trayectorias positivas o negativas que pueden tener los alumnos/as. Es relevante tratar de investigar el proceso que conduce a la deserción para poder establecer más y mejores estrategias para su prevención.

Desde otra perspectiva similar, se recomienda que el enfoque del indicador atienda la capacidad que tienen los colegios para que sus alumnos se mantengan en el colegio a lo largo del ciclo escolar, y no en miras de la retención en el sistema escolar formal. La importancia del indicador desde este enfoque es que efectivamente capturaría la retención que responde en mayor medida a la gestión de la escuela. De esta forma podría capturar situaciones que desde el propio colegio impulsan a sus estudiantes a cambiarse de establecimiento o desertar.

“A propósito de la retención escolar, que hoy en día no es un elemento muy claro, hoy en día muchos van de colegio en colegio, y eso debería ser un dato importante para la escuela para saber cuánto retienen a sus estudiantes. Hoy día la retención escolar está basada, a propósito de la deserción, de un estudiante que termina se sale del sistema, pero si yo tengo a un estudiante en mi colegio, y por mucha exigencia académica se sale de mi colegio y se va a otro, o lo expulsan, no aparece dentro de los indicadores de mi colegio, entonces también no es un dato tal vez tan claro”

(Experto Institución de la Ley de Aseguramiento de la Calidad en Educación)

A modo de síntesis se presenta el siguiente cuadro que resume las principales dimensiones analizadas en torno al indicador de retención escolar.

Tabla n.2.10: Principales hallazgos sobre el indicador de retención escolar

| Dimensión | Hallazgos |
|-------------------|--|
| Conocimiento | <p>El indicador de retención escolar se posiciona como uno de los menos reconocido entre los OIC, identificándose ampliamente entre los distintos actores de la comunidad educativa consultados. Los factores que inciden en esto se atribuyen a tres dimensiones: (i) la incomprensión que existe por parte de directivos especialmente, respecto a la definición de retención escolar asociado a la permanencia del estudiante en el sistema de educación formal; (ii) el reconocimiento de la retención escolar como una problemática que no está presente en “mi establecimiento”, y tampoco se encuentra extendido en el sistema educacional del país (reconocido por apoderados, directivos y docentes); (iii) la falta de responsabilidad que toman los colegios respecto a la permanencia de los y las estudiantes en la escuela, asumiendo que es un indicador exógeno que escapa a la gestión que realice ellos realicen, discurso reconocido por todos los actores consultados.</p> |
| Pertinencia | <p>Existe una percepción bastante generalizada en torno a que el indicador de retención escolar no se vincula con la definición de calidad que promueve la ley. Por su parte, expertos, directivos y docentes dan cuenta permanentemente que este es un indicador exógeno cuyos resultados escapan a la gestión escolar que realice el establecimiento, en tanto depende fundamentalmente del contexto psicosocial y socioeconómico que tenga el estudiante, sobre el cual la escuela no tiene posibilidad de modificación. Si bien sostenedores y expertos reconocen que es importante que los colegios se esfuercen por retener a sus estudiantes, no debería existir una categorización en base a este indicador, ya que de este modo se castiga a los establecimientos con mayores niveles de vulnerabilidad. En línea con estos discursos, emergen opiniones de docentes, directivos y expertos que indican que este indicador debe eliminarse de los OIC. Por su parte, los apoderados si bien no apuestan por sacarlo, no lo mencionan como un indicador relevante.</p> |
| Conceptualización | <p>Son varias las críticas, entre directivos, DAEM y expertos, que se hace a la definición oficial del indicador dada su concepción como un indicador de evento, ante lo cual se levantan sugerencias respecto a la importancia que tendría que la retención escolar pudiera capturar el proceso y los motivos que llevan a la decisión de abandono del sistema escolar del/de la estudiante, lo que es sugerido por algunos directivos y DAEM. Expertos apuestan por un cambio de concepción del indicador, de modo tal que pueda dar cuenta de la trayectoria de los estudiantes, y la capacidad de retención que tienen los establecimientos respecto a que los alumnos permanezcan en el mismo colegio.</p> |

2.2.7 Equidad de Género

Indicador de Equidad de Género

El indicador equidad de género evalúa el logro equitativo de resultados de aprendizaje obtenidos por hombres y mujeres en establecimientos mixtos. Se estima calculando la brecha entre los promedios que obtienen hombres y mujeres en las pruebas SIMCE de Lectura y Matemática, para luego identificar la situación de cada establecimiento respecto de las brechas promedio a nivel nacional.

i. Conocimiento del indicador

La evidencia aportada por el estudio da cuenta que el indicador de equidad de género es uno de los menos reconocidos e instalado en la comunidad educativa. Puede identificarse que apoderados, docentes, directivos y sostenedores no conocen de qué se trata la equidad de género, su enfoque y qué mide, independiente del tipo de establecimiento y su categoría de desempeño.

Por parte de los expertos consultados se reconoce la tendencia contraria. Existe un amplio conocimiento sobre el indicador y su forma de medición, pero no tematizan respecto a la baja instalación de la equidad de género sobre la comunidad educativa. Las reacciones se concentran más bien sobre la conceptualización del indicador.

Llama la atención que todos los actores de la comunidad educativa vinculan espontáneamente al indicador de equidad de género con la inclusión, particularmente, de la diversidad sexual. La percepción se mantiene incluso cuando se les presenta la definición oficial del indicador, donde se refuerzan las ideas de la no discriminación hacia la diversidad sexual, y cómo se han abordado situaciones de alumnos/as transgénero al interior de los establecimientos.

“El tema del género es un tema que recién se está instalando del año pasado, porque es un tema cultural. Además de la diversidad sexual, todos sabemos que existe, pero que está en la otra esquina. Se está abriendo recién, nosotros en lo que es diversidad sexual, ya tenemos niños/as transgénero en nuestros colegios, entonces se ha tenido que hacer un trabajo de acompañar a esos niños a convivencia escolar para que sean incluidos sin mayores problemáticas, y hemos tenido grandes y bonitas experiencias.”

(Entrevista Directora DAEM, Biobío)

Existe un consenso que hay un bajo conocimiento de la equidad de género. Se hace referencia a que recientemente se han abierto discusiones al interior de los colegios. Lo que coincidiría con una mayor apertura cultural sobre la temática, aunque existe mucho camino por recorrer.

Sin duda que el bajo conocimiento del indicador da cuenta que la equidad de género es un tema altamente invisibilizado al interior de los establecimientos escolares. A pesar que gran parte de los sistemas educacionales del mundo, incluyendo Chile, monitorean las diferencias de género en torno a los resultados de las evaluaciones dando cuenta de las diferencias entre hombres y mujeres, para la comunidad educativa esto es desconocido. Una situación que entrega una alerta importante para la institucionalidad pública respecto a cómo instalar la equidad de género como una problemática de la cual debe hacerse parte la gestión escolar de los colegios.

ii. Relevancia del indicador

Existen diferencias notables al momento de valorar el potencial aporte del indicador a la calidad de la educación. Aquellos directivos que relacionan la equidad de género con el establecimiento de diferencias en el ejercicio de enseñanza de los y las alumnos/as dan cuenta de manera tajante que este indicador no se relaciona con calidad, ya que la forma como aprende un/a estudiante es indistinto a su sexo.

Por otro lado, para aquellos directivos y apoderados que asimilan la equidad de género como la integración en los establecimientos de personas de la diversidad sexual, la inclusión de este indicador es relevante para la calidad en educación ya que permite promover valores importantes como la inclusión, tolerancia y respeto. Todos ellos aspectos que se vinculan a una concepción más amplia de calidad.

“Igual a mí en lo personal me demuestra como persona que la Equidad de Género también es importante, el hecho de que las escuelas se hagan cargo de formar o ir de alguna forma construyendo una sociedad que sea mucho más inclusiva.”

(Focus group docentes, establecimiento científico humanista, Coquimbo)

Para quienes tienen mayor cercanía y comprensión del concepto de equidad de género, la consideración de este indicador tiene relevancia para la calidad en educación dado que permite promover la inclusión de las mujeres hacia espacios donde han sido históricamente relegadas. Una



situación que implica romper con paradigmas culturales que definen roles de género que diferencian habilidades y expectativas entre hombres y mujeres. Acorde a estos argumentos, la percepción de equidad de género se amplía respecto a su definición oficial, y apunta hacia el trato equitativo para ambos sexos y la igualdad de oportunidades, cuyo ámbito de acción se extiende a múltiples esferas y no sólo al área de aprendizaje en matemáticas y lectura. Estas consideraciones estarían acordes a una concepción más amplia de calidad, donde se apuesta por la integralidad, no discriminación e inclusión igualitaria de hombres y mujeres.

“...y la equidad de género yo la cambiaría completamente ya que en el fondo si es importante la equidad de género en la enseñanza, pero como se está midiendo ese indicador está totalmente errado y la metodología de la categoría de desempeño la cambiaría entera, totalmente, esto es súper personal pero sí totalmente, creo que no es un aporte.”

(Entrevista Experto Institución de la ley de aseguramiento de la calidad de la educación)

Expertos comparten la perspectiva señalada anteriormente. Existe una crítica a la restringida perspectiva de equidad de género que promueve el indicador, donde sólo se visualiza la brecha en términos de aprendizaje en las áreas de lectura y matemática. Desde esta concepción señalan enfáticamente que equidad de género no se vincularía a calidad en educación, o por lo menos no a una acepción de calidad más amplia e integral que promueven los OIC. Es así como existiría una fuerte contradicción con este indicador, en tanto desde su perspectiva amplia tendría una vital importancia y agregaría valor a la calidad en educación, pero tal como está medido en la actualidad, pierde toda relevancia.

Por último, desde la perspectiva de los apoderados si bien rescatan al indicador como importante, sobre todo haciendo énfasis al valor que tiene que hombres y mujeres puedan compartir los espacios de clases, en su mayoría no lo seleccionan como uno de los indicadores más relevantes.

iii. Pertinencia del indicador

En un contexto donde la equidad de género es un indicador poco comprendido y conocido por parte de la comunidad educativa, gran parte de los directivos, docentes y sostenedores dan cuenta que su inclusión dentro de los OIC no es pertinente, y por tanto no debería ser considerando para la categorización que se realiza de los colegios. Las razones se hacen eco del mal

entendimiento de lo que mide el indicador, en tanto se alude que direccionar la gestión escolar en pro de la equidad de género implica establecer diferencias innecesarias entre hombres y mujeres, ya que las brechas en los puntajes SIMCE responden al azar, y por tanto no es factible que el establecimiento pueda trabajar en su reducción.

Para algunos expertos, en consideración del enfoque y conceptualización del indicador, la inclusión de la equidad de género dentro de los OIC es pertinente. Las razones aluden al conocimiento de la evidencia que ha demostrado la existencia de representaciones de géneros y autoconceptos por parte de docentes, que favorecen el aprendizaje y adquisición de habilidades diferenciadas entre hombres y mujeres, lo que termina teniendo un impacto en los resultados de las pruebas estandarizadas. Desde ahí que se hace importante que los establecimientos trabajen en la formación docente y de su comunidad escolar, con el fin de tomar consciencia sobre esta problemática y apuntar a derribar estas representaciones y prácticas. Esto finalmente se traduce en que efectivamente la gestión escolar puede modificar los resultados del indicador de equidad de género.

"Me parece que todos se pueden hacer cargo, y hay unos que además es una tremenda oportunidad de abrir un diálogo en la escuela a propósito de equidad de género, son temas que no están intencionados en la escuela. Al contrario, al no estar intencionados creo que no se genera equidad de género."

(Entrevista Experto Institución de la ley de aseguramiento de la calidad de la educación)

Desde una percepción completamente disímil se encuentra la opinión de algunos docentes, que justamente dan cuenta de la instalación de estas representaciones de género en sus prácticas docentes. Para ellos, el hecho que exista una predisposición biológica que favorece las habilidades de mujeres en lectura y/o humanidades, y en matemática para los hombres, implica que no es posible hacerse cargo de la modificación de los resultados de equidad de género, y por tanto no sería pertinente su consideración dentro de los OIC.

Se destacan también opiniones que dan cuenta de la imposibilidad de modificar brechas de género por parte de la gestión escolar, en tanto vienen instaladas culturalmente por parte de la sociedad y del mismo hogar, por tanto, resulta de alguna manera injusto y poco pertinente cobrar a la escuela un indicador que responde a la forma de relacionarse entre hombres y mujeres, y que puede impactar sobre las formas de aprendizaje.

iv. Conceptualización del indicador

Se evidencian acuerdos en la evaluación de los entrevistados respecto a la manera de definir oficialmente equidad de género. Algunos actores de la comunidad educativa, preferentemente docentes, directivos y, en menor medida, apoderados y sostenedores, no se lo cuestionan explícitamente. Sin embargo, si es posible inferir que la definición oficial podría no hacerles sentido, ya que espontáneamente lo asocian a otras dimensiones más amplias de lo que significa efectivamente la Equidad de género y cómo lo trabajan en el diario vivir de los establecimientos educacionales.

Otro grupo de actores de la comunidad educativa, entre los que se cuentan algunos docentes y directivos DAEM, se cuestiona explícitamente la manera de definir oficialmente el indicador. Para ellos equidad de género va más allá de comparar resultados de aprendizaje en lectura y matemáticas. Al respecto, proponen ampliar la mirada, yendo más allá de lo que implica ser hombre y mujer, integrando la diversidad sexual. Se señala que actualmente la homosexualidad y lo transgénero es una realidad que se ve en los establecimientos educacionales y que es necesario intencionar acciones concretas para trabajar con estas realidades. En cuanto a la medición, proponen que sea un indicador autoreportado y que se le consulte directamente a los y las estudiantes sus percepciones respecto a las acciones concretas que llevan a cabo los establecimientos respecto al género.

“ (...) Equidad de género más allá de lo dictómico hombre y mujer, sino que también trabajar con la la discriminación en todos los géneros (...) yo creo que la Equidad de género debiese ser mucho más amplia, no puede medir solo lenguaje y matemática, hombre y mujer.”

(Focus Group Docentes Establecimiento Científico Humanista, región Metropolitana)

Los expertos manifiestan expresamente y de forma enfática su crítica respecto al cómo se define el indicador. Como se ha mencionado previamente, consideran que es una forma reduccionista de conceptualizarlo y por tanto, de medirlo a través de diferencias en los resultados de pruebas SIMCE. A través de esta definición no se logra hacer eco de la verdadera complejidad del indicador, y la relevancia que tiene para la promoción de una educación integral e inclusiva.

Desde esta misma vereda, se agregan cuestionamientos por parte de algunas de las voces que comprenden el indicador, respecto a que la medición de éste sea solo en colegios mixtos. Una conceptualización más amplia del indicador permitiría evaluar qué pasa con las brechas de géneros en torno a la reproducción de roles, expectativas sobre resultados y habilidades, y prácticas docentes que transmiten representaciones de género y autoconceptos académicos en todos los establecimientos. Lo que manifiestan es que se realiza una evaluación que parte de condiciones de entrada distintas de los establecimientos educacionales, por el hecho de ser mixtos o no, coarta la posibilidad que todos los colegios puedan abordar este indicador.

Desde una postura menos crítica se destaca la opinión de docentes que cuestionan el hecho que la medición solo considere las asignaturas de lenguaje y matemática. Si bien esta consideración puede parecer pertinente, en tanto en nuestro país los resultados de las mediciones en ciencias muestran efectivamente diferencias de género que favorecen a los hombres (OCDE 2009), los argumentos que entregan los docentes no parecen apoyarse en el conocimiento de esta evidencia

Por último, es importante rescatar las críticas que surgen desde expertos y docentes vinculados a la educación técnico profesional. Para ellos las brechas de género tienen su expresión más evidente en las diferencias de selección de especialidades, donde culturalmente se han validado la existencia de carreras para hombres y mujeres, que reproducen las desigualdades del mundo laboral, en tanto mujeres eligen especialidades que tienen peor remuneración. Desde esta perspectiva, el indicador de equidad de género no logra evidenciar estas desigualdades, ni promover una labor que permita reducir estas brechas.

“...en educación de párvulos tienes 1 o 2 máximos, y con un índice de bulliyng terrible, de los profes incluso. A mí me tocó ver uno en Iquique, con una chica que quería estudiar mecánica y el profe no quería recibirla. Hoy el indicador no recoge ni de lejos esta cultura asociada a las especialidades.”

(Entrevista Experto Institución de la ley de aseguramiento de la calidad de la educación)

Esta crítica también puede ser válida para los colegios científico humanistas. Si bien ninguno de los actores consultados rescata esta perspectiva, las representaciones guiadas por estereotipos de género terminan impactando en los aprendizajes y selección de carreras que hacen los estudiantes. Así, por ejemplo, las profesiones mejor remuneradas son las asociadas con el área matemática como ingeniería, donde existe una alta concentración de varones en su matrícula.

A modo de síntesis se presenta el siguiente cuadro que resume las principales dimensiones analizadas en torno al indicador de equidad de género.

Tabla n.2.11: Principales hallazgos sobre el indicador de equidad de género

| Dimensión | Hallazgos |
|-------------------|---|
| Conocimiento | <p>El indicador presenta un bajo nivel de conocimiento entre los diferentes actores de la comunidad educativa (directivos, docentes, sostenedores y apoderados), excepto en el caso de los expertos. Las asociaciones espontáneas vinculan a la equidad de género con la inclusión de homosexuales y transgéneros al interior de aulas escolares, percepciones que se mantienen incluso cuando se les presenta la definición oficial del indicador.</p> <p>La baja instalación del indicador en la gestión escolar da cuenta de la invisibilización que existe sobre las brechas de género en los resultados de las pruebas de aprendizaje, a pesar que la evidencia da cuenta que es una problemática presente y sostenida en el tiempo.</p> |
| Pertinencia | <p>Desde la incomprensión de lo que mide el indicador, existen opiniones que sostienen que no sería pertinente incluir a la equidad de género dentro de los OIC, en tanto las diferencias de resultados en aprendizaje de hombres y mujeres serían azarosas, por lo cual establecer estrategias en torno a su reducción, implicaría instalar diferencias en la práctica docente, que son innecesarias.</p> <p>Para algunos expertos, su inclusión sería pertinente, en tanto permite trabajar en romper con representaciones de géneros y autoconceptos instalados ampliamente en el ejercicio docente.</p> <p>Opiniones más aisladas de docentes, dan cuenta que la ruptura de estos estereotipos no le corresponde al establecimiento, en tanto vienen arraigados desde la sociedad.</p> |
| Conceptualización | <p>Si bien existen variadas opiniones de actores de la comunidad educativa, preferentemente de docentes y directivos, que no cuestionan explícitamente la conceptualización del indicador, es posible inferir que la definición oficial no les hace sentido, ya que espontáneamente lo asocian a otras dimensiones, no contenidas por el indicador.</p> <p>Algunos docentes y directivos apelan directamente a que el indicador pueda hacer alusión a la inclusión de la diversidad en los establecimientos, específicamente de homosexuales y transgéneros.</p> <p>Los expertos por su parte, critican abiertamente la definición reduccionista del indicador, que mide la equidad solo desde las diferencias en los resultados del SIMCE, dejando invisibilizada las expresiones más complejas de estas brechas como las prácticas docentes y los estereotipos de género que existen al interior de los establecimientos.</p> <p>Mientras que expertos y docentes de la educación técnica, critican que la definición del indicador, no es capaz de reflejar la materialización de las brechas que se dan en este ámbito, vinculadas a la desigualdad en matrículas según áreas de especialización.</p> |

2.2.8 Titulación Técnico Profesional

i. Conocimiento del indicador

El indicador tiene un amplio conocimiento entre los agentes educativos en el ámbito de la educación media técnico-profesional dada su trascendencia e importancia al ordenar la orientación de los establecimientos. Los participantes docentes y directivos de establecimientos técnicos profesionales dan cuenta que la titulación técnico profesional se constituye como la meta institucional que orienta la labor de la gestión escolar del establecimiento. De ahí que esté ampliamente instaurado en el quehacer cotidiano de la comunidad educativa.

Al igual que otros indicadores de resultado, el indicador de titulación técnico-profesional no es percibido, por parte de la comunidad educativa y expertos, dentro de la lógica de ampliación del concepto de calidad de educación, asociado al desarrollo personal y social de los y las alumnos/as. Si no más bien se relaciona como un indicador vinculado al logro de aprendizaje, específicamente representa un hito culmine del proceso de formación de los y las estudiantes (ver anexo XII).

“Siento que lo técnico profesional tiene que ver con terminar el proceso, entonces en los liceos técnicos profesional, debiera terminarse, donde también deben terminar la práctica profesional. Para mí si debería estar porque si optaron por un técnico profesional la idea es que terminen la especialidad y que después ellos pueden seguir con la continuidad de estudio.”

(Focus group docente, establecimiento técnico profesional, región Metropolitana)

Desde esta concepción del indicador como el fin de un proceso, es que docentes y directivos de establecimientos técnico-profesionales dan cuenta que la obtención del título en sí mismo es un valor dado que entrega una señal al mercado que habilita a los estudiantes para acceder al mundo laboral. Se recalca desde ahí que es justamente ese el carácter distintivo de este tipo de educación con relación a la educación científico humanista. Se busca entregar las herramientas necesarias para que los y las estudiantes puedan ingresar desde una especialidad al mercado del trabajo, las cuales se certifican a través del “cartón”. De ahí la importancia fundamental de este indicador.



"Es nuestro objetivo. Mientras más cantidad de alumnos hagan su práctica, terminen e ingresen al mundo laboral, genial para nosotros. Esa es nuestra meta como colegio."

(Entrevista Directivo, establecimiento técnico profesional, región Metropolitana)

De la información levantada con docentes, directivos y expertos vinculados a la educación técnico-profesional, sólo uno de los informantes da cuenta del desconocimiento del indicador y la forma en cómo se mide. Luego de presentar la definición inicial, se infiere una mal interpretación de éste. Su resultado se asocia a la tasa de estudiantes que elige no titularse por optar ingresar a la educación superior, cifras que al interior de su establecimiento desconocen.

Al momento de establecer asociaciones espontáneas con el resto de indicadores de los OIC, la principal vinculación se hace con el indicador de autoestima académica y motivación escolar. Una asociación que se justifica por la importancia que adquiere la motivación que tengan los y las alumnos/as de la especialidad que eligieron, la autopercepción de logro respecto a sus habilidades para desempeñarse en sus prácticas profesionales y el rol de estimulación que tiene el establecimiento, para que los y las alumnos/as puedan obtener su título.

Más allá de la instalación que existe del indicador técnico-profesional al interior de los colegios, es posible inferir que no es reconocido como parte de los OIC. Es por ello que su gestión escapa al contexto de incorporación de nuevas dimensiones de calidad, y como fue mencionado, no se vincula necesariamente al desarrollo personal y social de los y las estudiantes.

Por parte de actores de la comunidad educativa de establecimientos científico humanista, el indicador no es conocido aludiendo que no les compete trabajar en él. Por este motivo no despierta mayores menciones respecto a su vinculación con la calidad, pertinencia y conceptualización.

ii. Relevancia del indicador

Respecto a la vinculación del indicador Titulación Técnico Profesional con calidad en educación, se puede identificar de los discursos analizados dos concepciones. La primera se rescata de algunos docentes y directivos que da cuenta de la relación indirecta de este indicador con la calidad, resaltando el valor intrínseco de la titulación. Los argumentos vuelven a resaltar que el objetivo primario de un establecimiento técnico es que sus alumnos obtengan sus títulos. De ahí que un colegio con altas tasas de estudiantes que terminan su proceso entrega señales de calidad sea reconocido por el mercado laboral y la sociedad, aunque no se pueda realizar una asimilación absoluta. Se rescata también la importancia de la práctica profesional como proceso de adquisición



de conocimiento y habilidades que solo se pueden lograr en el contexto laboral, el cual solo puede ser experimentado por aquellos que optan por conseguir la titulación.

“...no nos podemos quedar en que, despreocuparme, el cabro salió de 4° medio y si quiere se titula, si quiere no. Tener un título es algo importante, importante porque la sociedad reconoce la presencia de un título, por lo tanto, es como el último esfuerzo, podríamos decirlo así, que hacen los colegios por sus estudiantes hasta el último día. En términos de calidad, si seguimos pensando que nuestro centro es la persona, indudablemente que nos estamos preocupando hasta la última instancia de que nuestros niños reciban el título; después verán si siguen estudiando o no siguen estudiando, si trabajan o no en lo que estudiaron.”

(Entrevista Directivo, establecimiento técnico profesional, región Metropolitana)

Otra concepción de la relevancia del indicador es identificada por la mayoría de los actores consultados (expertos, docentes y directivos), quienes dan cuenta que a pesar de la señal e importancia que pueda tener la titulación para los establecimientos técnicos, este indicador no necesariamente da cuenta de calidad en educación. Para algunos expertos y sostenedores no vinculados directamente con la EMTP, la titulación técnico profesional se relacionaría con un indicador de eficiencia, y no daría cuenta de la concepción de calidad amplia e integral a la que se vincularían los OIC.

Para expertos de educación técnico profesional, y algunos directivos e incluso apoderados, el indicador derechamente no tendría vinculación con calidad. El sólo hecho dar cuenta de un resultado no permite evidenciar el proceso sobre el cual se asimilan competencias y habilidades y cómo estas se expresan posteriormente en el mercado laboral, y es ahí justamente donde estaría puesto uno de los valores de la calidad. Las críticas se centran en que la obtención de un título no necesariamente significa un correcto proceso de aprendizaje, sumado a que ciertas modalidades que aseguran mayores tasas de titulación, despojan de procesos sobre los cuales se adquieren capacidades y aptitudes que forman a un trabajador de calidad.

Desde otra arista, expertos dan cuenta que la señal icónica que da cuenta de calidad en la EMTP tiene que ver con la medición de resultados de los aprendizajes técnicos propios de la especialidad que entrega el establecimiento en sus alumnos/as, y cómo estos se expresan en el mercado laboral. De ahí que el acento está puesto no sólo en la adquisición de aprendizajes, sino

como estos se desenvuelven en el trabajo, lo cual es el valor primario de la educación técnica, y el indicador de titulación por sí mismo no permite visualizar.

iii. *Pertinencia del indicador*

Respecto a si los resultados del indicador pueden ser abordador o modificados por la gestión escolar del establecimiento, se identifica una asimilación implícita por parte de docentes y directivos, que el indicador de titulación técnico profesional es pertinente. Como se ha resaltado en apartados anteriores, el discurso que emana de la comunidad escolar es que el objetivo último de los liceos técnico profesional es que sus alumnos/as obtengan sus títulos, más allá si posteriormente desean insertarse al mercado laboral o tener continuidad de estudios. En función de ello se han identificado numerosas estrategias que apuntan a ese camino, y que se relacionan con la gestión y compromiso que asume el propio establecimiento, como la incitación que conducen docentes, y la incorporación de mecanismos que permitan flexibilizar la realización de la práctica. Sin duda que, por parte de docentes y directivos, no se despiertan cuestionamientos respecto a que efectivamente le corresponde al establecimiento hacerse cargo del indicador.

“El más pertinente es el tema de titulación técnico profesional...a nosotros nos miden por la tasa de titulados al año por lo tanto para nosotros es fundamental que trabajar para que los alumnos logren esta meta al año siguiente que ingresan y de hecho lo están haciendo, tenemos cercanos al 90 % de titulados y es el primer objetivo para nuestro colegio , después los chicos salen en marzo aproximadamente y el que quieras continuar estudios en la educación lo puede ser hacer con su procesos terminado y su título en trámite y el que quiera seguir trabajando ya tiene su título.”

(Entrevista Directivo, establecimiento técnico profesional, Coquimbo)

Desde una posición contraria se encuentra el discurso de expertos, los cuales de manera tajante manifiestan que el indicador de titulación técnica no es pertinente. Las razones se ajustan a que el Estado no garantiza las condiciones mínimas y necesarias para que los y las alumnos/as puedan obtener su título, mientras que los mecanismos que se han promovido como facilitadores en su forma de implementación no son adecuados. Se resalta la inoportunidad en la entrega de la beca de práctica profesional; el alto porcentaje de alumnos/as que debe autogestionar sus prácticas profesionales; y la falta de garantías para que los docentes puedan supervisar las

prácticas profesionales. Cuestiones que no dependerían de la gestión del establecimiento, y por tanto utilizar este indicador para evaluar y categorizar a la escuela, sería injusto.

Es importante rescatar en este apartado las críticas que emergen hacia la pertinencia que tienen alguno de los OIC para los establecimientos técnico profesional. Desde la óptica de expertos, docentes y directivos existiría un sesgo en la forma de evaluación de la calidad que apunta a las competencias que promueve la educación científico humanista. Lo que se refleja, por ejemplo, en la aplicación de una misma prueba SIMCE o PSU para ambas modalidades de establecimientos.

En torno a los OIC, se realizan alcances respecto a tres indicadores cuya consideración debería ser replanteada, ya que tendrían un enfoque inadecuado que podría reorientarse, o llanamente no es pertinente de acuerdo al currículum que establecer el sistema educacional para la EMTP. De acuerdo a las orientaciones curriculares para la formación diferenciada técnico profesional, la trayectoria escolar contempla que la educación media los dos primeros años corresponderían a una formación común, mientras que 3° y 4° medio tendrían una formación diferenciada. El plan de estudio para los dos últimos años contempla espacio para la formación de la especialidad, espacio para la formación general (con asignaturas de lenguaje, matemática, inglés, e historia, geografía y ciencias sociales), y horas de libre disposición⁴.

Este esquema pone en jaque la forma en que los establecimientos pueden promover, por ejemplo, los hábitos de vida activa, en un contexto donde no existiría el espacio para la asignatura de educación física en la formación general, y tampoco orientaciones explícita hacia su aplicación en las horas de libre disposición. Desde ahí que se despiertan alertas sobre la pertinencia del indicador de hábitos de vida saludable. Situación similar ocurre con el indicador de participación y formación ciudadana, donde el espacio idóneo que se visualiza para su promoción es en el consejo de curso, el cual tampoco está considerado dentro de la formación general del currículum. Por tanto, se estaría cobrando a los establecimientos técnicos por indicadores sobre los cuales tienen desventaja en poder gestionarlos y/o fomentarlos.

En torno al enfoque de algunos indicadores, expertos identifican un sesgo respecto a que la composición de éstos obvia el espacio laboral donde también se desenvuelve el aprendizaje de los

⁴ Corresponde a 6 horas lectivas semanales para los colegios con Jornada Escolar Completa. Algunos de los criterios para el uso del tiempo libre son: requerimientos desde el PEI; requerimientos desde el entorno productivo; fortalecimiento de la formación general y/o diferencial; requerimientos desde la realidad social de la comunidad educativa; requerimientos de nivelación en la formación general; capacidades técnicas disponibles para el desarrollo de la especialidad (Mineduc 2015)

alumnos/as TP. Es así como por ejemplo el indicador de hábitos de vida saludable no consideraría la promoción de hábitos de autocuidado en el ejercicio de la especialidad; el indicador de participación y formación ciudadana sería ciego en visualizar que para los y las estudiantes de colegios técnicos el espacio de participación es en el mundo laboral, por tanto el indicador debería recoger como el establecimiento forma competencias transversales que permitan desenvolverse en este espacio; el de autoestima académica y motivación escolar, así como el de clima de convivencia escolar, debería abrirse a considerar como se desarrollan los y las estudiantes en sus espacios de práctica, el cual en una modalidad dual es cotidiano. Por último, el indicador de equidad de género, no es capaz de identificar las brechas que existen en las matrículas por especialidad y cómo los y las alumnos/as pueden insertarse laboralmente en carreras que tienen fuertes barreras de entrada por estereotipos de género.

iv. Conceptualización del indicador

Dada la inserción que tiene el indicador dentro de la gestión escolar en los establecimientos técnico profesional, existe un alto grado de comprensión de su medición. Sólo se despierta una crítica asilada respecto a la salvedad que realiza de no contemplar en su cálculo a aquellos/as estudiantes que, habiendo recibido una educación media técnico profesional, no realizan la práctica porque inician estudios de educación superior.

“El indicador es súper raro porque cuando pones que no contempla los estudiantes de TP que no han recibido la práctica, pero contempla quienes no la hicieron, pero continuaron estudios es bien dicotómico, porque la señal que da es que, si tú eres estudiante de educación media técnico profesional, tú tienes dos caminos que no se cruzan, si tu continuas estudio es como si nunca hubieses pasado por TP, o te vas a trabajar y desechaste la continuación de estudios. Es rara la señal que se da con eso.”

(Entrevista experto institución de la ley de aseguramiento de la calidad de la educación)

Las sugerencias que se levantan transversalmente entre todos expertos y la comunidad educativa de educación técnico profesional consultada, es que el indicador debería contemplar una dimensión que pudiera reflejar las competencias que adquieren los y las estudiantes durante su formación, y que después desenvuelven en el ámbito laboral, ya que finalmente sería el principal reflejo de la calidad que tiene un establecimiento (ver anexo XII). La forma de poder medir esto no es clara para todos los actores, aunque se levantan algunas ideas respecto a poder implementar



simulaciones que sean evaluadas o incorporar un proceso de validación de competencias después de finalizada la práctica.

“Yo creo que la titulación tiene que venir quizás con notan solo con haber cumplido la practica en algún lugar, yo creo que tiene que haber alguna prueba, alguna exigencia. Algo que demuestre que realmente sabe. Porque los chiquillos, basta con que puedan ir todos los días al taller o hacer como que van o conseguirse la practica en el taller de un amigo, en el caso de automotriz, y presentar los papeles. Pero que ellos aprueben algún examen, que apliquen lo aprendido, pero esta vez no por una nota...”

(Focus group docentes, establecimientos técnico profesional, región Metropolitana)

De manera más acotada entre los expertos se menciona la importancia que tendría que el indicador también evaluara la articulación que tiene el establecimiento con el sector productivo, que al parecer estaría en deuda para muchas escuelas, considerando la alta tasa de estudiantes que deben buscar de manera autónoma sus prácticas profesionales. De la misma forma, esto podría potenciar la inserción laboral de los y las estudiantes, lo que podría ser signo de la calidad del establecimiento. A modo de síntesis se presenta el siguiente cuadro que resume las principales dimensiones analizadas en torno al indicador de titulación técnico profesional.

Tabla n.2.12: Principales hallazgos sobre el indicador de titulación técnico profesional

| Dimensión | Hallazgos |
|-------------------|---|
| Conocimiento | Se trata de un indicador ampliamente conocido en la medida que orienta la labor al interior de los establecimientos técnico-profesionales, habiéndose sido tradicionalmente la forma más básica al momento de evaluar su desempeño; aunque no puede inferirse que se reconozca inmediatamente como parte de los OIC, así como no se vincularía a una concepción de calidad más amplia e integral que éstos promueven. |
| Pertinencia | El indicador es valorado como pertinente por la mayoría de los agentes educativos en la medida que es un elemento central del proyecto de los establecimientos educativos que imparten la enseñanza técnico-profesional. Por parte de expertos esta percepción es cuestionada, ya que elementos como la inoportunidad de las becas para prácticas profesionales, la falta de garantías para su supervisión, y la autogestión que realizan los estudiantes para conseguirlas, atenta contra la titulación de los y las estudiantes, lo cual escaparía a la responsabilidad de los establecimientos, y atañe más bien al sistema educacional. |
| Conceptualización | Tanto los actores de la comunidad educativa como expertos son críticos. Señalan que Titulación técnico-profesional es mucho más complejo de lo que se define oficialmente y que un número no debería dar cuenta de esa complejidad. Para ellos calidad en la educación es el reflejo de un proceso, no de un resultado, como está definido actualmente. Proponen una abertura del indicador, integrando variables que den cuenta de la calidad técnica y competencias adquiridas por los estudiantes. Además, por parte de expertos, se sugiere que el indicador pueda visualizar la articulación que existe entre el establecimiento con el sector productivo, que también es signo de calidad para la EMTP. |

Capítulo n.3

Presencia de los OIC en el contexto educativo internacional

El propósito de este capítulo es exponer los principales resultados de la sistematización de información realizada respecto a la presencia de cada uno de los OIC en un conjunto seleccionado de países que participan de la prueba del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA). Para ello, en un primer apartado introduce los aspectos metodológicos que han orientado el desarrollo de este objetivo específicos del estudio. Con posterioridad, se procede a dar cuenta de la presencia de cada uno de los OIC en el sistema educativo de los países revisados. El capítulo se cierra con un apartado de conclusiones.

3.1 Introducción metodológica.

El propósito de este apartado es dar cuenta de los principales resultados respecto a la presencia de los OIC en el sistema educativo a nivel internacional. De esta forma se responde al objetivo específico n.2 del estudio, a saber:

Objetivo Específico n.2 *Realizar una revisión teórica internacional respecto a la presencia de cada uno de los Otros Indicadores de Calidad y cómo son aplicados en diferentes países.*

La estrategia metodológica aplicada para dar respuesta al objetivo corresponde a la sistematización de información secundaria y el análisis documental. La sistematización corresponde a una estrategia metodológica orientada a recuperar, ordenar y procesar los datos de un documento externo, considerando distintas variables, énfasis y dimensiones subyacentes, que permitan conocer, comprender y producir nuevos conocimientos. Por su parte el análisis documental se define como la operación que permite extraer una representación condensada de un documento, que sirve para facilitar su recuperación e informar su contenido (Clauso, 1993). De esta forma se puede posteriormente realizar un proceso de clasificación, entendido como el análisis por el cual un documento es identificado y ordenado por diversas categorías analíticas según su propio contenido.

La información documental analizada corresponde a datos, informes y documentos públicos emitidos por entidades públicas y privadas incorporados en la selección del estudio, como por organismos internacionales.

La muestra de países considerados para el análisis y sistematización de la presencia de los OIC en sus sistemas educativos corresponde a 50 naciones que participan de la prueba PISA, los cuales se detallan en la tabla n.3.1.

Tabla n.3.1: Países seleccionados para análisis documental

| | |
|--------------------|---------------------|
| 1. Alemania | 26. Israel |
| 2. Argentina | 27. Italia |
| 3. Australia | 28. Japón |
| 4. Austria | 29. Liechtenstein |
| 5. Bélgica | 30. Lituania |
| 6. Brasil | 31. Luxemburgo |
| 7. Bulgaria | 32. México |
| 8. Canadá | 33. Montenegro |
| 9. Chipre | 34. Noruega |
| 10. Colombia | 35. Nueva Zelanda |
| 11. Corea del sur | 36. Países Bajos |
| 12. Costa Rica | 37. Perú |
| 13. Croacia | 38. Polonia |
| 14. Dinamarca | 39. Portugal |
| 15. Eslovaquia | 40. Reino Unido |
| 16. Eslovenia | 41. República Checa |
| 17. España | 42. Rumania |
| 18. Estados Unidos | 43. Rusia |
| 19. Estonia | 44. Serbia |
| 20. Finlandia | 45. Singapur |
| 21. Francia | 46. Suecia |
| 22. Grecia | 47. Suiza |
| 23. Hungría | 48. Túnez |
| 24. Irlanda | 49. Turquía |
| 25. Islandia | 50. Uruguay |

Para la realización del trabajo de sistematización se han considerado las siguientes observaciones:

- 1) Del conjunto de indicadores OIC, los primeros cuatro (*autoestima académica, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludables*) son de naturaleza cualitativa, la recogida de datos de los mismos realizándose de forma mayoritaria a través de estudios y procesos de encuesta. Los siguientes cuatro indicadores (*asistencia escolar, retención escolar, equidad de género, titulación técnico profesional*) son de naturaleza cuantitativa y se reflejan generalmente en el sistema de indicadores educativos de cada país. En este sentido, se ha observado que la mayoría de estos indicadores no están contenidos en un marco común a nivel nacional que refleje el estado de las otras dimensiones de la calidad educativa. Así, la sistematización se realizó básicamente a partir de dos fuentes de datos: los informes a nivel nacional sobre el estado de la educación en cada país y los informes de estudios y análisis realizados sobre diferentes aspectos de la vida escolar. En este sentido, se trata de informes anuales sobre el estado de la educación, existentes a nivel central, y estudios anuales o puntuales en torno a algunas dimensiones específicas de la educación que influyen en la calidad del sistema nacional.
- 2) La falta de información sobre alguno de los indicadores considerados en los países analizados se debe principalmente a la falta de información a nivel estatal sobre los estudios y encuestas realizadas; la no consideración del indicador dentro del sistema de información sobre la educación en el país y; por último, al hecho de que el indicador considerado sea utilizado en experiencias puntuales a nivel de centros o experimentos relacionados con investigaciones en materia de educación.
- 3) Por ello, los criterios considerados en la sistematización han sido: a) reconocimiento del estudio o análisis a nivel nacional; b) inclusión del indicador en algún sistema de información nacional sobre la educación; c) estudios puntuales sobre algún indicador específico que se hayan realizado a nivel nacional, impulsados por organismos públicos y privados a nivel nacional, en materia de gestión de la educación.

3.2 Los OIC en sistemas educativos internacionales

El análisis realizado da cuenta que, hasta la fecha, no existe un consenso sobre un único término para referirse a este conjunto de indicadores. Tanto en el mundo anglosajón como en el mundo hispanoparlante, los principales conceptos que se utilizan para referirse a estos indicadores son: conocimiento no-académico (*non-academic knowledge*), habilidades no-académicas (*non-academic skills*), valores no-académicos (*non-academic values*), valores no-académicos (*non-academic values*), habilidades no-cognitivas (*non-cognitive skills*), competencias transversales (*transversal competences*), competencias para el siglo XXI (*21st century skills*), competencias clave (*key competences*), etc. Conceptos que, en términos generales, se refieren y abarcan habilidades, competencias, valores y actitudes que se requieren para el desarrollo integral de los/las alumnos/as, tales como: la colaboración, la autodisciplina, el ingenio, el respeto para los demás, etc.

La sistematización, por otro lado, realizada revela que estos términos se utilizan de forma diferenciada según regiones geográficas; en este sentido, en el marco de los países europeos, se utiliza más el concepto de competencias clave (*key competences*), en el marco de los países de la OCDE, el concepto de competencias para el siglo XXI (*21st century skills*), mientras que en los EE.UU. y países de Oceanía se utiliza más el concepto de habilidades/competencias no-cognitivas (*non-cognitive skills*).

Del total de casos estudiados podemos identificar un grupo particular que podría ser semejante en términos del sistema de medición utilizado respecto a nuestro país, estos son: Australia, Usa, Francia e Italia, países que dentro de sus políticas poseen los mismos 8 indicadores bajo medición. En segundo lugar de semejanza, se encuentran países como: Uruguay, Suiza, Singapur, Serbia, Reino Unido, Países Bajos, Nueva Zelanda, Noruega, Lituania, Islandia, Finlandia, España, Dinamarca, Canadá y Alemania, los cuales coinciden en la medición de 7 de los 8 indicadores en ejercicio, destacándose en este grupo el indicador de asistencia escolar como uno de los menos considerados en el sistema de medición. En términos de frecuencia de utilización, los principales indicadores son: Hábitos de vida saludable (43), Clima de convivencia escolar (42), Retención escolar (38), Participación y formación ciudadana (37), equidad de género (34), Titulación técnico profesional (34), autoestima y motivación escolar (23), asistencia escolar (16)⁵. Se ha de considerar, como veremos en detalle para cada uno de los indicadores, que si bien existen coincidencias con

⁵ Esta frecuencia no necesariamente recoge la incorporación del indicador dentro del sistema educativo. Así por ejemplo el indicador de Hábitos de Vida Saludable es medido principalmente por organismos públicos vinculados al ámbito de salud, y se orienta a analizar el estado de salud de niños y jóvenes en edad escolar.

estos países en términos de la cantidad de indicadores utilizados también se aprecian ciertos matices en su conceptualización.

En los siguientes apartados se presentan los principales resultados respecto a la presencia, conceptualización y enfoque de cada uno de los OIC en los sistemas educativos de los países revisados.

3.2.1 Autoestima académica y motivación escolar

Se encontraron datos y/o evidencia de la existencia de este indicador en 23 de los países seleccionados. En la mayoría de los países donde el indicador se mide, los conceptos asociados se refieren a características motivacionales de los y las estudiantes, las actitudes hacia la escuela y el aprendizaje, competencias autoreferenciales, el autoconcepto académico, la autoimagen, la autonomía e iniciativa, la autogestión; el sentido de pertenencia e integración, el interés por el estudio, la autoeficacia escolar, las ideas sobre los estudios y la escuela, etc. En algunos países, como por ejemplo Dinamarca, este concepto está asociado a diferentes ítems de personalidad, medidos a través de la escala Rosenberg de autoestima.

Considerando las dimensiones que componen el indicador en Chile es posible encontrar diferencias respecto a la situación internacional. En la mayoría de los países, se analiza y estudia la dimensión de la motivación escolar y la actitud hacia el estudio. Mientras que muy pocos países (Canadá, Corea del Sur, EE.UU., Finlandia, Italia, Japón), consideran los dos ejes de este indicador, la autoestima o el concepto de sí mismo y la motivación escolar.

En cuanto a su forma de medición, existe un tratamiento muy diferenciado del indicador en los países estudiados. La mayoría de los países analizados no incluyen este indicador dentro de un sistema nacional de indicadores a rendir a la ciudadanía. Solamente en algunos (Austria, EE.UU., Finlandia, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Serbia), este indicador forma parte de los programas nacionales de medición de la calidad del sistema educativo y, por tanto, está incluido dentro de los sistemas de indicadores nacionales sobre la educación, publicándose en informes anuales por parte de las instituciones responsables. Asimismo, en estos casos, los conceptos asociados a la medición de este indicador se centran en las competencias autoreferenciales, el autoconcepto académico de los y las alumnos/as, la autoimagen, la motivación hacia el estudio y el aprendizaje, el compromiso y el sentido de pertenencia en la escuela.

La inclusión acotada de la autoestima académica y motivación escolar en los sistemas nacionales de medición de calidad educativa, tiene su correlato en que solo en dos países se



encontraron evidencias respecto a la consideración de este indicador en las políticas nacionales de rendición de cuentas: Estados Unidos (rendición a nivel estatal, regional y nacional) y Serbia (rendición a nivel de distritos administrativos y municipalidades). Sin embargo, en algunos países europeos (Croacia, Francia, Hungría, Irlanda y Lituania), este indicador está incluido como competencia clave del Currículo Nacional y su medición se realiza en base a los instructivos y bases del currículo nacional para la educación básica obligatoria.

Como ejemplo de buenas prácticas en este sentido, destacar, el caso de Estados Unidos, donde el National Center for Education Statistics que realiza la evaluación nacional del progreso de la educación, incluye, dentro de este sistema de evaluación, un cuestionario especial para la evaluación de aspectos no-cognitivos⁶. Y, por otro lado, el caso de Uruguay que, a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, lleva a cabo la “Encuesta de percepciones y vivencias de los estudiantes y docentes en centros educativos de educación media”.

3.2.2 *Clima de convivencia escolar*

Este indicador aparece en 41 de los países seleccionados en la muestra. Generalmente, en la mayoría de los países donde el indicador se estudia, los conceptos asociados a este indicador se refieren al clima de aula, los comportamientos de los y las alumnos/as en la escuela, la existencia de conflictos y/o violencia escolar, estadísticas sobre el acoso escolar y la victimización, la cultura y el clima escolar.

La evidencia da cuenta que la inclusión del clima de convivencia escolar en los sistemas educativos se puede agrupar de dos maneras. En primer lugar, se encuentran aquellos países (Australia, Canadá, Corea del Sur, España, EE.UU., Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, México, Noruega, Perú, Suecia), en que el indicador hace parte de las estadísticas de convivencia escolar que existen en el sistema educativo y que se recogen a través de estudios a nivel nacional. Por tanto, más que un indicador que mide la percepción del clima escolar, se trata de un indicador que se estudia a través de las estadísticas de acoso escolar, violencia entre los alumnos en la escuela, comportamientos violentos y/o fuera de la norma. En otros casos (España, México), la forma de medición es a través de estadísticas que ofrecen los Observatorios de Convivencia Escolar.

⁶ <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/tdw/instruments/noncog.aspx>

En el otro grupo se encuentran los países (Austria, Costa Rica, Nueva Zelanda, Países Bajos, Serbia, Suiza), en que el indicador está incluido dentro de las encuestas de evaluación del clima de aula que acompañan a las evaluaciones nacionales del estado de la educación y que se reflejan en los sistemas nacionales de indicadores educativos.

De manera más transversal, la información analizada da cuenta que en 20 de los países analizados el clima de convivencia escolar se recoge a partir del estudio internacional “Encuesta Mundial de Salud Escolar”, promovido y realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), que mide las estadísticas de acoso y victimización en los escolares. España y México deben destacarse como buenas prácticas con respecto a la aplicación de este indicador dado que sus Observatorios de la Convivencia Escolar realizan estudios muy detallados, desagregados a nivel regional, tanto sobre las cifras de la violencia escolar, como sobre la percepción de los y las estudiantes, profesores y padres acerca del clima de aula.

3.2.3 Participación y formación ciudadana

Este indicador aparece en 37 de los países seleccionados en la muestra. Generalmente, en la mayoría de los países donde el indicador se estudia, los conceptos asociados se refieren a competencias sociales y cívicas (personales, interpersonales e interculturales), participación y compromiso con la comunidad, colaboración, responsabilidad, educación cívica, conocimiento cívico y ciudadano, competencias de comunicación, ciudadanía activa, actitudes morales, igualdad, democracia, derechos humanos, aspectos vinculares; etc.

En la mayoría de los países este indicador se analiza y estudia desde la perspectiva de la educación cívica y ciudadana como competencia clave en el currículo. Muy pocos países (Canadá, Noruega, Uruguay, Reino Unido), consideran este indicador desde el punto de vista de la percepción acerca de la participación y formación ciudadana, como lo hace nuestro país. La mayoría centrándose en el indicador como competencia central de currículo a evaluar.

En cuanto a su forma de medición, existe un tratamiento muy diferenciado del indicador en los países estudiados. Solamente 7 casos (Austria, Estados Unidos, Finlandia, Nueva Zelanda, Serbia, Singapur, Suiza) incluyen este indicador dentro de sus sistemas nacionales de indicadores de calidad educativa. Mientras que en algunos países la participación y formación ciudadana se analiza como un aspecto independiente, por lo cual es medido a través de encuestas promocionadas por organismos e instituciones públicas (Australia, Canadá, Islandia, Noruega, Reino Unido, Uruguay).

Es importante subrayar que para la mayoría de los países europeos analizados el indicador se asocia fuertemente a la evaluación del área de aprendizaje de educación ciudadana (Alemania, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Francia, Hungría, Irlanda, Italia, Lituania, Luxemburgo, Montenegro, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Checa, Rumania). Por este motivo se recoge dentro del conjunto de competencias clave del marco europeo de competencias, y su medición se realiza en base a instructivos y bases de datos de los currículos nacionales para la educación básica obligatoria.

En cuanto a las políticas de rendición de cuentas asociadas a la medición del indicador, se han encontrado evidencias de esta gestión solamente en dos países: Estados Unidos (nivel estatal, regional y nacional) y Serbia (nivel de distrito administrativo y municipalidad).

Por último, como ejemplo de buenas prácticas, se destaca el caso de Noruega que, como parte del proyecto europeo “Social Outcomes of Learning”, realiza durante el año 2006 el estudio “Education and Civic Engagement among Norwegian Youths”, que analiza la relación entre la educación y el compromiso y participación cívica de los jóvenes noruegos⁷.

3.2.4 Hábitos de vida saludable

Este indicador aparece en 43 de los países seleccionados en la muestra. En la mayoría de los países donde el indicador se estudia, los conceptos asociados a este indicador se refieren al estado de salud de la población en edad escolar, los hábitos saludables en la escuela, conductas de ocio y alimentarias, la condición física de los estudiantes, consumo de drogas y alcohol, nivel de bienestar de los alumnos, políticas y medidas para promocionar la salud escolar, existencia de condiciones crónicas de salud de los escolares, tasas de desnutrición infantil.

Se analiza y estudia el indicador en observación de resultados asociados con características físicas de los alumnos, conductas saludables en materia de alimentación y consumo de alcohol y drogas. Solo en tres países se consideran las percepciones y actitudes hacia un estilo de vida saludable de los escolares, correspondiente a los casos de Canadá, Islandia y Nueva Zelanda.

En cuanto a su forma de medición, se observan diferencias importantes con nuestro país. En la mayoría de los países considerados en la muestra (Alemania, Australia, Chipre, Corea del Sur,

⁷<https://www.hioa.no/eng/About-HiOA/Centre-for-Welfare-and-Labour-Research/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2006/Education-and-Civic-Engagement-among-Norwegian-Youths>

Dinamarca, Finlandia, Francia, Islandia, Japón, México, Países Bajos, Reino Unido, Rumania, Serbia, Singapur), los datos sobre este indicador se recopilan a través de encuestas a nivel nacional orientadas a analizar y estudiar el estado de la salud de los niños/as y jóvenes en edad escolar. En este sentido, su medición se lleva a cabo principalmente por organismos públicos del ámbito de la salud: institutos públicos de salud (Finlandia, México, Países Bajos, Rumania, Serbia), ministerios y departamentos de salud de los gobiernos centrales (Australia, Crea del Sur, Francia, Irlanda, Japón, Singapur), institutos y organismos nacionales de investigación en materia de salud (Alemania, Dinamarca, Islandia, Reino Unido).

La fuente principal de información para la medición del indicador es la “Encuesta Mundial de Salud Escolar”, promovida y realizada por la Organización Mundial de la Salud, que mide, entre otros aspectos, la salud subjetiva, las lesiones, la obesidad y salud mental y el comportamiento de salud (patrones de alimentación, cepillado de dientes y actividad física), y comportamientos de riesgo (uso de tabaco, alcohol y cannabis, comportamiento sexual).

Como ejemplo de buenas prácticas, se destaca el caso de los Países Bajos que, a través del National Institute for Public Health and the Environment, realiza anualmente una encuesta de salud de los jóvenes, “Youth Health Survey”, orientada a recopilar información tanto sobre el estado de salud de los jóvenes como de sus estilos de vida saludable. En el caso de los países hispanoparlantes, se destaca el caso de México que realiza anualmente, a través del Instituto Nacional de Salud Pública, la Encuesta Nacional de Salud en Escolares.

3.2.5 Asistencia escolar

Este indicador aparece en 15 de los países seleccionados en la muestra. En la mayoría de los países de la OCDE, se trata de un indicador medido en el establecimiento escolar, no existiendo datos agregados a nivel nacional, ni un sistema de indicadores que lo considere.

En torno a la conceptualización, la mayoría de los países el concepto asociado es el de asistencia escolar, y en pocos casos (España, Francia, Italia, Japón, Nueva Zelanda, Reino Unido, Suiza), la medición hace referencia al de absentismo escolar. Acorde al enfoque que tiene el indicador en nuestro país, la asistencia escolar se trata como la tasa neta de asistencia escolar, recogiendo información sobre el número de días que un estudiante acude a clases en relación al total de jornadas escolares oficiales.

Es interesante destacar que, si bien se detectan evidencias sobre la existencia de este indicador en algunos países de Europa y Oceanía, se trata de un indicador muy característico de los países de Latinoamérica, ya que en 5 de los 7 países analizados (Argentina, Colombia, México, Perú, Uruguay), este indicador está comprendido dentro de los sistemas nacionales de indicadores que se utilizan para caracterizar el estado de la educación a nivel nacional.

Desde el punto de vista de las políticas de rendición de cuentas, se han encontrado evidencias de esta gestión solamente en 5 países, con distintos niveles de rendición: Colombia (nivel nacional, departamental y por tipo de zona – rural/urbana -), EE.UU. (nivel nacional, estatal y regional), México (nivel de entidad federativa), Nueva Zelanda (nivel de tipo de escuela, consejo regional, autoridad territorial) y Perú (nivel regional).

3.2.6 Retención escolar

Este indicador aparece en 36 de los países seleccionados en la muestra. En la mayoría de los países los conceptos asociados a él se refieren a la tasa de retención de los/las alumnos/as, la tasa de deserción y las tasas de abandono escolar temprano. Con respecto a estos términos, cabe mencionar que en más de la mitad de los países en los que se han encontrado datos al respecto, el concepto más utilizado es el del abandono escolar temprano. Esto se debe a que en el marco europeo, éste es uno de los indicadores claves de la educación nacional y continental. Sumado a que la reducción de las tasas de abandono escolar temprano es uno de los principales objetivos de la política educativa para los países de Europa.

En cuatro países (Australia, Austria, Irlanda, Nueva Zelanda, Reino Unido) se considera la dimensión de retención, como ocurre en nuestro país. Mientras que en países de Latinoamérica principalmente (Colombia, Costa Rica, México, Perú), el indicador referido es el de la deserción intra-anual.

La medición del indicador se encuentra estrechamente relacionada a su conceptualización. Así para el caso de los países que utilizan el abandono escolar temprano, considera alcanzar un nivel CINE 3⁸ de educación y no estar cursando estudios, ya sean reglados o no reglados, que

⁸ La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) representa una clasificación de referencia que permite ordenar los programas educativos y sus respectivas certificaciones por niveles de educación y campos de estudio. El nivel CINE 3 refiere a los programas de educación secundaria alta, que suelen tener como principal objetivo consolidar la educación secundaria como preparación a la educación terciaria, o bien proporcionar destrezas pertinentes al empleo o ambos

puede ser homologado a la deserción en la educación. La fuente de información generalmente son encuestas a nivel nacional, donde se reflejan preguntas acerca del nivel educacional adquirido y la edad del encuestado, con lo cual se calcula la tasa de abandono escolar temprano a nivel nacional.

En su mayoría (34 de los 36 países donde se han encontrado evidencias), este indicador forma parte del sistema nacional de indicadores educativos, teniendo una política de rendición de cuentas en 14 países, a diferentes niveles administrativos: Australia (estado y territorio), Bélgica (zonas de enseñanza), Brasil (nacional, regional, unidad federal, municipio y escuela), Chipre (tipo de escuela), Colombia (nacional, departamental, municipal, entidad territorial certificada, zona y establecimiento educativo), Costa Rica (zona – rural/urbana -, región), España (comunidad autónoma), EE.UU. (estado, región, nación), Irlanda (condado administrativo), México (nacional, entidad federativa), Nueva Zelanda (tipo de escuela, consejo regional, autoridad territorial), Perú (regional), Portugal (regional) y Serbia (distrito administrativo, municipalidad y tipo de escuela).

Como ejemplo de buenas prácticas, se destaca el caso de México donde la Subsecretaría de Educación Media Superior realiza anualmente la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, que está orientada no solamente a recoger los datos relativos a las tasas de deserción anual en la educación, sino también los factores asociados y predictivos de la deserción escolar en el nivel medio superior⁹.

3.2.7 Equidad de género

Este indicador aparece en 34 de los países seleccionados en la muestra. En la mayoría de los países donde el indicador se estudia, los conceptos asociados a este indicador se refieren a las tasas de equidad, oportunidad igualitaria para las competencias y cualificaciones según género, índices de paridad de género, diferencias de género en la titulación, igualdad niños-niñas, igualdad de género, estereotipos de género en la escuela, etc.

En torno a la conceptualización, al igual que en nuestro país, en la mayoría de los casos se analiza y estudia la dimensión de género en la evaluación de aprendizajes a nivel nacional, considerándose la brecha entre los promedios obtenidos en evaluaciones nacionales e internacionales. Otros países suman además otras dimensiones referidas a las diferencias en el porcentaje de titulación según género y diferencias en las tasas de abandono escolar temprano por género.

⁹ http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/encuesta_nacional_desercion_ems

En la mayoría de los países analizados, la forma de medición del indicador es a través del cálculo de la brecha de género en las puntuaciones y/o calificaciones obtenidas por los y las estudiantes en las diferentes pruebas de evaluación de conocimientos realizadas a nivel nacional. Por otra parte, algunos países (Austria, Noruega, España, Finlandia) toman en cuenta también las diferencias en cuanto a la participación en la educación (porcentajes de matriculados) y los porcentajes de finalización de estudios o titulación para analizar la brecha de género existente a nivel nacional.

Desde un punto de vista de su medición, en la mayoría de los países en los cuales se encontraron evidencias al respecto (32 países), se trata de un indicador incluido en los sistemas nacionales de indicadores educativos.

3.2.8 Titulación técnico profesional

Este indicador aparece en 34 de los países seleccionados en la muestra. En la mayoría de los países donde el indicador se considera, los conceptos asociados a este indicador se refieren a las tasas de titulación o finalización de los estudios correspondientes a la formación profesional, educación y práctica vocacional.

Un punto importante a destacar con respecto a este indicador es que su existencia o medición está relacionado con el reconocimiento de un nivel o ciclo educativo de formación profesional o vocacional dentro de cada país estudiado. Si bien, casi en la mayoría de los países, estos niveles existen, no todos se evalúan o son relevantes dentro de los sistemas nacionales de educación.

En la mayoría de los países analizados, la forma de medición del indicador es a través del cálculo del porcentaje de titulación en este ciclo. En este sentido, en la mayoría de los países, este indicador está contemplado como relevante dentro del sistema de indicadores educativos a nivel nacional (Alemania, Argentina, Australia, Brasil, Bulgaria, Chipre, Corea del Sur, Dinamarca, Eslovenia, España, EE.UU., Estonia, Finlandia, Francia, Hungría, Islandia, Italia, Japón, Lituania, Luxemburgo, México, Noruega, Países Bajos, Perú, Polonia, Reino Unido, República Checa, Rumania, Serbia, Singapur, Suecia, Suiza, Uruguay).

Desde el punto de vista de la rendición de cuentas, se han encontrado evidencias de esta gestión en 7 de los países analizados, con diferentes niveles de rendición: Australia (estado, territorio), Brasil (nacional, regional, unidad federal), España (comunidad autónoma), EE.UU. (nación,

estado y región), México (nación, entidad federativa), Perú (región) y Serbia (distrito administrativo, municipalidad y tipo de escuela).

3.3 Conclusiones

La evidencia aportada a partir de la revisión y sistematización de experiencias internacionales permite dar cuenta que, a pesar de la reconocida importancia de las denominadas habilidades no cognitivas, valores no académicos o competencias transversales, éstas recién se están instalando en los sistemas educativos. Esto se demuestra en que aún no existe una nomenclatura común para su denominación, y, por otra parte, en que la mayoría de los indicadores no están contenidos en un marco común a nivel nacional vinculado a la medición de la calidad educativa. En la mayoría de los países, sobre todo para los indicadores autorreportados, su medición se realiza a nivel de estudios específicos, y no asociados a un sistema de indicadores para la medición de la calidad educativa.

En torno al enfoque y conceptualización de los OIC en los países estudiados, se percibe una alta variabilidad. Es así que indicadores como Titulación Técnico Profesional, Clima de Convivencia Escolar y Asistencia Escolar, tienen una operacionalización muy cercana a la que se ocupa en nuestro país, aunque Asistencia Escolar sea un indicador poco utilizado entre los países analizados.

Existen indicadores que en nuestro país han incorporado dimensiones que usualmente no son consideradas en otros casos, ampliando la medición y comprensión del indicador, como es el caso de Participación y Formación Ciudadana y Autoestima Académica y Motivación Escolar. En la vereda contraria se encuentra el indicador de Equidad de género, cuya definición compuesta solo de una dimensión parece ser bastante restringida a lo encontrado en otros países. Mientras que la mayor parte de los casos revisados, el indicador de Retención Escolar se asocia a la tasa de deserción temprana. Por último, se menciona el indicador de Hábitos de Vida Saludable, que si bien tiene un enfoque muy similar a la medición que se realiza a nivel internacional, éste no se encuentra incorporado a los sistemas escolares, sino que es medido por instituciones vinculadas a la salud.

Es importante dar cuenta que a nivel transversal se observa que las políticas de rendición de cuentas asociadas a estos indicadores son muy acotadas, y con niveles de corresponsabilidad muy disimiles. De esta forma Chile se constituye como un caso inédito entre los países consultados como parte de este estudio, en asignar una importancia central a las “habilidades no cognitivas” que amplían la mirada sobre la calidad en educación y asignan una responsabilidad importante al rol que les compete a los establecimientos educacionales en sus resultados.

Capítulo n.4

Análisis integrado de los OIC

El objetivo de este capítulo es presentar una visión integrada sobre la relevancia y la pertinencia de los OIC a partir de complementar los hallazgos de cada uno de los componentes del estudio, el levantamiento de la información cualitativa a los actores de la comunidad educativa en la muestra seleccionada y el ejercicio de sistematización de las experiencias internacionales.

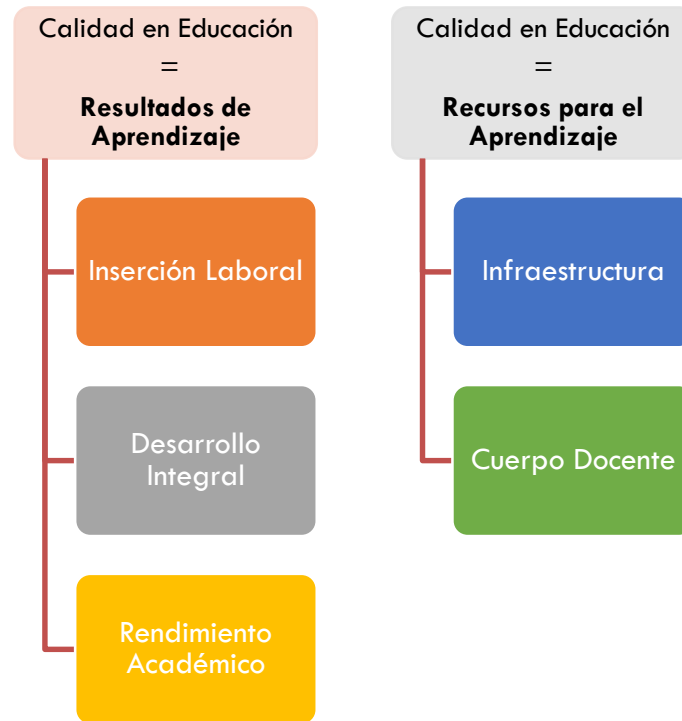
4.1 Relevancia y pertinencia de los OIC en su conjunto

4.1.1 Valoraciones sobre la calidad en educación

El concepto de calidad en la educación tiene una naturaleza multifacética cuyas distintas dimensiones son enfatizadas, en mayor o menor medida, por los diferentes tipos de actores considerados en el estudio. De forma analítica, es posible distinguir dos grandes tipos de dimensiones involucradas en la definición de calidad que, a su vez, se descomponen en un conjunto de subdimensiones. Si bien no se trata de dimensiones contrapuestas, es posible evidenciar la preeminencia que adquieren cada una de ellas en función del tipo de entrevistado.

La primera dimensión corresponde, tal como se aprecia en la figura n.4.1, a aquella que agrupa a las categorías que relacionan la calidad en educación con los resultados de aprendizaje, mostrándose de forma predominante en los discursos analizados sobre todo en docentes, directivos y sostenedores. La segunda dimensión agrupa las categorías que vinculan calidad educativa con recursos de aprendizaje. Tiene menor preeminencia y se observa, especialmente, en apoderados y, en menor medida, en directivos.

Figura n. 4.1 Definiciones sobre calidad en la educación



La primera dimensión corresponde a la comprensión de la calidad en la educación como el tipo de logros alcanzados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Representa el principal significado que se asocia con el concepto de calidad educativa que aparece en los discursos de todos los actores entrevistados. Esta dimensión pone énfasis en tres aspectos principales:

1.a *Rendimiento académico de alumnos/as*: Dimensión relacionada, fundamentalmente, con la consecución de logros medidos en función de los estándares de aprendizaje establecidos por parte del MINEDUC. Dentro de esta posición, el recurso argumentativo para sostener la existencia de calidad son los resultados obtenidos por los diferentes establecimientos en la prueba SIMCE o en el acceso de sus alumnos a la universidad. No puede, por tanto, resultar extraño que este tipo de discursos sean comunes entre directivos y docentes.

“(…) nosotros aquí lo asociamos con una buena calidad que nuestros estudiantes al cumplir ya sea una etapa, la básica o la media, que estén bien preparados, por lo menos académicamente, porque el resultado es a través de un SIMCE o a través de PSU.”

(Focus Group Docentes, Establecimientos Científico-Humanistas, Bio Bio)

1.b *Desarrollo integral de los alumnos considerando habilidades sociales, emocionales y físicas*. Representa la segunda asociación más frecuentemente manifestada, que aparece



transversalmente en todos los diferentes tipos de actores, pero en la mayoría de casos como subsidiaria a la concepción vinculada a los logros de aprendizaje. Este significado toma mayor peso sobre todo entre los directivos, sostenedores y docentes.

“Para nosotros la educación de calidad es un proceso integral, donde en nuestro proyecto hay tres pilares fundamentales que es mente, cuerpo y alma. Entonces yo creo que, si se da esa formación integral en un niño, ahí es donde realmente le damos la instancia de que tenga una educación de calidad. Donde puede sincronizar esas herramientas que le entregan, desde lo cognitivo, desde lo emocional, desde lo artístico, desde el área de deporte, sin darle mayor relevancia a una que a otra. Para mí eso sería una educación de calidad.”

(Focus Group Docentes, Establecimientos Científico-Humanistas, Coquimbo)

1.c *Inserción en el mercado laboral* Esta dimensión del concepto de calidad educativa, manifestada sobre todo por el colectivo de los docentes, se refiere a la funcionalidad instrumental de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el sentido del aporte que la educación hace para la inserción de los y las alumnos/as en el mercado laboral. Se trata de una mirada que se proyecta en el largo plazo y que tiene especial sustento en los liceos técnico-profesionales.

“Para mí, bueno si lo llevo a la educación técnico profesional, yo diría que para mí una educación de calidad vendría siendo como las cosas que nosotros le impartimos a las jóvenes, (...) que les permitan ingresar el mundo laboral y que puedan digamos ellas tener un buen desempeño en el mundo laboral.”

(Focus Group Docentes, Establecimientos Técnico-Profesionales, Región Metropolitana)

La segunda dimensión relacionada con el concepto de calidad educativa sostiene una vinculación directa entre calidad en la educación y disponibilidad de recursos, tanto infraestructura como recursos humanos, que permiten un buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Representa el segundo significado más frecuentemente citado, mantenido principalmente por los apoderados y los directores. Esta segunda dimensión enfoca en dos aspectos principales:

2.a *Cuerpo docente amplio y preparado para acompañar a los y las estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.* Lo que no sólo se traduce en nivel de formación y experiencia profesional, sino también desde las habilidades y capacidades de desarrollar relaciones interpersonales con los y las alumnos/as, apoderados y la comunidad educativa en general. Esta asociación de significado representa el principal foco de esta segunda dimensión del concepto de calidad educativa, siendo especialmente recalcada por los apoderados que enfatizan la idea de que una educación de calidad depende, en gran medida, de la preparación de los docentes y el cuerpo directivo de los establecimientos educativos.

“(...) la calidad de la educación tiene que ver (...) con docentes que tengan un currículum amplio y también muy elevado, en términos de gestión en sus años de docencia; personas que hayan hecho cursos de doctorado, algún magíster, especializaciones en cada una de las áreas de los diferentes docentes me refiero. Tiene que ver con una dotación amplísima y de muy buena calidad en cuanto a infraestructura”

(Focus Group Apoderados, Región Metropolitana)

2.b *La existencia de una infraestructura adecuada y apropiada* para que tanto los docentes como los y las alumnos/as puedan desarrollar sus actividades en las mejores condiciones posibles. Representa el segundo foco de asociación de la esta dimensión de calidad educativa, principalmente manifestada por los apoderados, que dan cuenta que la calidad en la educación tiene una relación directa con la disponibilidad de una infraestructura que permita abordar de forma integral el proceso de formación.

“Infraestructura pa’ que tengai la seguridad que se va a desarrollar de buena forma, como lo estaba describiendo Omar que sería como el mundo maravilloso, con una calidad adecuada de docentes, adicional con talleres extra programáticos, cosa que el chico también tenga el entusiasmo y no sea solamente estudio, y pueda participar y pueda desarrollar todas sus competencias blandas por decirlo de alguna forma, que pueda interactuar, y eso es un poco lo que uno busca hoy día.”

(Focus Group Apoderados, Región Metropolitana)

La evidencia levantada por el estudio pone de manifiesto la existencia de un amplio grado de consenso entre todos los actores consultados, con respecto a la definición oficial de calidad en la educación¹⁰. Un consenso que puede explicarse por su carácter ampliamente comprensivo al recoger los diferentes énfasis sobre calidad que se ha visto reflejado en las posturas de los actores de la comunidad educativa.

Se valora la definición en la medida que contrasta con visiones más tradicionales de la calidad en educación. En concreto, se valora tanto entre los agentes educativos como en la mayoría de los apoderados, que la definición de calidad trascienda los resultados de aprendizaje, y se plantee el desarrollo integral de los y las alumnos/as.

“(...) es una definición bastante más amplia de lo que uno está acostumbrado habitualmente a escuchar por calidad.”

(Entrevista Directivo, establecimiento científico humanista, Bio Bio)

“(...) básicamente la idea entiendo que es el que el joven se pueda desarrollar en forma autónoma para poder enfrentar cualquier adversidad que se le pueda ir presentando en el camino; (...) no es solamente un colegio de excelencia aquel que le enseña más cosas y que le permite academizar, sino que tiene que haber un desarrollo complementario con todo eso.”

(Entrevista Directivo, establecimiento técnico profesional, Región Metropolitana)

Ahora bien, existe también un amplio cuestionamiento sobre las posibilidades de llenar de contenido esta definición por la ausencia de condiciones adecuadas que permitan su operacionalización. Una crítica transversal entre todos los agentes educativos es que consideran que se trata de una definición de calidad demasiado ambiciosa y de difícil cumplimiento tomando en consideración la situación de la mayoría de establecimientos educativos del país.

¹⁰ “Proceso formativo integral que pone en el centro al ser humano en su totalidad, promoviendo un desarrollo consistente e integrado del conjunto de sus dimensiones, incluyendo la espiritual, la ético-moral, la cognitiva o intelectual, la afectiva, la artística y la de desarrollo físico, entre otras, y que se orienta a proveer oportunidades de desarrollo e integración social al conjunto de los niños, niñas, jóvenes y adultos de manera equitativa e inclusiva, previniendo la discriminación y la segregación de cualquier tipo, garantizando que todas y todos puedan ser ciudadanos autónomos, responsables, proactivos y críticos” (Plan SAC 2016-2019, pág.16).



“Yo creo que está súper bonito el concepto, pero no sé si es real. Yo creo que como intención súper bueno, pero no sé si puede, si se lleva a la práctica ese tipo de educación, yo creo viéndolo necesita un montón de recursos, un montón de tiempo, un montón de especialistas, de profesionales, y yo dudo que en mi lugar de trabajo se pueda dar eso. Ese es el tema.”

(Focus Group Docentes, Establecimientos Técnico-Profesionales, RM)

Dentro de los discursos recopilados, es importante destacar las menciones con respecto a la alineación de la definición de calidad educativa con la educación técnico-profesional. En este sentido, los expertos mantienen la opinión de que la dimensión de las competencias técnico-profesionales ha tenido poca incidencia en la conceptualización de la calidad en la educación. Más en concreto, algunos expertos apuntan a la necesidad de incluir y/o explicitar más detalladamente cómo la calidad educativa se refleja en la educación técnico-profesional. La calidad de la educación está también relacionada con el tema de inserción laboral. Un aspecto que en la definición oficial no aparece y que representa, en el caso de los establecimientos técnico-profesionales, un aspecto fundamental en su misión

“(...) me encantaría que se notara la diferencia entre lo que se espera de calidad educativa en un liceo TP y lo que se espera en calidad educativa en un liceo HC, tengo la sensación de que toda la propuesta es muy genérica, demasiado genérica porque yo te podría poner esto mismo para un liceo artístico.”

(Entrevista Experto, Institución Ligada a la Educación)

4.1.2 Pertinencia de los OIC

La pertinencia de los OIC en los establecimientos educativos es un debate que merece opiniones muy diversas. Se relacionan también con las dificultades intrínsecas que los diferentes actores manifiestan con respecto a la operacionalización e inclusión en sus agendas de trabajo.

En una primera instancia, se evidencia un debate muy claro entre el deber y el poder hacerse cargo de estos indicadores. La opinión general, manifestada sobre todo por los expertos, es que los establecimientos educativos deben hacerse cargo de estos indicadores. Es parte de su labor formar personas que tengan un nivel adecuado de aprendizaje, pero que también sean capaces de integrarse de forma completa en la sociedad.



“Son parte fundamental de la vida de la escuela, o sea si no se hacen cargo de verdad no están haciendo educación de calidad, esa debería ser la base para explicar los resultados en términos de aprendizaje, estos otros indicadores de calidad; la autoestima académica, la motivación, el clima, la convivencia, la formación ciudadana.”

(Entrevista Experto, Centro de Investigación en Educación)

Otro aspecto relevante es el nivel de inclusión de estos indicadores en la agenda de trabajo de las escuelas. En este sentido, se percibe un cierto desequilibrio en la aplicabilidad de cada uno de los OIC. Así, se observa que si bien, en general, las escuelas se hacen cargo de estos indicadores, hay algunos que están más presentes que otros en la gestión diaria de los colegios y algunos que necesitan más trabajo de profundización. De la información recogida se observa claramente la existencia de algunos indicadores, como la autoestima académica y la motivación escolar o el clima de convivencia escolar, que se han trabajado con mayor énfasis por parte de las escuelas, y desde un periodo de tiempo más amplio. Por su parte, otros indicadores, como la participación y formación ciudadana, la equidad de género o los hábitos de vida saludables, son indicadores menos conocidos, con pocas estrategias claras sobre su implementación y en torno a los cuales las escuelas presentan mayores dificultades para hacerse cargo.

“Todos los colegios pueden hacerse cargo de estos indicadores (...) hay algunos, como autoestima académica, motivación escolar, es un trabajo un poco más profundo en la escuela.”

(Entrevista Directivo, establecimiento científico humanista, Bio Bío)

Desde el punto de vista de la operacionalización y las estrategias de trabajo con los OIC a nivel de establecimiento educativo, es importante subrayar que existe un escaso nivel de conocimiento que se tiene todavía de estos indicadores en las escuelas, de acuerdo a lo que infiere el equipo de investigación. Se percibe, entre algunos directivos, expertos y DAEM la necesidad de mayor difusión y sobre todo profundización sobre el alcance y metodología de medición de cada uno de los indicadores propuestos ya que en muchas ocasiones, se asocian con las pruebas y las asignaturas SIMCE, como lo afirman varios de los actores entrevistados, especialmente expertos y directivos.

"Creo que todavía a pesar del tiempo que se está implementando esto, están como muy reducidos a lo que tiene que ver sólo SIMCE y SIMCE-asignaturas. (...) creo que falta a lo mejor como especificar, o a lo mejor intencionar que se sepa que eso definitivamente apunta hacia los otros indicadores del SIMCE."

(Entrevista Directivo, establecimiento científico humanista, Bio Bío)

Las estrategias que los establecimientos educativos consultados utilizan de forma efectiva para hacerse cargo de los OIC son, principalmente, trabajos de difusión e investigación colaborativa de los propios docentes en torno al significado y forma de aplicación de las diferentes dimensiones a nivel de aula y establecimiento educativo. Por un lado, destacan las actividades de difusión y de puesta en común, a nivel de escuela, sobre las definiciones de cada indicador y la metodología a seguir a la hora de medir estas dimensiones. Por otro lado, las actividades de reflexión e investigación que los propios docentes, con la ayuda de expertos, desarrollan para elaborar e implementar planes de acción para llevar a cabo la aplicación de los diferentes OIC.

"(...) a nosotros cuando nos llegó el año pasado esto la primera vez nosotros como que nos llamó la atención y como que nos empezamos a analizar y después por lo mismo se llevó a unas personas especialistas en estas áreas y nos explicaron a los docentes en qué consistía estos indicadores y a nosotros como equipo directivo nos interesa hace planes de acción para poder llevar a cabo que estas áreas las tengamos bien y desarrollado."

(Entrevista Directivo, establecimiento científico humanista, Región Metropolitana)

Precisamente por el poco conocimiento y la poca difusión al interior de la comunidad educativa, las dificultades con las que se encuentran las escuelas a la hora de hacerse cargo de estos indicadores no son pocas. En general, se podrían distinguir entre tres tipos de dificultades, que le restan pertinencia a los OIC:

- a) Dificultades relacionadas con factores internos, de gestión de los establecimientos educativos. En este sentido, los expertos apuntan a la todavía alta importancia que tiene el SIMCE en la agenda de trabajo de las escuelas y la falta de capacitación

específica de los docentes en algunas de las dimensiones de los OIC (educación cívica y ciudadana), así como la falta de comprensión de algunos de los OIC que queda patente en los discursos de los entrevistados.

“(...) en estos momentos los indicadores de gestión que están a la base de los incentivos monetarios de la escuela son la asistencia para los técnicos profesionales a la titulación y los resultados SIMCE. En eso se quedan; entonces para darle la importancia que merecen también, hay que asociar los incentivos para que se puedan hacer cargo (...)”

(Entrevista Experto, Institución de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación)

- b) Dificultades relacionadas con factores externos a los establecimientos educativos, que tienen que ver con la existencia de enfoques y realidades socio-económicas y culturales muy complejas y diferentes. Estos aspectos están relacionados, en gran parte, con la dualidad *deber – poder* de los establecimientos educativos a la hora hacerse cargo de los OIC. En este sentido, hay un marcado discurso en la comunidad educativa sobre la poca capacidad de manejo que las escuelas tienen sobre algunos de los OIC, cuyos resultados escapan de la gestión escolar, y dependen mayormente del entorno socioeconómico, geográfico y familiar del/de la estudiante.

“(...) los desafíos son grandes y estos desafíos son más grandes particularmente en contextos de marginación social donde las dificultades de desarrollo de los niños también se asocian a dificultades económicas y sociales del entorno que hacen muy difícil el generar referentes distintos a los que los niños conocen en ese contexto específico, entonces yo creo que ahí tenemos mucha tarea que hacer que no es solo de la escuela, una tarea en donde deberíamos estar haciendo más, mejor trabajo en las escuelas pero también cómo sociedad.”

(Entrevista Experto, Centro de Investigación en Educación)

- c) Dificultades relacionadas con factores coyunturales sociopolíticos y culturales a nivel nacional. Los expertos apuntan a la necesidad de un fuerte cambio cultural a nivel de sociedad o de una reconfiguración del sistema educativo para que finalmente sea

relevante el peso de los OIC en el desarrollo de los y las alumnos/as del país. Se trata de cambios estructurales, relacionados con el cambio de valores y normas a nivel de sociedad que son necesarios para situar al sistema educativo como una de las principales prioridades del país.

“Yo creo que imputarles a las escuelas solitas todo el peso y la responsabilidad por los resultados sin considerar que hay sostenedores, que hay autoridades intermedias, no es el esquema, no es el mejor esquema de incentivo, si yo creo que tenemos la obligación, ni si quiera la oportunidad de re pensar totalmente el sistema a la luz de las reformas que se están teniendo ahora y que la conversación no sea solamente de otros indicadores, bueno, cómo generamos, con toda la experiencia acumulada, un sistema más sofisticado que responda a la nueva configuración que probablemente va a tener el sistema escolar en el futuro inmediato.”

(Entrevista Experto, Centro de Investigación en Educación)

Acorde a las posiciones divergentes entre el “deber” y “poder” hacerse cargo de la gestión de los OIC, que marcan los sentidos respecto a su pertinencia, existen discursos encontrados respecto a utilizar los OIC como criterio de categorización u ordenamiento de los establecimientos educativos. Los expertos, por ejemplo, consideran muy importante la inclusión de los OIC en la categorización de las escuelas. En su opinión, estos indicadores representan una oportunidad de los establecimientos educativos para mejorar la calidad de su proceso de enseñanza-aprendizaje y, en este sentido, mejorar su categoría de desempeño. Los OIC representan una apuesta pública por la igualdad de oportunidades en términos de calidad educativa, al poner en evidencia otras variables que tienen un impacto muy fuerte en el rendimiento académico.

“A mí me parece notable que estemos mirando los otros indicadores de calidad, y no sólo el SIMCE. (...) Están estos otros indicadores de calidad, y además está este control grupo socioeconómico. Por lo tanto, hoy día tengo la chance de que no necesariamente todas estas escuelas están en este nivel insuficiente, y tengo chance, además, de que hay escuelas de todos los niveles socioeconómicos que están en todas las categorías de desempeño, por lo tanto, que no dependa sólo del resultado SIMCE”

(Entrevista Experto, Institución Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación)

La mayoría de los directores y sostenedores consultados, consideran que los OIC no deberían ser utilizados en la categorización de los establecimientos educativos. En general, estos apuntan a dos razones principales. Por un lado, está la opinión de que los OIC deberían constituir un tipo de información aparte, que permita a los establecimientos educativos tomar mejores decisiones que impacten en su calidad educativa. En este sentido, la categorización se debería basar solamente en los resultados de rendimiento académico, sin incluir los OIC que se utilizarían simplemente para la toma interna de decisiones a nivel de establecimiento educativo. Por otro lado, existe la percepción de que no debería existir sistema de categorización de ningún tipo, ni los resultados de rendimiento académico ni los OIC deberían ser utilizados para la ordenación de los establecimientos educativos. Un sistema de este tipo no es consistente con las diferentes realidades que existen a nivel de país y que, por tanto, los resultados de esta ordenación no serían pertinentes para evaluar la calidad educativa de un establecimiento educativo.

“(...) se podría categorizar al sistema público, siempre y cuando hubiera condiciones reales de base, para poder categorizarlo (...) Y eso hoy día no existe... porque cada uno juega con su camiseta, y yo no voy a querer que me manden un profesor del otro lado para acá, porque está funcionando mal, porque si no me va a bajar el resultado Simce que es el 70%, y voy a perder la excelencia académica. Entonces en esas condiciones, sería mentirte decir que estoy de acuerdo, y sería una visión muy personalista o muy de institucionalidad, porque me conviene.”

(Entrevista Directivo, establecimiento científico humanista, Coquimbo)

En relación con esta última posición más crítica con respecto a la inclusión de los OIC en la categorización de los establecimientos educativos, existe un fuerte consenso entre expertos principalmente y algunos docentes y directivos respecto a que el bajo peso que tienen los resultados de los Otros Indicadores en la categorización de los colegios, implica que la gestión escolar le asigne una importancia relativa mucho menor en relación a los resultados académicos de los establecimiento, a pesar a que para la mayoría de los entrevistados tienen una valoración equivalente en la formación de los y las estudiantes.

“(...) es que los otros indicadores de calidad pesan muy poco en la evaluación (...) Hay una contradicción, porque todos hablan de los otros indicadores, pero al final lo que más pesa son los puntajes SIMCE.”

(Entrevista Experto, Institución Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación)

4.1.3 Relevancia de los OIC

La información producida a través de grupos focales y entrevistas da cuenta de un alto grado de funcionalidad de los OIC en relación a la promoción de la calidad en educación. Esta convergencia se manifiesta en la medida que permiten evidenciar justamente los avances de un desarrollo integral de los y las alumnos/as. Una opinión generalizada entre todos los actores entrevistados. En este sentido, su relevancia se encuentra estrechamente ligada a su capacidad para complementar los estándares de aprendizaje que miden específicamente el rendimiento académico.

“Ellos vienen a... a complementar todo lo que es lo que lo académico, lo cognitivo, entonces son un aporte desde esa mirada que nos van permitiendo que nosotros nos vamos midiendo en cuanto si lo vamos cumpliendo o no lo vamos cumpliendo.”

(Entrevista Directivo, establecimiento científico humanista, Coquimbo)

Detrás de este consenso se refleja que, si bien se percibe una apuesta pública por parte del Estado a favor de fomentar una educación que tenga un mayor acento en los valores y el desarrollo integral de los y las estudiantes, aún falta mucho trabajo al respecto. En este sentido los OIC se constituyen como un buen punto de partida y una guía de orientación para los establecimientos, aunque su sola implementación no asegura necesariamente ampliar los proyectos educativos hacia el fomento de las habilidades no cognitivas. Es así como docentes apuntan a la necesidad de instaurar una cultura evaluativa con nuevo enfoque, menos centrado en el SIMCE, y con mayor acento en la medición de otros aspectos de la calidad, cuestión que desde la entrada en vigencia de los OIC no se ha logrado.

“Yo creo que está alineado, pero como es desde el Ministerio es mucho más amplia de lo que uno lo puede observar dentro de la institución, porque básicamente se está trabajando a través del programa de estudios, y está como muy inserto dentro de los colegios los estándares del SIMCE y PSU. Entonces se resalta más la parte académica o pedagógica, si se quiere ver de esa manera. (...) Pero estamos centrados a lo academicista, o sea, lo que es contenido, lo que son indicadores, asignaturas, y el resto hoy día se iría incluyendo en todos esos aspectos.”

(Focus Group Docentes, Establecimientos Científico-Humanistas, Bio Bio)



Para determinar la relevancia de los indicadores que forman parte de los OIC, se les solicitó a los diferentes actores consultados dar cuenta de manera espontánea qué indicador o indicadores consideraban más relevantes para resguardar la calidad en educación. Las opiniones entregadas dan cuenta que a nivel transversal se considera que los indicadores de autoestima académica y motivación escolar, junto con el de clima de convivencia escolar son los más relevantes. Mientras que los indicadores menos relevantes, considerando el número de menciones espontáneas, sería el de titulación técnico profesional, hábitos de vida saludable y retención escolar.

“Dentro de estos ocho para mí el más relevante es el clima de convivencia escolar, manteniendo un buen clima por defecto deberían caer los otros siete indicadores.”

(Focus Group Apoderados, Región Metropolitana)

“Yo creo que todos son importantes, pero yo me quedaría con el primero (...) porque ese es el motor del aprendizaje. Si tenemos un chico desmotivado, poco se puede hacer, o sea, de hecho, usted como profesor no puede comenzar una clase, si no ha logrado despertar a los niños, despertar el interés por lo que viene después.”

(Entrevista Sostenedor, Región Coquimbo)

Al desarrollar una desagregación más detallada de la relevancia de los indicadores por tipo de actor y establecimiento educacional, es posible diferenciar matices que resultan interesantes para el análisis. La tabla n.4.1 da cuenta de aquellos indicadores más valorados por los apoderados¹¹. Los indicadores más mencionados entre los apoderados fueron el clima de convivencia escolar, así como autoestima académica y motivación escolar. Al cruzar los datos según el tipo de establecimiento educativo de procedencia, para los apoderados de colegio emblemático el indicador de participación y formación ciudadana, junto con el de asistencia escolar son los más relevantes. Ambos, sin embargo, tienen pocas menciones entre los apoderados del colegio con inclusión de alumnos/as con ascendencia indígena.

¹¹ A diferencia de lo solicitado a los otros actores considerados en el estudio, a los apoderados se les solicitó dar cuenta de los cuatro indicadores más relevantes entre los ocho que componen los OIC.

Tabla n.4.1: Recuento de OIC más relevantes según número de menciones de apoderados

| | 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 |
|---|---|------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------------------|
| Apoderados colegio emblemático | 4 | 4 | 5 | | 5 | 2 | | |
| Apoderados colegio particular pagado GSE Alto | 7 | 7 | 6 | 3 | 3 | | 2 | |
| Apoderados colegio con inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales | 7 | 7 | 3 | 2 | 4 | | 6 | 1 |
| Apoderados colegio con inclusión de alumnos de ascendencia indígena | 5 | 4 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 |

Por su parte a directivos y docentes se les solicitó dar cuenta de cuál o cuáles de los OIC les parecían más relevantes para la calidad en educación, no especificando un número mínimo. El recuento de sus menciones se encuentra en la tabla n.4.2, en la cual nuevamente aparecen los indicadores de autoestima académica y motivación escolar, y el de clima de convivencia escolar como los más relevantes. Como es de suponer para docentes y directivos de colegios técnico profesional el indicador de titulación es también mencionado como uno de los más relevantes. Por su parte, llama la atención de la baja selección del indicador de hábitos de vida saludable.

Tabla n.4.2: Recuento de OIC más relevantes según número de menciones de docentes y directivos

| | 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 |
|---------------------------------|---|------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------------------|
| Docentes Científico Humanista | 19 | 14 | 7 | 1 | 4 | 1 | 2 | |
| Docentes Técnico Profesional | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 6 |
| Directivos Científico Humanista | 9 | 10 | 5 | 1 | 4 | 1 | 1 | |
| Directivos Técnico Profesional | 2 | 5 | 2 | | 2 | 1 | | 3 |

4.1.4 La presencia de los OIC a nivel internacional

A nivel internacional existe un importante respaldo teórico que avala la importancia de los aspectos no cognitivos para el desarrollo integral de los y las estudiantes. La literatura hace referencia a conceptos como inteligencia emocional y factores no cognitivos, aludiendo a una serie de competencias y habilidades fundamentales para que las personas puedan insertarse y construir una sociedad democrática, desde ahí que se entiende la importancia de fomentar estos aspectos en la educación de los y las estudiantes.

A pesar de este respaldo teórico, la evidencia encontrada en los 50 países estudiados da indicios que Chile es un caso inédito en la inclusión de estos factores para la medición de la calidad educativa. Si bien se encuentra medición de los indicadores que forman parte de los OIC en muchos de los países estudiados, estas estimaciones corresponden muchas veces a estudios particulares, que indagan sobre las dimensiones de los indicadores en específico en la población escolar, pero que no forman parte de un sistema de medición de la calidad educativa.

Las percepciones levantadas para este estudio hablan de una gran valoración de la incorporación de estos factores no cognitivos en la medición de calidad, ya que justamente permiten capturar y responsabilizar a los establecimientos de aspectos formativos vinculados con el desarrollo

personal y social de los y las estudiantes. Esta valoración es especialmente rescatada para los indicadores autorreportados, los cuales son calificados como más relevantes, particularmente el indicador de autoestima académica y motivación escolar, y el de clima de convivencia escolar. Menor relevancia se le asigna a los indicadores reportados, especialmente a de retención escolar, los cuales son calificados como indicadores de eficiencia, que no logran vincularse a esta ampliación de la noción de calidad educativa integral.

La evidencia internacional es aún más acotada respecto a la consideración de estos indicadores en una política de rendición de cuentas asociado a sus resultados. En nuestro país la medición anual y censal de los OIC ocupa un rol muy relevante, ya que se utiliza de insumo para determinar reconocimientos, apoyo, orientaciones de mejora y sanciones de los establecimientos educacionales, lo que significa que las escuelas deben responder por los resultados de estos indicadores.

El análisis realizado sobre las percepciones de los diversos actores en torno a la responsabilidad que deben asumir los establecimientos por los resultados obtenidos en los OIC es disímil. Por una parte, se encuentran las opiniones de quienes avalan la rendición de cuentas que hacen las escuelas considerando estos indicadores, ya que es consecuente con la apuesta pública que integra a los factores no académicos en la medición de calidad, sumado a la percepción que sus resultados pueden ser modificables por la gestión escolar. Las posturas contrarias presentan una crítica generalizada al actual sistema de rendición, el cual sería poco pertinente considerando que factores exógenos a la labor de la escuela afectan los resultados en la medición de la calidad educativa, lo que incluye la gestión sobre los OIC.

Existen diferencias importantes en la forma en que los países revisados en este estudio abordan y conceptualizan estos indicadores. Con fines analíticos, es posible reconocer cuatro tipos de casos a partir de la forma en que se conceptualizan los OIC en Chile. Estos son:

- i. Indicadores que incluyen las mismas dimensiones y enfoques al otorgado en nuestro país: Se trata de los indicadores de Titulación Técnico Profesional, Clima de Convivencia Escolar, Hábitos de Vida Saludable y Asistencia Escolar, los cuales tienen una operacionalización y definición homologable a lo encontrado en otros países que realizan una medición de estos indicadores.
- ii. Indicadores que en nuestro país tienen un enfoque más amplio: Se trata de los indicadores de Autoestima Académica y Motivación Escolar, y Participación y Formación Ciudadana, los cuales incluyen dimensiones usualmente no consideradas en la mayoría

de los países analizados, lo que permite tener una medición más compleja e integral del indicador.

- iii. Indicadores que en nuestro país tienen un enfoque más reducido: Se trata del indicador de Equidad de Género. Si bien la dimensión que compone al indicador en nuestro país es medida en los países en los que se encuentra evidencia del indicador, en la mayoría de estos casos son consideradas otras dimensiones, que permiten dar cuenta de diversos aspectos de la equidad de género en educación.
- iv. Indicadores que tienen una conceptualización diferente a la definida en nuestro país: Se trata del indicador de retención escolar, el cual en la mayoría de los países en que se encuentra evidencia de su medición, es abordado desde la dimensión de abandono escolar temprano.

Además de la comparación de la conceptualización y enfoque de los OIC con la evidencia internacional, es importante hacer puntos de análisis respecto a la presencia de estos indicadores en los países analizados, y su integración en los sistemas de medición de calidad educativa.

Respecto al primer punto, es posible señalar que la medición de estos factores no cognitivos, y específicamente los indicadores que componen los OIC, se da principalmente en países con mayor nivel de desarrollo, encontrando evidencia de su medición especialmente en países de Europa y Norteamérica, en contraste con lo que ocurre con países de nuestra región, donde solamente en Uruguay se encuentra mayor presencia de los OIC (medición de 7 de los indicadores analizados).

De los 50 casos estudiados existen 5 países en que se encuentra registro de la medición de los 8 indicadores que componen los OIC, los que corresponden a Australia, Estados Unidos, Francia e Italia. Mientras que 15 países tendrían evidencia de medir 7 de los indicadores estudiados. El indicador de hábitos de vida saludable es el que tiene mayor presencia a nivel internacional, siendo medido en 43 de los países sistematizados, seguido por el indicador de clima de convivencia escolar con 41 registros. Mientras que el indicador de asistencia escolar sería el que presenta menor nivel de medición, encontrándose evidencia solo en 15 países, en su mayoría latinoamericanos.

La presencia de estos indicadores en los sistemas educativos y de medición de calidad presenta contrastes muy importantes respecto las cifras de su medición. Es así como es posible señalar que existe una muy baja incorporación de estos indicadores en los sistemas de indicadores de la calidad educativa a nivel internacional, sobre todo de los indicadores autorreportados. En la literatura revisada, se reiteran 6 países que han realizado una mayor incorporación de estos indicadores en



sus políticas de medición de calidad, los cuales corresponden a Estados Unidos, Serbia, Finlandia, Nueva Zelanda, Austria y Países Bajos.

Llama la atención que son justamente estos indicadores los más valorados y calificados como más relevantes por parte de los actores consultados, en tanto permiten medir y evidenciar aspectos más significativos del desarrollo personal y social de los estudiantes, en contraste con los indicadores reportados, que no lograrían del todo alinearse con las pretensiones de medición de la calidad educativa desde un punto de vista más integral. Desde esta perspectiva nuevamente se pone en evidencia la apuesta realizada en nuestro país por incorporar aspectos no cognitivos en la medición de la calidad educativa.

El contraste entre la medición que se hace de los indicadores, su incorporación en los sistemas de medición de calidad, y la existencia de alguna política de rendición de cuentas en diversos niveles asociados a sus resultados, puede apreciarse en la tabla 4.3, donde se evidencia que los indicadores reportados tienen una consideración mucho más amplia entre los sistemas educativos de los países analizados. Llama la atención lo que ocurre especialmente con el indicador de hábitos de vida saludable, el cual, si bien presenta el mayor nivel de medición en los países analizados, sólo en 4 de éstos forma parte de los sistemas de evaluación de la calidad educativa. Esto puede responder a que a nivel internacional parece ser un indicador importante, pero no relevante para la educación, lo que se demuestra en que la mayoría de los casos la medición del indicador está a cargo de instituciones vinculadas a la salud, y la OMS a través de la Encuesta Mundial de Salud Escolar.

Tabla n. 4.3: Medición, inclusión de los OIC en los sistemas de medición de calidad y políticas de rendición de cuentas asociado a sus resultados en países analizados¹²

| Indicador | Evidencia de su medición | Consideración en sistema de medición de calidad | Política de rendición asociada a resultados del indicador |
|---|--------------------------|---|---|
| Autoestima Académica y Motivación Escolar | 23 | 7 | 2 |
| Clima de Convivencia Escolar | 41 | 6 | 1 |
| Participación y Formación Ciudadana | 37 | 7 | 2 |
| Hábitos de vida saludable | 43 | 4 | 0 |
| Asistencia Escolar | 15 | 14 | 5 |
| Retención Escolar | 36 | 34 | 14 |
| Equidad de género | 34 | 32 | 0 |
| Titulación Técnico Profesional | 34 | 34 | 7 |

4.2 Otros Indicadores de Calidad: relevancia y pertinencia según percepción de actores y literatura internacional

En este apartado se entrega un análisis integral respecto a la relevancia y pertinencia que se asigna a cada uno de los OIC a partir de la triangulación de la información secundaria sistematizada sobre su presencia en los sistemas educativos de 50 países que participan de la prueba PISA, y la información cualitativa producida a través de entrevistas y grupos focales con actores de la comunidad educativa y expertos vinculados a la educación.

4.2.1 Autoestima académica y motivación escolar

El indicador de autoestima académica y motivación escolar se define actualmente en Chile como la autopercepción y la autovaloración de los estudiantes en relación a su capacidad de aprender, y por otra parte, las percepciones y actitudes que tienen los y las estudiantes hacia el aprendizaje y logro académico. La autopercepción es la información que tenemos de nosotros

¹² La tabla 4.3 da cuenta la presencia de los OIC a nivel internacional de acuerdo a la revisión realizada en 50 países que participan de la prueba PISA. La primera columna da cuenta del total de países en que se encontró evidencia de la medición del indicador. La segunda columna informa del total de casos en que el indicador es parte del sistema de medición de la calidad educativa. La última columna indica el total de países en que el indicador se encuentra asociado a una política de rendición de cuentas por sus resultados.

mismos, en cambio, la autovaloración es cómo nos sentimos con respecto a esa información. De esta manera, el autoconcepto académico y la autovaloración académica se entienden como procesos reflexivos, en la medida que la autoestima es influenciada por la percepción que la persona tiene de sí misma y viceversa (Damme et al., 2004). Por su parte, la dimensión de motivación escolar se considera la disposición al aprendizaje, las expectativas de logro y el esfuerzo académico que está dispuesto a invertir el/la estudiante.

La relevancia otorgada a este indicador en el sistema vigente se fundamenta en la incidencia que tiene sobre la calidad de vida, salud mental y en los niveles de bienestar de los y las estudiantes. La autoestima se encuentra profundamente vinculada al sentirse querido, acompañado y ser importante para otros y para sí mismo, mientras que la literatura muestra que la motivación académica juega un rol fundamental en los logros de aprendizaje de los y las estudiantes, ya que está íntimamente relacionada a la forma como ellos piensan, sienten y operan en el colegio.

Si bien la autoestima general comienza a desarrollarse en el hogar y el entorno comunitario, el establecimiento educacional tiene un papel esencial en el desarrollo y fortalecimiento de la autoestima académica y en la motivación escolar del/de la estudiante.

La construcción del indicador de autoestima académica y motivación escolar se basa en la información recogida de los cuestionarios SIMCE de estudiantes. Estos cuestionarios son autoreportados y se aplican en conjunto con la evaluación del instrumento.

La evidencia aportada por el estudio pone de manifiesto que a nivel transversal el indicador de autoestima académica y motivación escolar es ampliamente reconocido y, a su vez, especialmente valorado al interior de la comunidad educativa por su aporte a la calidad en educación. Una situación que contrasta con la experiencia comparada internacional revisada al ser uno de los indicadores con menor presencia dentro de la muestra seleccionada. Se encontró registró de su aplicación en 23 de los 50 países que formaban la muestra. A ello cabe añadir que la mayoría de los países no lo incluyen dentro de su sistema nacional de indicadores a rendir a la ciudadanía, a excepción de Austria, EE.UU, Finlandia, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos y Serbia.

La alta valoración que tiene entre la comunidad educativa y también los expertos se asocia principalmente a la importancia que se le asigna como soporte del buen aprendizaje en el aula y la obtención de buenos resultados académicos. Esta comprensión del indicador presenta una fuerte asociación a la conceptualización que los sistemas educativos internacionales hacen de la autoestima académica y motivación escolar. Es así como en la mayoría de los países los conceptos asociados hacen referencias a las características motivacionales de los estudiantes hacia la escuela y el

aprendizaje, su concepto académico, interés por el estudio, ideas sobre el estudio y autoeficacia escolar, entre otros. De este modo existe una convergencia entre las definiciones de las dimensiones que componen el indicador en Chile, la relevancia que le asignan los actores consultados y la operacionalización que existe del indicador a nivel internacional, donde el enfoque está puesto en las actitudes hacia el aprendizaje preferentemente.

A pesar que la autoestima académica y motivación escolar también tenga relevancia para aspectos del desarrollo integral de los alumnos como soporte de las relaciones interpersonales, salud mental y bienestar general del estudiante, a nivel internacional sólo se encuentra un caso donde el indicador se asocia a diferentes ítems de la personalidad, medidos a través de la escala Rosenberg de autoestima. Se trata de Dinamarca. Del mismo modo, las opiniones rescatadas en este estudio son acotadas respecto a otorgar este valor más amplio al indicador, y no solo como auxiliar del aprendizaje y los resultados académicos.

Si bien se percibe una convergencia del enfoque del indicador en lo observado en la literatura internacional y la información levantada entre los actores, no ocurre lo mismo en torno a las dimensiones que lo componen. En la mayoría de los países analizados se estudia y mide la dimensión de motivación escolar, y sólo en 6 casos se consideran los dos ámbitos que conforman el indicador. Se trata de Canadá, Corea del Sur, EE.UU., Finlandia, Italia y Japón. Llama la atención la correspondencia que existe con las percepciones que emergen de la comunidad educativa consultada, quiénes ponen un mayor énfasis o importancia justamente a la dimensión de motivación por sobre la de autoestima, considerando incluso una relación causal entre ambas dimensiones, según lo cual si se logra la motivación, se fortalece la autoestima académica.

Existe un acuerdo amplio entre la comunidad educativa y los expertos consultados respecto a la función que puede asumir la gestión escolar para mejorar la autoestima académica y la motivación escolar de los alumnos. Si bien se reconoce en todos los actores consultados la influencia del entorno familiar en el resultado final de este indicador, concuerdan en valorar su pertinencia. Desde la mirada comparada, la inclusión de la autoestima académica y motivación escolar dentro de las políticas nacionales de rendición de cuentas es muy limitada. Solamente se identifica en dos de los países revisados, Estados Unidos y Serbia.

La información primaria analizada dio cuenta que la integración del indicador a los proyectos educativos es un proceso ambivalente e inconcluso. Más allá del reconocimiento explícito de la relevancia de autoestima académica y motivación escolar, implícitamente los discursos dan cuenta que la tarea de su desarrollo recae casi de forma exclusiva en el docente, encontrando

opiniones que incluso responsabilizan la baja autovaloración del estudiante a las prácticas pedagógicas de su docente de forma determinante.

Desde ahí que se entienda que las estrategias para fomentar el indicador respondan en mayor medida a las conversaciones motivacionales de los profesores con sus estudiantes, el contacto con las familias por parte del establecimiento y en menor medida la innovación en las prácticas de enseñanza. A juicio de los expertos existe una deuda en la incorporación del indicador en los proyectos educativos de los establecimientos, para lo cual deben existir incentivos claros desde la política educativa, y mayor orientación en el tratamiento del indicador. A nivel internacional estos esfuerzos por incorporar a la autoestima académica y motivación escolar dentro de la gestión escolar y los proyectos educativos, se observa en 5 países (Croacia, Francia, Hungría, Irlanda y Lituania), en los cuales el indicador está incluido como competencia clave del curriculum nacional para la educación básica.

Las recomendaciones de los actores consultados sobre el enfoque y definición del indicador, principalmente por parte de los expertos, apuntan a ampliar su conceptualización, entendido en el autoestima y motivación de los y las estudiantes comprenden muchas más dimensiones que influyen en el desarrollo integral del/la alumno/a, sobre el cual el establecimiento tiene un rol que cumplir.

La evidencia internacional sólo da cuenta de un caso que recoge esta conceptualización más amplia del indicador. En Dinamarca se miden diferentes aspectos de la personalidad y autoestima. Por su parte, desde la educación técnica profesional, las recomendaciones es que esta ampliación del enfoque del indicador pueda considerar la autoestima para el desarrollo laboral de los y las estudiantes, sobre lo cual el análisis internacional no muestra evidencias.

4.2.2 Clima de convivencia escolar

En su formulación vigente el indicador del clima de convivencia escolar se define desde 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. Por ambiente de respeto se considera las percepciones y las actitudes que tienen los y las estudiantes, docentes, y padres y apoderados en relación al trato respetuoso entre los miembros de la comunidad educativa, la valoración de la diversidad y la ausencia de discriminación que existe en el establecimiento. Por ambiente organizado las percepciones que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados sobre la existencia de normas claras, conocidas, exigidas y respetadas por

todos, y el predominio de mecanismos constructivos de resolución de conflictos, y la actitud de los y las estudiantes hacia esas normas. Por último, el ambiente seguro incluye las percepciones que tienen los y las estudiantes, docentes, y padres y apoderados en relación al grado de seguridad y de violencia física y psicológica al interior del establecimiento, así como a la existencia de mecanismos de prevención y de acción ante esta, y las actitudes de los estudiantes frente al acoso escolar y los factores que afecten su integridad física.

La relevancia de este indicador estaría dada en tanto la literatura muestra consistentemente que desarrollarse en un buen clima de convivencia es positivo, no sólo por ser un factor de bienestar para los y las estudiantes, sino también porque es la base para formar ciudadanos, desarrollar capital social y generar posibilidades de entendimiento entre los distintos miembros de la sociedad (National School Climate Center, 2012). Asimismo, su relevancia viene dada porque es un elemento moderador de conductas antisociales o de riesgo (Berger et al., 2009). En este sentido, un clima de convivencia escolar positivo, además de ser un bien en sí mismo, es también un factor protector de eventos negativos y de conductas antisociales.

La importancia del establecimiento educacional en la convivencia escolar deriva de su papel de formador de aprendizajes asociados a la convivencia ciudadana. Se trata del primer lugar preferente para estos aprendizajes, ya que constituye el espacio de encuentro que tienen los y las estudiantes con una representación de lo que es la sociedad: este es el primer lugar en que interactúan simultáneamente con personas que no son parte de sus familias.

La evidencia reportada por el estudio es consistente con la fundamentación actual que sustenta el indicador en la medida que los diferentes actores de la comunidad educativa manifiestan su prioridad para el resguardo de la calidad educativa. De hecho, es jerarquizado como el indicador más relevante de los OIC por el conjunto de actores junto con el de autoestima académica y motivación escolar. La experiencia internacional corrobora esta importancia, como se pone de manifiesto en el hecho de que 41 países de los 50 analizados aplican este indicador.

Ahora bien, a diferencia de lo que ocurre en Chile, la forma en que se encuentra formulado el indicador en el resto de países tiende a concentrarse en la asimilación de clima de convivencia escolar a la existencia de conflictos y/o violencia escolar, estadísticas de acoso escolar y victimización; y en menor medida al clima en el aula y el comportamiento de los alumnos en las escuelas. En muchos de los países analizados el indicador es parte de las estadísticas de convivencia escolar, como la “Encuesta Mundial de Salud Escolar” realizado por la OMS, cuyo objetivo de medición se encuentra en obtener datos sobre la violencia entre los y las estudiantes en la escuela, comportamientos fuera de norma, acoso, entre otros.



Desde las formas de conocimiento del indicador por parte de la comunidad escolar, se destaca justamente esta comprensión amplia del indicador, encontrando tres sentidos que circulan en torno al clima de convivencia escolar: (i) una base para instalar procesos educativos que permitiría un desarrollo más óptimo de la vida escolar; (ii) un soporte que apunta a conciliar la diversidad de los miembros de un establecimiento; (iii) una dimensión comunitaria que trasciende la mera aplicación de normas y que apunta a dinámicas de reconocimiento. Siendo el primero de los sentidos el que adquiere mayor relevancia, desde la comprensión que un buen clima de convivencia escolar asegura el contexto de organización y respeto necesario para el buen aprendizaje de los y las alumnos/as. Desde las experiencias internacionales se destacan algunos países que comprenden el indicador desde esta perspectiva asociándolo a la dimensión de clima en el aula y comportamiento de los y las estudiantes en la escuela.

Existe un acuerdo generalizado respecto a la pertinencia del indicador, en tanto se percibe que el clima de convivencia escolar tiene una relación directa con la posibilidad de realizar procesos educativos exitosos, esto se manifiesta tanto como una condición necesaria para los aprendizajes, como también una consecuencia de ellos. La evidencia internacional también atribuye pertinencia a la gestión escolar sobre el indicador. Lo que se demuestra es que muchos de los países analizados, los resultados de las mediciones de las encuestas de clima del aula, son incluidos dentro de las evaluaciones del estado de la educación, y por tanto se integra dentro de los sistemas nacionales de indicadores educativos.

La centralidad del clima de convivencia escolar y la alta pertinencia que se le asigna, redundan en que exista un trabajo constante y consciente en pro de fomentar el indicador. En todos los niveles consultados se reconoce que existe un trabajo de antaño, materializado en la generación de equipos de convivencia escolar al interior de los establecimientos y en los manuales de convivencia. Con la entrada en vigencia de los OIC este trabajo se ha vuelto más visible y aún más prioritario, lo que en varios casos se ha traducido en la inyección de recursos específicos. Si bien desde los discursos se percibe que en el último tiempo el fomento del buen clima escolar se ha desarrollado cada vez más con estrategias que apelan a la construcción conjunta, la promoción de espacios de participación y diálogo entre los distintos estamentos, aún persiste un claro sustrato autoritario en la forma de dar a conocer las normas y fomentar su resguardo. Este matiz se aprecia sobre todo en el caso de los y las estudiantes, que para muchos directivos y profesores son acatadores de reglas, sobre los cuales se ejercen aún prácticas de castigo como forma de promover la organización y seguridad en los establecimientos, mientras que su espacio de participación para la creación de reglas recae muchas veces en lo informativo. Dentro de la información y datos

analizados del conjunto de países seleccionados, no se encuentra información relativa a cómo los establecimientos se hacen cargo de promover el buen clima de convivencia escolar.

A pesar del discurso que rescata la responsabilidad de los establecimientos de resguardar el clima de convivencia escolar, de igual manera surgen alertas (emanadas principalmente por directivos), que dan cuenta de la limitación de la gestión escolar sobre los resultados del indicador, atribuido a la influencia del contexto socioeconómico y familiar del estudiante donde muchas veces predominan relaciones disruptivas que atentan contra los esfuerzos de promoción de buen clima que realiza la escuela, de ahí que surjan cuestionamientos a la categorización que se realiza de los establecimientos considerando el clima de convivencia escolar. Dentro de los países analizados, solamente existe un caso (Serbia) que cuenta con evidencia sobre la rendición de cuentas de este indicador a nivel de distritos administrativos y municipalidades.

Desde los actores de la comunidad escolar (directivos, docentes y apoderados), no existen mayores críticas a la operacionalización y enfoque del indicador, lo que puede responder a su definición amplia que recoge distintas dimensiones y variables que construyen el clima de convivencia escolar, a diferencia de lo que ocurre a nivel internacional, donde la mayoría de los países se centra solamente en la medición del ámbito de ambiente seguro. De igual forma algunos expertos entregan algunos alcances respecto al enfoque del indicador, el cual debería darle mayor cabida a aspectos relacionados con la convivencia, más que a la disciplina, y relevar de mejor manera las relaciones pedagógicas que se dan en el aula.

4.2.3 Participación y formación ciudadana

El indicador de participación y formación ciudadana es concebido desde tres dimensiones. La primera tiene que ver con el sentido de pertenencia al establecimiento por parte de los y las estudiantes, valorado en términos de identificación y orgullo. La segunda dimensión son 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. Por último, la tercera dimensión considera las percepciones de los y las estudiantes sobre el grado en que se promueve la vida democrática.

La importancia de incorporar la participación y formación ciudadana dentro de los indicadores de calidad educativa radica en que éstos son valores y aprendizajes imprescindibles para la vida compartida. Promover la participación y formación ciudadana permite aprender las



habilidades, actitudes y virtudes necesarias para la convivencia democrática, además de contribuir a la formación integral de las personas y resulta un factor protector de conductas antisociales o de riesgo.

Tal y como se establece en la Comisión de Formación Ciudadana del año 2004, la formulación del indicador asume la convicción del vínculo existente entre la educación y la ciudadanía democrática al ser la escuela un espacio privilegiado para el desarrollo de virtudes esenciales para la vida compartida. Los vínculos que promueve la participación al interior de los establecimientos –ya sea entre profesores y directivos, alumnos o padres y apoderados– fortalecen la formación de base necesaria para la vida democrática.

La forma de medición del indicador es a través de la aplicación de cuestionarios autoaplicados a los diferentes miembros de la comunidad educativa.

La evidencia aportada por el estudio sostiene un amplio consenso entre los miembros de la comunidad educativa sobre el supuesto desde el que se justifica la relevancia del indicador, la vinculación entre educación y ciudadanía democrática. Ahora bien, a diferencia de lo observado con otros indicadores dicha relevancia adquiere sentido en su asociación con la formación y desarrollo integral de los estudiantes, y no solo como un factor auxiliar de los procesos de aprendizaje y resultados académicos. A nivel internacional, se observa un escenario disímil. Si bien se encontró evidencia de su medición en 37 de los 50 países seleccionados en el análisis, solo en 7 se incluye dentro del sistema nacional de indicadores de calidad educativa. Mientras que en otros casos se estudia de forma independiente, a través de encuestas promocionadas por organismos e instituciones públicas.

Un aspecto importante a destacar es que entre los actores participantes en el estudio existe una plena asimilación del indicador de participación y formación ciudadana a las dimensiones relacionadas con participación. No existe, por tanto, una incorporación de la dimensión de pertenencia al mismo. Mientras que la dimensión de vida democrática proyecta sentidos de deseabilidad de organización, espacios de participación y formación cívica, sobre los cuales hay muy poca concreción en los establecimientos, aunque gran valoración sobre su importancia para la construcción de sociedad. De esta forma, los discursos analizados dan cuenta que es un indicador reconocido como parte de los OIC, con alta valoración de su relevancia para la formación integral, pero al mismo tiempo comprendido como un ideal a alcanzar en los procesos educativos.

El análisis de la presencia del indicador en otros países da cuenta que justamente la participación y formación ciudadana se conecta preferentemente con la tercera dimensión –vida democrática-. Es así como en Chile y en los países del extranjero, se alude a la formación de

competencias sociales y cívicas para la construcción de una sociedad democrática, midiendo aspectos personales, interpersonales e interculturales. Ahora bien, estas competencias sería solo un aspecto de lo que operacionaliza el indicador en los países estudiados, ante lo cual es posible visualizar que a nivel internacional existe un enfoque más amplio de esta dimensión en particular. Concretamente, el análisis da cuenta de la emergencia de conceptos asociados a habilidades y actitudes democráticas proyectados a la comunidad en general, y no solo restringido a valoraciones sobre cómo el establecimiento fomenta los espacios de diálogo, participación y organización. Entre estos conceptos destacan por ejemplo la participación y compromiso con la comunidad, colaboración corresponsabilidad, ciudadanía activa, derechos humanos, entre otros, los cuales no se integran de forma patente en la definición del indicador en nuestro país.

En los establecimientos educacionales el tratamiento del indicador responde a un enfoque intuitivo resultado de la comprensión de la participación y formación ciudadana como un ideal de los procesos educativos que se basa en la experiencia del acontecer cotidiano de las escuelas. Asimismo, en la identificación de prácticas de participación que recaen muchas veces en lo consultivo, expresivo y no tanto en lo decisonal. A esto se suma el despojo de la educación cívica del currículum escolar, visto como el soporte principal de los contenidos orientadores que permiten trabajar en la participación y la vida democrática.

A diferencia de lo observado en nuestro país, en la mayoría de los países estudiados la participación y formación ciudadana es parte de las competencias claves en los currículum educacionales (vinculado al área de aprendizaje de educación cívica), por lo cual su medición y análisis se realiza desde dicha perspectiva, y puede deducirse una alta integración del indicador en los proyectos educativos de los establecimientos. Particularmente en la mayoría de los países europeos este indicador forma parte del conjunto de competencias claves del marco europeo, por lo cual su medición se asocia a la evaluación del área de aprendizaje Educación Ciudadana.

Si bien se aprecia una amplitud del enfoque de la dimensión vida democrática a nivel internacional, no ocurre lo mismo con las otras dimensiones que componen el indicador de participación y formación ciudadana en nuestro país. Es así como no se encuentra evidencia sobre la medición de aspectos relacionados con el sentido de pertenencia que sienten los estudiantes con el proyecto educativo (dimensión no tematizada por parte de los actores consultados). Ocurre lo mismo con las percepciones respecto a los espacios de encuentro y diálogo que promueven los establecimientos entre los distintos estamentos, en referencia a la dimensión de participación. Sólo en 4 países (Canadá, Noruega, Uruguay y Reino Unido), se considera en la operacionalización aspectos más subjetivos vinculados a las perspectivas de la participación y formación ciudadana.



De manera transversal se reconoce la baja incorporación del indicador en la gestión escolar de los establecimientos, y su integración se piensa como un proceso de largo aliento, que implica instalar una cultura y discusión en la formación y práctica cotidiana, para lo cual es necesario mayor incentivo y guía de la institucionalidad respectiva. Más allá de este escenario, es importante rescatar, que existe un consenso generalizado de la responsabilidad que le compete a los establecimientos de hacerse cargo de su promoción, y por tanto es considerado como un indicador altamente pertinente. A nivel internacional si bien se observa una alta integración de la participación y formación ciudadana a los proyectos educativos, proyectado especialmente en la formación ciudadana o cívica, solo en dos de los países estudiados (Estados Unidos y Serbia), existe evidencia de una política de rendición de cuentas asociada a los resultados del indicador.

Por último, las consideraciones emanadas de los actores consultados sobre la definición y enfoque del indicador, apuntan a incluir aspectos relacionados con el compromiso participativo y la multiculturalidad, conceptos que ya se encuentran incorporados en la conceptualización del indicador a nivel internacional. Por su parte, desde los directivos se menciona la importancia de considerar la participación de los apoderados; mientras que desde expertos de la educación técnico profesional mencionan la necesidad que el indicador amplíe su enfoque hacia la participación en el mundo laboral de sus alumnos. Aspectos sobre los cuales no se registra medición a nivel internacional, de acuerdo a la evidencia recopilada.

4.2.4 Hábitos de vida saludable

El indicador de hábitos de vida saludable evalúa las actitudes y conductas autodeclaradas de los estudiantes en relación a la vida saludable y sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos beneficiosos para la salud. Incluye las dimensiones de hábitos alimenticios, que hace referencia a actitudes y las conductas autodeclaradas de los y las estudiantes hacia la alimentación. A su vez, considera sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos de alimentación sana; hábitos de vida activa que incluye las actitudes y las conductas autodeclaradas de los estudiantes hacia un estilo de vida activo. A su vez, considera sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento fomenta la actividad física; y hábitos de autocuidado que considera las actitudes y las conductas autodeclaradas de los y las estudiantes ante la sexualidad, el consumo de tabaco, alcohol y drogas. A su vez, considera sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento previene conductas de riesgo y promueve conductas de autocuidado e higiene.



La promoción de hábitos de vida activa y saludable constituye un requisito mínimo de la educación en todos sus niveles, según lo definido en la LGE, y por tanto su consideración es clave para asegurar la entrega de una educación de calidad que promueva el desarrollo integral de todos los y las estudiantes.

Dado que la escuela es un espacio en donde niños y jóvenes de diversos entornos son reunidos por una cantidad significativa de horas semanales, cabe otorgarle capacidad para promover en los y las estudiantes la adquisición de hábitos de autocuidado y vida saludable. Ahora bien, en la fundamentación del propio indicador se asume que el alcance de la efectividad de las acciones llevadas por el establecimiento en la materia es restringido a determinados ámbitos. En concreto, se hace referencia a ciertas medidas cuya implementación mejora tanto la percepción de los y las alumnos/as sobre la importancia de mantener una vida sana, así como también sus niveles de resistencia física y de grasa corporal.

Dentro de las diferentes propuestas existentes en la literatura para medir la adquisición de hábitos de vida saludable, en Chile se decidió construir el indicador de hábitos de vida saludable a partir de las respuestas de estudiantes en cuestionarios SIMCE que evalúan las actitudes y percepciones de la comunidad escolar sobre la importancia de la vida saludable, además de conductas relacionadas autodeclaradas.

La evidencia aportada por el trabajo en terreno realizado en el marco del estudio pone de manifiesto que el reconocimiento de este indicador y los discursos que emanan respecto a su relevancia y pertinencia se encuentran fuertemente condicionados a la entrada en vigencia de la Ley 20.606 sobre la Composición Nutricional y su Publicidad. Una ley que estipula la prohibición de venta de alimentos no saludables al interior de los establecimientos educacionales. De esta forma la tematización del indicador se basa casi en exclusiva en torno a la dimensión de hábitos alimenticios, dejando en un segundo y tercer plano a las dimensiones de hábitos de vida activa, y hábitos de autocuidado respectivamente.

Si bien se rescatan algunas opiniones que avalan la vinculación del indicador con los aprendizajes de los y las alumnos/as, y en menor medida con su desarrollo físico y factor de protección de acoso escolar, no existe una postura clara respecto de su relación con la calidad en educación. De esta manera a nivel transversal se aprecia la valoración de los hábitos de vida saludable como un aspecto importante del desarrollo de los y las estudiantes, más no necesariamente relevante.

A nivel internacional, existe un correlato de las percepciones rescatadas por los actores consultados. En 43 de los 50 países estudiados existe evidencia de la medición y/o estudio del



indicador, lo que denota su alta importancia en el desarrollo de la población estudiantil. Sin embargo, esta importancia no se traduce en una relación directa con la educación, ya que solo se encuentra información sobre la incorporación de este indicador en los sistemas de medición de la calidad educativa en 4 países de los estudiados, y por tanto no puede afirmarse que se trate de un indicador relevante.

La relación indirecta del indicador con la calidad en educación a nivel internacional, se demuestra en que en la mayoría de los países analizados la medición de los hábitos de vida saludable se lleva a cabo principalmente por organismos públicos del ámbito de la salud, y en casi la mitad de los casos, su medición se hace a través de la “Encuesta Mundial de Salud Escolar” a cargo de la OMS.

La evidencia rescatada demuestra una alta correspondencia en la conceptualización y enfoque del indicador en nuestro país, con lo apreciado en los diversos casos analizados. Es así como los conceptos asociados a los hábitos de vida saludable a nivel internacional hablan de: hábitos saludables en la escuela, conductas alimentarias, condición física de los y las estudiantes, consumo de drogas y alcohol, tasas de desnutrición entre otras. Mientras que la encuesta realizada por la OMS mide aspectos vinculados a los comportamientos de salud, entre los que se encuentran los patrones de alimentación, y comportamientos de riesgo, entre las que se incluyen variables como el uso de tabaco y comportamiento sexual. Como se aprecia, estos conceptos se corresponden a los considerados por el indicador en nuestro país, los cuales se agrupan en las dimensiones de hábitos alimenticios, hábitos de vida activa y hábitos de autocuidado.

De igual manera es importante destacar que en Chile el indicador incluye en su medición aspectos vinculados a las percepciones en torno al grado que los establecimientos fomentan las conductas de vida saludable, como la actividad física, buena alimentación y prevención de conductas de riesgo, entre otras. A nivel internacional, son pocos países (Canadá, Islandia y Nueva Zelanda), los que incorporan en sus mediciones aspectos subjetivos asociados a las percepciones y actitudes hacia un estilo de vida saludable en los y las escolares, aunque la evidencia no permite establecer si éstos se vinculan con el rol que ejerce la escuela al respecto.

Las valoraciones de los actores consultados sobre la pertinencia de los hábitos de vida saludable, dan cuenta de una postura muy crítica. Si bien se reconoce la importancia que los colegios puedan promover el indicador, y el rol que actualmente han asumido con la entrada en vigencia de la Ley y los incentivos desde la política pública, a nivel transversal se cuestiona la responsabilización y categorización que se hace de los establecimientos considerando este indicador. Los argumentos aluden principalmente que es una tarea compartida con las familias,

donde éstas instalan los buenos hábitos y los colegios los refuerzan. A nivel internacional no se encuentran casos de políticas de rendición de cuentas asociadas a la medición de este indicador, ni especificaciones de la integración de los hábitos de vida saludable a los currículum educativos o la gestión escolar, lo que refuerza el carácter “externo” del indicador, no vinculado directamente con la calidad educativa y el rol de las escuelas.

Las percepciones emanadas en torno a la conceptualización del indicador por parte de la comunidad escolar destacan un alto nivel de acuerdo con sus dimensiones y enfoque. Desde la visión de los expertos se despiertan recomendaciones respecto a incluir en la dimensión de hábitos de autocuidado variables asociada a la salud mental de los y las estudiantes, aspecto recogido por la Encuesta Mundial de Salud Escolar de la OMS, que considera dimensiones asociadas a la salud subjetiva y la salud mental.

Desde la educación técnico profesional, se alude a la importancia que el indicador pudiera considerar variables que permitirán observar los hábitos de autocuidado en el ejercicio laboral de los y las estudiantes. A nivel internacional no se encuentra evidencia de la incorporación de esta dimensión.

4.2.5 Asistencia Escolar

La asistencia escolar es formulado como indicador a partir de la distribución de los y las estudiantes según cuatro categorías elaboradas en base al número de días que un/a estudiante asiste a clases, en relación al total de jornadas escolares oficiales de un año, entre las que se incluyen: Asistencia destacada (asistencia del 97% o más del total de jornadas escolares oficiales de un año.); Asistencia normal (asistencia a más de un 90% del total de las jornadas escolares oficiales de un año y a menos de un 97% de estas), inasistencia reiterada (asistencia de más de un 85% de total de las jornadas escolares oficiales de un año y a un 90% o menos del total de 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).

La asistencia escolar constituye una condición fundamental para el logro de los Objetivos Generales de la Educación definidos en la LGE, y por tanto su consideración es clave para asegurar la entrega de una educación de calidad que promueva el desarrollo integral de todos los y las estudiantes. En primer lugar, se considera que es importante evaluar la asistencia escolar porque constituye un indicador del desarrollo de la responsabilidad y la adquisición de hábitos y actitudes



asociadas a ella. En segundo lugar, en el marco de la relación entre asistencia escolar y desarrollo socioafectivo de los y las estudiantes y la comunidad, se ha observado que bajas tasas de asistencia se relacionan con un menor nivel de comunicación entre estudiantes, profesores y escuelas (Johnson, 2005, en Gottfried, 2010). En tercer y último lugar, cabe mencionar el efecto que tiene la asistencia escolar sobre el aprendizaje académico de los y las estudiantes, en tanto menores niveles de asistencia se relacionan con una menor oportunidad de tener buenos resultados académicos, se adquieren menos conocimientos de los esperables, representa un factor de riesgo para el éxito de cursos posteriores y hay menor probabilidad de terminar la escuela (MINEDUC, 2013).

En el marco de los OIC, el indicador de asistencia escolar se basa en una medida individual en tanto evalúa el porcentaje de días que un/a estudiante asiste a clases sobre el total de jornadas escolares. Para su cálculo se analizan los registros de asistencia de todos los y las estudiantes matriculados en un año en un establecimiento, considerando como inasistencia toda ausencia justificada o injustificada.

La evidencia aportada por el estudio da cuenta que el indicador de asistencia escolar es ampliamente y se encuentra altamente instalado en la gestión escolar de los establecimientos. Ahora bien, en muchas ocasiones no es referido como parte de los OIC, sino a una herramienta de gestión. La instalación del indicador responde en gran medida a los incentivos de la política educacional de nuestro país, que determina la recepción del financiamiento a través de subvenciones otorgado a los establecimientos educacionales en función de los registros de asistencia diaria de los y las alumnos/as.

A pesar de este reconocimiento, existen posturas muy disímiles respecto a la relevancia que se le asigna al indicador. Por una parte, se encuentran actores de la comunidad escolar, principalmente los apoderados, que le otorgan una enorme importancia y vinculación con la calidad educativa, en tanto la asistencia escolar permite asegurar procesos continuos de aprendizaje y con ello la obtención de mejores resultados académicos, y en menor medida promover la generación de lazos afectivos y sentido de pertenencia con el establecimiento. Voces aisladas de directivos y docentes, y generalizadas entre los expertos, apuntan a una visión crítica del indicador, el cual no se vincularía con la calidad educativa desde la visión integral que promueven los OIC, y por tanto no debería ser parte de ellos.

A nivel internacional se evidencia una alineación con la segunda postura, ya que solo se encuentra evidencia en 15 de los 50 países estudiados sobre la consideración la asistencia escolar en el marco de un sistema general de indicadores que se relacionen con la medición de la calidad educativa. En la mayoría de los países de la OCDE se trata de un indicador registrado a nivel de

centro educativo, mientras que en 5 de los 7 países de América Latina analizados el indicador efectivamente es considerado para dar cuenta del estado de la educación a nivel nacional, lo que da cuenta que la asistencia escolar sería un indicador característico de la región.

Respecto a la forma de medición, existe una correspondencia entre lo observado en los países que presentan evidencia de su medición y el caso de Chile. En ambos se considera la tasa neta de asistencia calculada en función del número de días que un/a estudiante asiste a clases en relación al total de jornadas escolares oficiales. Un aspecto característico de nuestro país, no relevado en otros casos, es la categorización que se realiza del indicador en 4 niveles dependiendo de la tasa de asistencia: asistencia destacada (97% o más); asistencia normal (más de un 90% y menos del 97%); inasistencia reiterada (más de un 85% y menos del 90%); e inasistencia grave (85% o menos).

Al respecto, se levantan posturas críticas por parte de algunos directivos de establecimientos municipales que presentan altos niveles de vulnerabilidad, los cuales apuntan que no existe un ajuste entre el rango de asistencia considerado en cada una de estas categorías, con los niveles de asistencia que potencialmente se alcanzan en este tipo de establecimientos. Desde ahí que se recomienda mayor flexibilidad en la definición de las categorías en consideración de la localidad de los establecimientos (rural/urbano), y el nivel socioeconómico de sus estudiantes.

Los relatos de los actores consultados, sobre la pertinencia del indicador dan cuenta de opiniones encontradas, al igual como ocurre con la relevancia. Por una parte, destaca la opinión de la comunidad escolar (apoderada, docente, directiva y sostenedora), en torno a la responsabilidad que le cabe al establecimiento de hacerse cargo de la asistencia escolar. Desde esta perspectiva es deber del colegio establecer estrategias que permitan garantizar buenos resultados al respecto, a través del seguimiento de los y las alumnos/as, y la promoción del sentido de pertenencia, motivación y compromiso con las familias y los y las estudiantes.

Por otro lado, se encuentran los expertos, quienes en su mayoría indican que la asistencia escolar no es un indicador pertinente y por tanto debería eliminarse de los OIC. Los argumentos se asocian a que los resultados del indicador están determinados por el contexto social y familiar de los y las estudiantes, sobre lo cual no se debe responsabilizar a los colegios. En este sentido, las altas inasistencias se concentran en establecimientos con mayores niveles de vulnerabilidad, y por tanto se está castigando a los colegios más pobres dentro de la categorización. Si bien algunos docentes y directivos reconocen la alta influencia que tiene el contexto sobre los niveles de asistencia de los y las alumnos/as (sobre los cuales no pueden intervenir directamente), no cuestionan

la pertinencia de este indicador, aunque las posturas respecto a su consideración para la categorización de los establecimientos, tiene un carácter más ambivalente.

Los casos internacionales analizados no permiten extraer conclusiones respecto a la responsabilidad que asumen los establecimientos en su gestión escolar para asegurar altos niveles de asistencia escolar. El hecho que el indicador sea considerado a nivel de centros educativos en la mayoría de los países permite suponer que las escuelas establecen estrategias para fomentar el indicador. Sin embargo, desde el punto de vista de políticas de rendición de cuentas asociadas a los niveles de asistencia de los alumnos, solo existen en 5 países (Colombia, México, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Perú), lo que hace eco de las críticas emanadas desde los expertos.

Por último, la mayoría de las consideraciones hacia la definición del indicador por parte de los actores consultados, apuntan a considerar una ampliación de su enfoque. Específicamente que no sea un indicador solo de resultado, sino que permita informar respecto a las causas asociadas a la inasistencia escolar. Esto permitiría pesquisar situaciones de vulnerabilidad y establecer correctas estrategias de prevención. Al mismo tiempo se podrían realizar cruces informativos con otros indicadores como la autoestima académica y motivación escolar. La literatura analizada no da cuenta de la ampliación del enfoque y forma de medición de la asistencia escolar. Como fue señalado, en todos los países en que el indicador es considerado, se reporta en base a la tasa neta de asistencia, correspondiendo por tanto a un indicador de resultado.

4.2.6 Retención Escolar

El indicador de retención escolar se asocia 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. Para que un/a estudiante sea considerado desertor se debe cumplir la siguiente condición: Un estudiante es considerado desertor si luego de estar matriculado en un establecimiento, no aparece en los registros escolares por dos años consecutivos, o no termina un año escolar y no se matricula en todo el año siguiente. Para que la deserción de un estudiante sea atribuible a un establecimiento se deben cumplir las siguientes condiciones: (i) La deserción de un/a estudiante es atribuible solo al último establecimiento en que estuvo matriculado. (ii) La deserción de un estudiante es atribuible a un establecimiento solo si ha cursado al menos un año completo en él.

La retención escolar, es decir, la permanencia de los y las estudiantes dentro del sistema, constituye una condición fundamental para el logro de los Objetivos Generales de la Educación definidos en la LGE, y por tanto su consideración es clave para asegurar la entrega de una educación de calidad que promueva el desarrollo integral de todos los y las estudiantes. La relevancia del indicador es fundamentada en base a diferentes evidencias planteadas en la literatura. Existe relación entre relación entre retención escolar y desarrollo socioafectivo de los y las estudiantes, se ha observado que el abandono del sistema escolar aumenta significativamente la posibilidad de embarazo y paternidad adolescente, siendo éstos eventos de riesgo en el desarrollo de los/las jóvenes (Berthelon & Kruger, 2010). En segundo lugar, es relevante evaluar la capacidad de retención escolar que tiene un establecimiento porque la presencia constante de un estudiante en el sistema de educación formal promueve significativamente el desarrollo de habilidades “blandas” tales como la persistencia, la motivación y la responsabilidad (Berthelon & Kruger, 2010). En tercer lugar y último lugar, existen razones socioeconómicas que avalan la importancia de controlar la deserción escolar. Para un estudiante, abandonar el sistema escolar aumenta significativamente las tasas de desempleo futuro, además de disminuir las perspectivas de ingreso (Rumberger, 2001; Mertz & Uauy, 2002; Beyer, 1998).

La literatura pone de manifiesto la influencia que tienen los establecimientos educacionales en poder remitir las tasas de deserción al evidenciar que indicadores escolares tales como el rendimiento, la asistencia y el nivel de motivación del estudiante son considerados mejores predictores de deserción que indicadores demográficos tales como género, raza o nivel de ingresos familiares, además de ser más viable su eventual modificación (Rumberger, 2001).

En el marco de los OIC, el indicador utilizado mide la retención escolar evaluando el porcentaje de estudiantes por establecimiento que permanece en el sistema escolar durante un año determinado. Es decir, el indicador utilizado mide la retención como evento, en tanto evalúa qué porcentaje del total de los y las estudiantes matriculados en un establecimiento durante un determinado año aparece fuera de lo registros escolares luego de dos años.

La evidencia aportada por el estudio da cuenta que el indicador de retención escolar es uno de los menos reconocidos entre los OIC por parte de la comunidad educativa. Los discursos analizados dieron cuenta de la incomprensión del indicador, el cual se asocia a la permanencia de los y las estudiantes en el mismo establecimiento educacional, y no en el sistema educativo. A esto se suma la percepción que la deserción escolar no es una problemática extendida en las propias escuelas y en el país, por lo que no se debe abocar esfuerzos en su prevención. Lo que se ve reforzado por el hecho que la deserción escolar es una problemática exógena que escapa de la gestión escolar.



Asociada a la incompreensión y desconocimiento del indicador, a nivel transversal se identifica una postura crítica respecto a la relevancia de la retención escolar. Expertos, directivos y docentes califican al indicador como de eficiencia, que no se alinea con la medición de aspectos vinculados a la formación integral y desarrollo personal y social al cual apuntarían los OIC. A diferencia de la percepción de los actores consultados, a nivel internacional la retención escolar se constituye como uno de los objetivos de la política educativa, sobre todo a nivel europeo. Se encontró evidencia de su medición en 36 países de los 50 analizados, y en 34 de ellos forma parte del sistema nacional de indicadores educativos.

Respecto a la conceptualización del indicador, en nuestro país se evalúa el porcentaje de estudiantes por establecimiento que permanece en el sistema escolar durante un año determinado, menos los desertores del establecimiento, los cuales deben cumplir la siguiente condición: si luego de estar matriculado en un establecimiento, no aparece en los registros escolares¹³ por dos años consecutivos, o no termina un año escolar y no se matricula en todo el año siguiente. Los países analizados, en una muestra más acotada la medición se realiza en torno a la retención escolar. En la mayoría de los países latinoamericanos el indicador es de deserción intra-anual, mientras que en gran parte de los casos europeos el indicador corresponde al abandono escolar temprano (su medición se realiza a través de la variable del nivel educacional adquirido y la edad de la persona), los cuales consideran los estudios reglados y no reglados, a diferencia de nuestro país donde solo se considera la matrícula en el sistema de educación formal.

Existe una percepción generalizada respecto que la retención escolar carece de pertinencia, y por tanto no debería considerarse como parte de los OIC. Entre los expertos y actores de la comunidad educativa se alude que la deserción escolar responde a factores exógenos a la gestión de los establecimientos, principalmente a los determinantes del entorno familiar y socioeconómico, sobre los cuales las escuelas no tienen poder de influencia. Vinculado con este discurso, existe una postura marcada respecto a la inconveniencia que el indicador sea considerado para la categorización de los establecimientos.

A nivel internacional, si bien no se pueden establecer conclusiones sobre la responsabilidad que asumen las escuelas en torno a la retención escolar, la evidencia recopilada da cuenta que el indicador se posiciona como un objetivo central de las políticas educativas. Esto se traduce en que hay 14 países de los estudiados en que existe una política de rendición asociado a la retención escolar o sus mediciones asociadas (siendo el indicador que tiene mayor número de políticas de

¹³ Los registros escolares incluyen educación básica, educación media (científico humanista, técnico profesional y artística), educación de adultos, educación especial, educación de cárceles y educación parvularia.

rendición asociadas a nivel internacional). En nuestro país, la información levantada da cuenta que los programas implementados se han orientado preferentemente a la prevención de la deserción, pero que sin embargo han sido acotados, con difusión concentrada y han perdido centralidad en el último tiempo.

El carácter de indicador de evento o resultado es lo que despierta mayores críticas en torno a la conceptualización de la retención escolar. Desde ahí que las recomendaciones se concentran a que el indicador pueda reportar información sobre las causas del abandono del sistema educacional formal del estudiante, como es el caso mexicano. En dicho país anualmente se levanta la encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior, la cual recoge los factores asociados y predictivos del abandono del sistema escolar.

Otras recomendaciones apuntan a que el indicador pueda recoger información respecto a la trayectoria de los y las estudiantes y la capacidad de retención que tienen los establecimientos para que los y las estudiantes permanezcan en su colegio, factores que se relacionan con la retención escolar. A nivel internacional no se encuentran mediciones similares vinculadas al indicador.

4.2.7 Equidad de género

El indicador de 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 Lectura y Matemática, para luego identificar la situación de cada establecimiento respecto de las brechas promedio a nivel nacional. La diferencia en los resultados promedio entre hombres y mujeres que se observan en Chile, justifica la inclusión de un indicador que identifique a aquellos establecimientos cuyas brechas de resultados resulten superiores a las observadas en el resto de los establecimientos.

La posibilidad de entregar al establecimiento educacional influir en la equidad de género se fundamenta en el hecho de la educación como instrumento para el cambio de actitudes y comportamientos. El proyecto educativo de la escuela y la filosofía que prevalece entre los miembros de la comunidad educativa se relacionan con las diferencias de rendimiento de los y las estudiantes. En la medida en que se ofrecen las mismas oportunidades de aprendizaje a hombres y mujeres, evitando estereotipos y prejuicios en el trato, la brecha de género en los resultados que estos obtienen es menor.



El indicador de equidad de género se medirá a partir de la brecha en los resultados obtenidos por hombres y mujeres en las pruebas SIMCE de Lectura y Matemática, considerando las brechas promedio a nivel nacional.

La evidencia aportada por el estudio da cuenta que el indicador de equidad de género es el menos reconocido entre los OIC. La comprensión y nociones espontáneas vinculan al indicador con la inclusión de estudiantes homosexuales y transgéneros en las aulas. Junto con desconocer por completo cualquier diferencia en los resultados de aprendizaje entre los y las estudiantes según su género.

Desde esta posición existe un discurso generalizado por parte de directivos, docentes, sostenedores y apoderados que la equidad de género no es relevante, en tanto no se vincula con el resguardo de la calidad educativa. A pesar que la evidencia demuestra que existen diferencias sistemáticas en los resultados de las pruebas de aprendizaje entre hombres y mujeres, este hecho se desconoce por completo, al igual que la determinación que tendrían los estereotipos de género que se transmiten a través de las prácticas docentes y refuerzan estas desigualdades.

Existe un importante contraste entre la percepción de los actores consultados, con las consideraciones del indicador a nivel internacional. De los 50 países analizados, en 34 de ellos se encontró evidencia de su medición, en 32 de los cuales la equidad de género forma parte de los indicadores incluidos en los sistemas nacionales de medición de calidad educativa.

En nuestro país el indicador de equidad de género está compuesto por una única dimensión, la cual evalúa el logro equitativo en el aprendizaje a través de la estimación de las brechas entre los promedios que obtienen hombres y mujeres en las pruebas SIMCE de lectura y matemática. En los casos estudiados en el extranjero, la mayoría de los países también considera la estimación de las brechas en las puntuaciones o calificaciones obtenidas por los estudiantes en pruebas de evaluación de conocimientos a nivel nacional, algunos países consideran también pruebas internacionales.

Más allá de esta correspondencia en torno a la medición y conceptualización, la evidencia demuestra que en muchos de los países estudiados, además de la dimensión de brechas entre hombres y mujeres en los resultados de las pruebas de aprendizaje, se consideran otras dimensiones que permiten ampliar el enfoque de la equidad de género. Es así como por ejemplo en países como Austria, Noruega, España y Finlandia se incluyen también la medición de las diferencias en la participación en educación, finalización de estudios o titulación, tasas de abandono escolar temprano, entre otros.

Por su parte, existe también una ampliación de los conceptos asociados a la equidad de género, más allá de las diferencias en cualificaciones entre hombres y mujeres, aunque no se encuentra información respecto a su medición. Entre estos conceptos aparecen oportunidad igualitaria para las competencias, índices de paridad de género, igualdad de niños y niñas y estereotipos de género en la escuela. Justamente es en esta ampliación del enfoque y medición donde se concentran las recomendaciones de expertos sobre la definición del indicador de equidad de género. De forma transversal estos actores manifiestan que su conceptualización actual del indicador es demasiado reducida, dejando invisibilizadas las expresiones más complejas de la inequidad entre hombres y mujeres como los estereotipos de género al interior de las aulas. Expertos de la educación técnica profesional agregan además de la necesidad de que el indicador pueda recoger manifestaciones específicas de las desigualdades de género que se dan en la escuela para este tipo de educación, como son las brechas en las matrículas por áreas de especialización, que relega a las mujeres a formaciones que tienen menores niveles de empleabilidad y son peor remuneradas.

La información cualitativa producida en torno a la pertinencia del indicador de equidad de género recoge dos posturas. La primera correspondiente a los actores de la comunidad escolar, que sostienen que las diferencias en resultados de las pruebas de aprendizaje entre hombres y mujeres tienen un carácter azaroso, por lo cual el solo hecho de establecer estrategias para afrontar estas inequidades podría incluso producir discriminación en el aula. Por su parte, los expertos defienden la inclusión del indicador como parte de los OIC al igual que su pertinencia, ya que permitiría que los establecimientos tomen consciencia respecto a las brechas, y con ello tomen parte en la gestión escolar para romper con las representaciones de género y autoconceptos instalados en el ejercicio docente.

A nivel internacional, si bien no se pueden establecer conclusiones específicas respecto a la pertinencia del indicador, que éste sea considerado para la medición de la calidad educativa en 34 países de los analizados, y que exista mayor investigación sobre cómo las prácticas docentes tienen un efecto en las brechas de los resultados académicos de hombres y mujeres, permite establecer la pertinencia del indicador. Aunque no se encuentran datos relacionados sobre alguna política de rendición de cuentas que considere sus resultados.

4.2.8 Titulación Técnico Profesional

El indicador de 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 realiza la práctica porque inician estudios de educación superior.

La relevancia del indicador se justifica porque la titulación involucra en la educación técnico profesional la realización de la práctica profesional. Una experiencia que permite que los y las estudiantes apliquen en concreto lo que aprendieron durante sus años de estudios y se presenta como un lugar de encuentro entre el mundo empresarial y los y las estudiantes, quienes, en su mayoría, se encuentran alejados del sistema productivo. El contacto de los establecimientos con otros actores, especialmente con empresas, permite que los y las estudiantes conozcan y accedan a procesos y procedimientos actualizados que están alineados con los avances y constantes cambios tecnológicos que se producen. Estas actualizaciones permiten además que los establecimientos adapten sus métodos de enseñanza de manera de adecuarse a las necesidades del mundo empresarial.

Los establecimientos que imparten educación media técnico profesional juegan un rol importante en las tasas de titulación de sus estudiantes. Por un lado, los establecimientos son responsables del cumplimiento de los Objetivos Fundamentales Terminales definidos por ley para cada especialidad, es decir, deben asegurar que, al egresar, todos los estudiantes hayan adquirido las competencias específicas de cada especialidad y las genéricas de la educación diferenciada.

La medición del indicador se basa en las tasas de titulación que entregan los establecimientos y que debe cumplir los procedimientos establecidos por el MINEDUC.

El indicador de titulación técnico profesional es altamente reconocido e instalado en los establecimientos que entregan formación diferencial técnico profesional, aunque no necesariamente se reconoce como parte de los OIC. El reconocimiento y e importancia que se le atribuye recae en que tradicionalmente ha sido el instrumento que permite evaluar el desempeño de una escuela técnico profesional, por lo cual es un aspecto central para la gestión de los establecimientos TP.

Al igual que en nuestro país la definición y enfoque del indicador a nivel internacional considera la medición del porcentaje de estudiantes que terminan un ciclo educativo de formación profesional o vocacional, siendo los conceptos más comunes en los casos analizados: tasas de

titulación o finalización de estudios correspondientes a la formación profesional y práctica vocacional.

El análisis de la información producida da cuenta de posturas ambivalente respecto a la relevancia del indicador. Por una parte, se reconoce que la titulación técnico profesional es relevante en tanto se le dota de un valor intrínseco asociado a mayores niveles de prestigio de los establecimientos que tienen mayores tasas de titulación, aunque esto no necesariamente refleje su calidad. En un análisis de segundo orden, se puede establecer que la titulación técnica permite ser signo de calidad en tanto tiene como principal requisito la realización de la práctica profesional, el cual entrega garantías de la adquisición de aprendizajes, competencias y habilidades que solo se obtienen en el contexto laboral.

Por su parte, emanan voces que cuestionan la relevancia del indicador, sobre todo por parte de expertos y algunos docentes, los cuales indican que la titulación profesional no refleja los procesos de aprendizaje ni certifica las competencias que tiene un estudiante para ejercer una especialidad en el mundo del trabajo, que es finalmente lo que da cuenta de la calidad educativa que entrega un establecimiento TP.

A nivel internacional, si bien no se puede extraer información respecto a los sentidos del indicador en torno a su vinculación con la calidad en educación, la evidencia muestra que la titulación técnico profesional está altamente posicionado como indicador de calidad educativa. En 34 países de los estudiados se encontró evidencia de su medición, y en todos ellos es parte del sistema de indicadores educativos a nivel nacional.

Entre los directivos y docentes de colegios técnico profesional el indicador es considerado como altamente pertinente, en tanto es objetivo central de los proyectos educativos de este tipo de establecimientos, ante lo cual no se cuestiona que sea considerado para la categorización. Opinión contraria emerge de los expertos, quienes aluden que no existen garantías necesarias por parte de la política educativa que permitan asegurar que los estudiantes realicen sus prácticas profesionales y con ello puedan obtener su titulación, existiendo en la actualidad altos costos de oportunidad para que ello ocurra. Desde esta perspectiva, hasta que no existan dichas garantías el indicador no tendría que considerarse para la categorización que se realiza de los establecimientos.

Los casos analizados, si bien no permiten emitir conclusiones específicas respecto a las percepciones sobre la pertinencia del indicador, el hecho que sea parte central del sistema de indicadores de educación en la mayoría de los países, da cuenta que los establecimientos asumen responsabilidad en su gestión. Sin embargo, solo en 7 países de los analizados existe evidencia de alguna política de rendición de cuentas asociado a sus resultados.



Por último, en torno a las recomendaciones sobre la definición del indicador, existen algunas voces entre los expertos consultados y la comunidad educativa que apuntan a la necesidad que el indicador amplíe su enfoque y dimensiones de medición. Específicamente se propone que se integren variables que den cuenta de la calidad de las competencias técnicas adquiridas por los y las estudiantes en el curso de la formación técnico profesional, además de medir la articulación entre los establecimientos con el sector productivo. Como fue mencionado, en todos los casos exteriores estudiados, el indicador considera solo la dimensión de la finalización del ciclo de formación profesional, no encontrando evidencia sobre mediciones que incorporen este tipo de variables.

Capítulo n.5

Conclusiones y Recomendaciones

En el presente capítulo se da cuenta de las principales conclusiones y recomendaciones emanadas de los resultados presentados respecto a la relevancia y pertinencia de los OIC, en base a la información secundaria analizada a nivel internacional, y la información cualitativa producida para este estudio. En el primer apartado se detallan las conclusiones y recomendaciones para el conjunto de los Otros Indicadores de Calidad Educativa, mientras que el segundo apartado presenta las conclusiones y recomendaciones para cada uno de los OIC¹⁴.

5.1 Conclusiones y recomendaciones para los OIC en su conjunto¹⁵

El análisis y sistematización documental sobre la presencia de los OIC en 50 países seleccionados que participan de la prueba PISA dio cuenta que, a pesar de la reconocida importancia de las denominadas habilidades no cognitivas, valores no académicos o competencias transversales, éstas recién se están instalando en los sistemas educativos. Esto se demuestra en que aún no existe una nomenclatura común para su denominación, y por otra parte, en que la mayoría de los indicadores no están contenidos en un marco común a nivel nacional vinculado a la medición de la calidad educativa. En la mayoría de los países, sobre todo para los indicadores autorreportados, su medición se realiza a nivel de estudios específicos, no asociados a un sistema de

¹⁴ Es importante dar cuenta que las recomendaciones presentadas en este capítulo corresponden a consideraciones emanadas por el equipo de investigación de ARSChile, en base a la triangulación de la información analizada proveniente de la revisión de la literatura sobre la presencia de los OIC a nivel internacional, los Fundamentos de los Otros Indicadores de Calidad y la información cualitativa producida con expertos, docentes, directivos, apoderados, directores DAEM y sostenedores, para este estudio.

¹⁵ Las recomendaciones expuestas por el estudio hacen referencia a los OIC en su conjunto y cada uno de los indicadores que lo componen. De esta manera no se entregan recomendaciones respecto a la inclusión de otros indicadores no considerados en la actualidad. Si bien dentro de la información producida se recogen percepciones sobre potenciales indicadores de calidad que podrían incorporarse a los OIC, no se cuenta con la evidencia suficiente para establecer recomendaciones fundamentadas al respecto, lo que responde a dos factores: (i) Muchas de las opiniones obtenidas por parte de los informantes en torno a la pregunta “¿Hay algún elemento de la calidad que no esté considerado dentro de estos OIC?” Corresponden a respuestas cristalizadas y espontáneas de los actores, en torno a una temática sobre la cual no tenían una opinión previamente formada; (ii) La información recabada no permite establecer conclusiones respecto a si estos indicadores propuestos cumplen con los criterios y requisitos metodológicos estipulados por la ley SNAC y otros requisitos de construcción, como por ejemplo si son modificables por la gestión escolar, por lo cual no es factible establecer recomendaciones pertinentes respecto a su inclusión.

indicadores para la medición de la calidad educativa, e incluso levantados por organismos externos a la educación.

En torno al enfoque y conceptualización de los OIC en los países estudiados, se percibe una alta variabilidad. Es así que indicadores como Titulación Técnico Profesional, Clima de Convivencia Escolar y Asistencia Escolar, tienen una operacionalización muy cercana a la que se ocupa en nuestro país, aunque Asistencia Escolar sea un indicador poco utilizado entre los países analizados.

Por otra parte, existen indicadores que en nuestro país han incorporado dimensiones que usualmente no son consideradas en otros casos, ampliando la medición y comprensión del indicador, como es el caso de Participación y Formación Ciudadana y Autoestima Académica y Motivación Escolar. En la vereda contraria se encuentra el indicador de Equidad de género, cuya definición compuesta solo de una dimensión parece ser bastante restringida a lo encontrado en otros países. Mientras que la mayor parte de los casos revisados, el indicador de Retención Escolar se asocia a la tasa de deserción temprana. Por último, se menciona el indicador de Hábitos de Vida Saludable, que si bien tiene un enfoque muy similar a la medición que se realiza a nivel internacional, éste no se encuentra incorporado a los sistemas escolares, sino que es medido por instituciones vinculadas a la salud.

Es importante dar cuenta que a nivel transversal se observa que las políticas de rendición de cuentas asociadas a estos indicadores son muy acotadas, y con niveles de corresponsabilidad muy disímiles. De esta forma Chile se constituye como un caso inédito a nivel mundial, en asignar una importancia central a las “habilidades no cognitivas” que amplían la mirada sobre la calidad en educación y asignan una responsabilidad importante al rol que les compete a los establecimientos educacionales en sus resultados.

Las percepciones rescatadas por los diversos actores consultados para este estudio, tanto entre expertos como en la comunidad educativa, ponen en valor la inclusión de los OIC para la medición de calidad, ya que permite poner en el centro los procesos de desarrollo integral de los y las estudiantes, lo que implica no abocar la gestión escolar a la obtención de mejores resultados académicos de manera exclusiva, sino también promover el desarrollo de competencias sociales y personales necesarias para la construcción de una mejor sociedad. En contraste con la evidencia internacional, son justamente los indicadores autorreportados los que presentan mayor nivel de relevancia, en tanto son los que se ajustan en mayor medida a dar cuenta de los aspectos vinculados con la calidad educativa desde una perspectiva integral.

A pesar de esta valoración, no existen posiciones claras respecto a su consideración para la categorización que se realiza de los establecimientos. Por un lado, se rescatan opiniones que

apuestan por la relevancia de los OIC y su importancia para el resguardo de la calidad en educación. Desde esta perspectiva, se defiende su inclusión para el ordenamiento que se hace de las escuelas, e incluso se apuesta por otorgarle un mayor peso en el resultado final de la categorización, asegurando que la importancia excesiva que se le asigna a los resultados SIMCE, tiene como consecuencia que la gestión escolar no pueda incorporar de manera central la promoción de los OIC.

Por otro lado, se encuentran posiciones en contra de la política de rendición de cuentas asociada a los resultados de los OIC, las cuales se respaldan en una crítica generalizada al sistema de categorización en su totalidad, el cual sería ciego a las diferentes realidades geográficas y sociales que enfrentan los establecimientos escolares.

Si bien para muchos de los actores de la comunidad educativa las dimensiones rescatadas por los OIC son aspectos que se trabajan en los establecimientos desde larga data, es posible inferir que aún existe una baja instalación de los OIC en los proyectos educativos y los diversos estamentos, los cuales se vuelven evidentes en indicadores como la equidad de género. Desde esta perspectiva se da cuenta de un vacío de información importante sobre cuáles son los OIC, cuáles son sus objetivos y cómo trabajarlos a nivel de escuela y aula.

Dada esta situación, se sugiere la necesidad de repensar las acciones comunicativas asociadas a la instalación de los OIC en las comunidades educativas. Lo que debiera traducirse en ampliar su reconocimiento y apropiación por parte del conjunto de los actores en su quehacer diario.

El análisis de los discursos revela una clara dualidad entre el deber y el poder hacerse cargo de estos indicadores. Si bien se rescata su relevancia e importancia para el desarrollo de los y las estudiantes, se levantan importantes limitaciones de poder hacerse cargo. Entre ellas se destaca la importancia secundaria de los OIC en relación a los estándares de aprendizaje, destacado principalmente por expertos, DAEM y en menor medida por directivos y sostenedores, lo que se asocia en primer lugar a la preeminencia de un discurso que asocia directamente la calidad de educación a los logros académicos obtenidos. Y de forma complementaria, al peso que se le asigna a los resultados del SIMCE en la categorización u ordenamiento de los establecimientos, lo que constituye un claro incentivo para que la gestión escolar se oriente a los resultados de los estándares de aprendizaje, y deje en una posición claramente subordinada la consecución de metas asociadas a los OIC.

Bajo estas circunstancias, una primera recomendación sugerida por parte de ARSChile plantea la necesidad de replantear la distribución de los pesos asignados a los estándares de



aprendizaje y los OIC en el procedimiento de categorización de los establecimientos, de modo tal que exista una mayor importancia asignada a los resultados de estos indicadores. La consecuencia esperada de esta recomendación será que al interior de las comunidades educativas los actores aumenten sus esfuerzos en el trabajo en los OIC al encontrar mayores incentivos positivos asociados a este propósito.

Ahora bien, los problemas de instalación de los OIC en los establecimientos educativos y la comunidad escolar, no parece ser solamente una decisión racional en función de los incentivos del sistema de categorización. También se detectan problemas asociados a la información que disponen los estamentos educativos sobre los indicadores que componen los OIC, su alcance, formas de medición y consecuencias asociadas. Situación que se evidencia de manera crítica en el caso de los apoderados, y con indicadores como el de equidad de género.

Dada esta situación, la segunda recomendación sugiere la necesidad de repensar las acciones comunicativas asociadas a la instalación de los OIC en las comunidades educativas. Lo que debiera traducirse en ampliar su reconocimiento y apropiación por parte del conjunto de los actores en su quehacer diario.

La evidencia aportada por el estudio pone de manifiesto la existencia de problemas para incorporar a la gestión de los establecimientos educativos acciones asociadas a los OIC. Si bien existen planes orientados a integrar algunos de estos indicadores en los proyectos educativos de las escuelas, como sería el caso del Plan de Formación Ciudadana, se trata de estrategias todavía insuficientes o con una implementación limitada.

La recomendación que sugiere esta situación se encuentra asociada a la necesidad de transferir hacia los establecimientos conocimientos y capacidades asociadas a las herramientas de gestión educativas que permitan a sus directivos la definición y puestas en marcha de planes de acción asociados a los OIC. Se espera, de esta forma, asegurar la instalación de planes de trabajo que favorezcan la continuidad y la sistematicidad de las acciones a seguir.

Más allá de la existencia de planes institucionalizados de trabajo con respecto a los OIC, la evidencia levantada en el estudio pone de manifiesto que existen importantes aprehensiones entre los actores de la comunidad educativa sobre su capacidad para asumir responsabilidades en la definición de metas asociadas a los distintos indicadores por la incidencia que tiene en el cumplimiento de estas metas factores que son ajenos a sus posibilidades de acción. Unas aprehensiones que se hacen más evidentes en el caso de aquellos establecimientos que trabajan en contextos de vulnerabilidad social.

La recomendación sugerida para inhibir este tipo de aprehensiones es identificar el peso de estos factores exógenos en los diferentes contextos y, aun tomando en consideración las limitaciones de este ejercicio, tratar de cuantificar su efecto. De esta forma poder tomar en consideración las diferentes particularidades de los establecimientos al momento de dar peso a los resultados en los OIC en el proceso de categorización.

Por último, es importante dar cuenta que son amplios los cuestionamientos respecto a la pertinencia de OIC para la educación técnica profesional. Bajo la perspectiva de varios actores expertos en el área, la definición y medición que se hace de varios de los indicadores no reconoce las particularidades de la modalidad curricular TP.

Se menciona que los OIC no recogen la dimensión laboral donde se desenvuelve gran parte de la educación de los y las alumnos/as, mientras que se responsabiliza de los resultados de ciertos indicadores sobre los cuales existe menor poder de gestión en comparación con los colegios científico humanista, como por ejemplo el de hábitos de vida saludable y participación y formación ciudadana.

Desde esta perspectiva resulta importante evaluar cómo los OIC se ajustan a la modalidad curricular y los objetivos de la educación técnica profesional, tanto en su enfoque como medición, de modo tal que no existan desventajas para hacerse cargo de la gestión de estos indicadores en comparación a los establecimientos científico humanista. Y que además los OIC se ajusten a la concepción de calidad educativa que pretende esta modalidad curricular.

Tabla. n5.1: Recomendaciones a los OIC en su conjunto

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|--|--|--|
| Otorgar un mayor peso relativo a los resultados de los OIC en el sistema de categorización de los establecimientos | Otorgar mayor centralidad en los proyectos educativos y la gestión escolar de los establecimientos a la promoción de los OIC | En la actualidad la distribución de los Estándares de Aprendizaje tiene una importancia muy superior respecto a los OIC en el sistema de categorización u ordenamiento que se hace de los establecimientos educacionales. Esto implica que la agenda y recursos de las escuelas se concentren en la mejora de los resultados del SIMCE, y en un segundo plano la gestión de los OIC. |

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|---|--|--|
| <p>Aumentar y mejorar los mecanismos de información sobre los OIC</p> | <p>Incrementar el reconocimiento de los OIC, sus objetivos e indicadores que lo componen</p> | <p>Se evidencia una baja instalación de los OIC sobre todo entre los apoderados. A nivel transversal se reconoce un bajo conocimiento respecto a cuáles son todos los indicadores que componen los OIC, sus objetivos y forma de medición, lo que sin duda afecta en la gestión que realicen los establecimientos sobre ellos.</p> |
| <p>Crear y reforzar los planes orientados a incorporar en la gestión escolar y los proyectos educativos los OIC</p> | <p>Llenar el vacío de información existente respecto a cómo trabajar los OIC a nivel de escuela y aula</p> | <p>A nivel transversal se percibe un vacío de información sobre cómo hacerse cargo de los OIC, lo que afecta la percepción sobre su pertinencia. Si bien en la actualidad existen planes orientados a integrar algunos de los indicadores a los proyectos educativos de las escuelas (como el Plan de Formación Ciudadana), estos serían esfuerzos acotados, y aun no reconocidos entre la comunidad educativa.</p> |
| <p>Revisar y cuantificar las limitaciones que tienen los establecimientos para hacerse responsable de la promoción de cada uno de los OIC</p> | <p>Analizar de manera detallada cómo afectan los factores exógenos a la gestión escolar (vinculados con el entorno familiar, social y geográfico de los y las alumnos/as), sobre los resultados de los OIC</p> | <p>Existen aprehensiones generalizadas entre los actores consultados respecto a la responsabilidad que le compete a los establecimientos en torno a la gestión de los OIC y cómo influye el entorno de los y las estudiantes en sus resultados. Desde ahí parece importante analizar con mayor detalle cuáles son estos factores exógenos y cuantificar su efecto, con el fin de que la categorización que se hace de los establecimientos considerando los OIC, no castigue a los colegios con mayores niveles de vulnerabilidad.</p> |

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|---|---|--|
| <p>Reconocer las particularidades de la educación técnico profesional en la definición, medición y cobro que se hace de los OIC</p> | <p>Asegurar la pertinencia de los OIC para los establecimientos técnico profesional de acuerdo a su currículum diferenciado</p> | <p>Existe la percepción que la definición y medición que actualmente se hace de los OIC no reconoce las particularidades curriculares y objetivos de la educación técnico profesional.</p> <p>Los OIC no incluyen dimensiones relacionadas con el contexto laboral donde se desarrolla parte importante de la educación de los y las estudiantes TP. Sumado a que se realiza la misma medición de indicadores como los hábitos de vida saludable y participación y formación ciudadana, sobre los cuales los establecimientos tienen menor poder de gestión, en comparación con las escuelas científico humanista.</p> |

5.2 Conclusiones y recomendaciones para cada uno de los OIC

5.2.1 Autoestima académica y motivación escolar

La información analizada da cuenta que el indicador de autoestima académica y motivación escolar es considerado como uno de los más relevantes entre todos los actores consultados. Su valoración se asocia a la importancia que se le asigna para que los estudiantes puedan tener exitosos procesos de aprendizaje, y la obtención de buenos resultados académicos, lo cual se vería potenciado por un buen clima de convivencia escolar en el aula y la escuela.

Si bien la evidencia internacional da cuenta que este indicador no tiene una presencia central en los sistemas educativos, siendo medido en 23 países, y solo en 7 de ellos es considerado dentro del conjunto de indicadores que miden la calidad en educación, existe una correspondencia importante en su enfoque y definición con lo que existe en nuestro país (ver anexo I). A pesar que, en la mayoría de los países, el indicador solo está compuesto por la dimensión de motivación escolar, al igual que en Chile las variables asociadas al indicador hacen referencia a las

características motivacionales de los estudiantes hacia la escuela y el aprendizaje, su concepto académico, interés por el estudio, ideas sobre el estudio, autoeficacia escolar, entre otros.

Desde esta perspectiva se deja entrever que la definición adoptada del indicador en nuestro país, y la relevancia asignada por los actores consultados, se restringe bastante a una noción de calidad vinculada a los conocimientos académicos, siendo la autoestima académica y motivación escolar un auxiliar de los buenos resultados de aprendizaje.

Esto despierta una tensión entre la vinculación del indicador con la noción de calidad desde una perspectiva integral y su pertinencia. De acuerdo a lo señalado en los fundamentos de los OIC, la definición adoptada responde a que es justamente en la dimensión académica sobre la cual los establecimientos tienen mayor influencia, y por ende pueden responder por sus resultados. Sin embargo, la relevancia del indicador y su vinculación con la concepción integral de calidad educativa abarca otras dimensiones de la autoestima y motivación, que serían claves para el desarrollo personal y social de los estudiantes, entre las que se encuentran la salud mental, relaciones interpersonales y bienestar general de los alumnos, pero que no son recogidas en la definición actual del indicador. Crítica que es recogida por parte de los expertos.

Desde aquí surge la recomendación de revisar la incorporación de nuevas dimensiones asociadas a la autoestima y motivación (como por ejemplo la dimensión social, vinculada a la promoción de relaciones interpersonales, sentimiento de pertenencia y aceptación del/de la estudiante con su escuela y grupo), que inciden en el desarrollo personal y social de los y las estudiantes, y sobre las cuales la escuela también tiene influencia.

Los resultados presentados, también dan cuenta de un consenso transversal en torno a la pertinencia del indicador. Si bien se recogen limitaciones relacionadas con el entorno familiar y el contexto socioeconómico de los y las alumnos/as, las cuales hacen referencia a que los y las estudiantes más vulnerables tienen menor autoestima y motivación escolar, producto de las bajas expectativas de su entorno, esto no redundaría en un cuestionamiento respecto a la responsabilidad de la escuela sobre el indicador.

Sin embargo, los hallazgos encontrados en el estudio dan cuenta de la existencia de un discurso más bien idealista por parte de los actores de la comunidad educativa de cómo los establecimientos se hacen cargo del indicador. Es así como no se observan estrategias sistemáticas que integren recursos y profesionales que permitan a la comunidad escolar en su conjunto fomentar la autoestima académica y motivación escolar e integrarlo a la gestión escolar y los proyectos educativos. En la actualidad la responsabilidad recae casi en exclusiva en los docentes, los cuales son los que también debieran responder por los resultados del indicador en sus escuelas.

La recomendación que sugiere esta situación se encuentra asociada a la necesidad de transferir hacia los establecimientos conocimientos y capacidades asociadas a las herramientas de gestión educativas que permitan a sus directivos la definición y puestas en marcha de planes de acción asociados a este indicador. Se espera, de esta forma, asegurar la instalación de planes de trabajo que favorezcan la continuidad y la sistematicidad de las acciones a seguir.

De forma complementaria sería necesario también incluir en los currículums de la formación de nuevos docentes contenidos relacionados con la autoestima académica y motivación escolar, que aseguren que el trabajo que realizan los profesores en las aulas respecto al indicador no sea desde la intuición, sino desde el conocimiento.

Tabla. n. 5.2: Recomendaciones al indicador de Autoestima Académica y Motivación Escolar

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|---|--|---|
| <p>Crear y/o ampliar planes que permitan mejorar la gestión que realizan los establecimientos en torno al indicador de autoestima académica y motivación escolar.</p> <p>Incluir a la autoestima académica y motivación escolar como competencia clave del currículum nacional de la educación escolar.</p> | <p>Mejorar la gestión escolar que realizan los establecimientos de la autoestima académica y motivación escolar de sus estudiantes.</p> | <p>Dada la relevancia que se le asigna al indicador por parte de todos los actores consultados, parece fundamental que los establecimientos tengan mayores orientaciones sobre cómo la gestión escolar puede asumir la responsabilidad y trabajo integrado entre toda la comunidad educativa en torno a la autoestima académica y motivación escolar.</p> <p>En la actualidad, se perciben muchos vacíos de recursos y conocimientos, y discursos más bien idealistas sobre el rol que asumen las escuelas al respecto, atribuyendo la responsabilidad de sus resultados de manera casi exclusiva a los docentes.</p> |
| <p>Revisar la incorporación de una dimensión al indicador asociada a aspectos que evidencien otras dimensiones de la autoestima, sobre las cuales los establecimientos</p> | <p>Ampliar el enfoque del indicador, de modo que pueda recoger otros aspectos de la autoestima y motivación que inciden sobre el desarrollo personal y social de los y las</p> | <p>La definición del indicador que delimita las dimensiones de autoestima y motivación vinculadas netamente al ámbito académico, no permite dar cuenta de forma más integral</p> |

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|--|---|---|
| también puedan tener influencia, como por ejemplo la dimensión social. | estudiantes, sobre los cuales los establecimientos puedan tener influencia. | cómo este indicador influye en el desarrollo personal y social de los y las estudiantes. Las percepciones rescatadas por parte de la comunidad educativa dan cuenta de la relevancia del indicador como un elemento auxiliar a los buenos resultados académicos, por lo cual se restringe la gestión del indicador asociada a ampliar la perspectiva. |
| Incluir en los planes de formación de los docentes contenidos y prácticas relacionados con el fomento de la autoestima y motivación escolar de los y las alumnos/as. | Profesionalizar y mejorar la gestión que realizan los docentes en torno al fomento de la autoestima académica y motivación escolar en sus alumnos/as. | La evidencia encontrada por el estudio da cuenta que los docentes son los principales responsables de fomentar la autoestima académica y motivación escolar de sus estudiantes. Labor que realizan desde la intuición, y no como un trabajo que se sustente en conocimientos y estrategias conscientes. Es por ello que parece necesario que en la formación docente se incluyan contenidos y prácticas sobre el rol docente en la autoestima académica y motivación escolar. |

5.2.2 Clima de convivencia escolar

El indicador de clima de convivencia escolar se posiciona como uno de los más valorados por los actores de la comunidad educativa, relevando ampliamente su relevancia para la calidad educativa y su pertinencia como parte de la gestión integral de los establecimientos. Los fundamentos del indicador, rescatan el papel central de los patrones de interacción que conforman las relaciones en los establecimientos, los cuales atraviesan todo el proceso educativo, y además influyen en el desarrollo del estudiante y la sociedad en la que se insertan.

La comparación con la medición del indicador en los países estudiados da cuenta que existe una importante presencia del clima de convivencia escolar a nivel internacional. La evidencia señala



que en 41 de los 50 países revisados existe medición del indicador; en 6 de ellos se incluye dentro del sistema de indicadores para la medición de calidad educativa; y sólo en un caso hay una política de rendición asociado a sus resultados (ver anexo I).

La comparación internacional también permite dar cuenta de la conceptualización amplia del indicador en nuestro país, que recoge varias dimensiones y variables de las relaciones interpersonales que se dan en la escuela. En la mayoría de los países revisados las mediciones se asocian a las estadísticas de acoso escolar, violencia entre alumnos/as y comportamientos violentos o fuera de norma. En nuestro país dichas variables se encuentran contenidas en la dimensión de ambiente seguro, entendiendo que sentirse seguro en el predominio de relaciones de colaboración, confianza y apoyo es una necesidad humana fundamental. Pero además el indicador contiene las dimensiones de ambiente de respeto y ambiente organizado, entendiendo la importancia de organizar las relaciones y experiencias de las que forman parte todos los miembros de la comunidad escolar.

Las nociones vinculadas al clima de convivencia escolar recogen esta mayor complejidad que aborda el indicador en sus distintas dimensiones. Para los actores el clima de convivencia escolar también es la base donde se instalan los procesos educativos; que permite conciliar la diversidad, respeto y reconocimiento mutuo; además de traducirse en normas que regulan las relaciones entre los actores de la comunidad educativa.

No cabe duda que entre los actores consultados el clima de convivencia escolar es un indicador prioritario y vinculado estrechamente con la calidad educativa. Sin embargo, a nivel transversal sobresale que dicho valor estaría puesto en que el buen clima asegura el contexto de organización y respeto necesario para el buen aprendizaje, lo que mejora los logros y resultados académicos. Si bien los Fundamentos del indicador rescatan este valor, también se destaca su importancia para formar buenos ciudadanos, en tanto modera conductas de riesgos, disminuye el ausentismo, deserción y acoso escolar. Elementos que aparecen de forma muy secundaria por los actores consultados, lo que nuevamente da cuenta que los imaginarios relacionados con los OIC apuntan a ser un soporte de los resultados académicos, visión predominante de lo que constituye la calidad en educación.

Desde ahí que surge la primera recomendación, orientada a ampliar los conocimientos y perspectivas en torno al indicador de clima de convivencia escolar, el cual no solo se valore en relación a ser un sustrato para los aprendizajes cognitivos, sino también como un factor protector que permite un mejor desarrollo de los y las estudiantes. Para ello parece necesario que no solo se realice un trabajo a nivel de escuela, sino también que se aborde desde la formación inicial que

reciben los docentes, que cumplen un rol estratégico en el fomento del buen clima en el aula y el colegio.

La evaluación de la pertinencia da cuenta del amplio respaldo que existe respecto a la responsabilidad que deben asumir los establecimientos para la promoción de un buen clima de convivencia escolar (sin desconocer que es una tarea en la que también interviene la familia y comunidad). Para los actores consultados el indicador se vincula con los procesos educativos exitosos, lo que se manifiesta como una condición necesaria para el aprendizaje, como también una consecuencia de ello.

Acorde con ello, los fundamentos dan cuenta de la competencia que le cabe a la escuela para hacerse cargo del indicador, en tanto el clima de convivencia escolar debe ser gestionado por tratarse de aprendizajes fundamentales en la formación de los y las estudiantes, y por ser la escolaridad la primera experiencia de convivencia ciudadana. Los establecimientos deben tener en el centro de su proyecto educativo la gestión del buen clima de convivencia, para lo cual deben contar con un equipo de profesionales que coordine las estrategias y acciones.

Sin embargo, tanto en los fundamentos como en la forma que los establecimientos se hacen cargo del indicador, se denota un sesgo de autoritarismo, muy orientado al conocimiento y respeto de las normas, pero no de la construcción conjunta de éstas entre todos los actores de la comunidad educativa, desafío que se aprecia como fundamental en las nuevas generaciones escolares.

Bajo estas circunstancias, la recomendación sugerida plantea la necesidad de transferir hacia los establecimientos conocimientos y capacidades de gestión con respecto al indicador orientando al trabajo integrado con el conjunto de la comunidad educativa. El objetivo de esta recomendación será asegurar mayor efectividad en la mejora del clima de convivencia escolar basado en la participación y compromiso del conjunto de actores involucrados.

Por último, es importante mencionar, que, si bien se rescata y comparte la definición amplia del indicador, existen algunas limitaciones sobre la exclusión de la dimensión de ambiente de enseñanza-aprendizaje, donde se puedan reflejar las relaciones pedagógicas que se dan en el aula, las cuales no solo influyen en los conocimientos de los y las estudiantes, sino también en otros factores como su autoestima. Si bien el concepto asociado al buen clima de convivencia escolar aparece esta dimensión, no se ve reflejada en su actual conceptualización.

La recomendación sugerida para paliar esta falencia sería ampliar la forma en que se encuentra conceptualizado el indicador para que éste pueda dar cuenta de las relaciones pedagógicas y de apoyo que se dan en el aula, como soporte del aprendizaje. Lo que constituye

una cuestión crítica para los procesos educativos de los y las alumnos/as y las relaciones laborales de los docentes.

Tabla. n. 5.3: Recomendaciones al indicador de Clima de Convivencia Escolar

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|--|---|--|
| <p>Ampliar los conocimientos y perspectivas en torno al indicador de clima de convivencia escolar, para que el imaginario y gestión se vincule también a su valor como factor protector.</p> | <p>Poner en valor la gestión del clima de convivencia escolar, no solo como soporte de los aprendizajes académicos, sino también como un factor protector del desarrollo de los y las estudiantes y las relaciones laborales de los establecimientos.</p> | <p>Los imaginarios en torno a la relevancia del clima de convivencia escolar se vinculan preferentemente en torno a su valor como soporte de los buenos aprendizajes académicos. Desconociendo su importancia como factor protector para el desarrollo de los y las estudiantes, en tanto evita conductas de riesgo y eventos como la deserción escolar. Esto impacta directamente en la gestión que hacen los establecimientos del indicador.</p> |
| <p>Ampliar el enfoque de la gestión del clima de convivencia escolar a través de nuevas orientaciones para los establecimientos, y en la formación inicial que reciben los docentes.</p> | <p>Mejorar la gestión del clima de convivencia escolar, bajo un enfoque de construcción entre los actores de la comunidad educativa.</p> | <p>Dada la relevancia que se le asigna al indicador por parte de todos los actores consultados, y la centralidad que tiene el clima de convivencia escolar en los proyectos educativos de los establecimientos se vuelve fundamental que las escuelas cuenten con orientaciones que amplíen el enfoque de la gestión del indicador, al mismo tiempo que exista formación para los nuevos docentes en estas materias.</p> <p>Tanto en los fundamentos, como en los relatos de la comunidad educativa, se evidencia que la gestión del clima de convivencia escolar está fuertemente centrada en el respecto de las normas, las cuales son</p> |

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|---|---|--|
| | | <p>informadas, y no construidas. Los/as alumnos/as parecen ser sujetos pasivos acatadores de reglas, bajo el predominio de acciones que empujan el respeto bajo un marco de autoritarismo.</p> <p>Se debe avanzar entonces hacia una gestión que apueste a la construcción del buen clima de convivencia escolar, apelando a la participación efectiva de todos los actores de la comunidad educativa.</p> |
| <p>Revisar la incorporación de la dimensión de relaciones de enseñanza-aprendizaje.</p> | <p>Ampliar el enfoque del indicador, para que éste pueda dar cuenta de las relaciones pedagógicas y de apoyo que se dan en el aula, como soporte del aprendizaje.</p> | <p>Si bien se destaca la conceptualización amplia del indicador, que recoge tres importantes dimensiones del clima de convivencia escolar, en la actualidad no se estarían evidenciado las relaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula, que se constituyen como un proceso crítico para los procesos educativos de los/as alumnos/as y las relaciones laborales de los docentes.</p> |

5.2.3 Participación y Formación Ciudadana

La información analizada da cuenta de un marcado consenso respecto a que la participación y la formación ciudadana forman parte de la definición de una educación de calidad. Llama la atención que a nivel transversal su relevancia se asocia a un aspecto amplio del desarrollo integral de los y las estudiantes, y no como un factor auxiliar al aprendizaje y resultados académicos (a pesar que la literatura reconoce que la participación promueve el compromiso escolar, asistencia a clase y logros académicos). Lo que coincide con la relevancia destacada en los fundamentos del indicador, que da cuenta que la consideración de la participación y formación

ciudadana como parte de los OIC, se debe a que son valores y aprendizajes imprescindibles para la vida compartida, constituyéndose como un factor protector de conductas de riesgo.

La comparación del enfoque y presencia del indicador con otros países, da cuenta de importantes matices. La evidencia señala que el indicador es medido en 37 países; en 7 de ellos forma parte del sistema de indicadores de medición de la calidad educativa; y sólo en dos casos existe alguna política de responsabilización de sus resultados (ver anexo I). Respecto al enfoque, se encuentran diferencias muy importantes con nuestro país. En la mayoría de los casos el indicador se estudia y analiza desde la perspectiva de la educación cívica y ciudadana, como competencia clave del currículum.

En Chile el indicador muestra un enfoque más complejo e integral compuesto de tres dimensiones que capturan percepciones en torno a la promoción que realiza el establecimiento de la participación y la vida democrática. La primera corresponde al sentido de pertenencia, que se constituye como la base para la participación de los estudiantes en sus escuelas, en tanto se relaciona con sentimientos de aceptación, valoración apego y compromiso con la escuela. La segunda dimensión corresponde a la participación, entendida como la posibilidad de acción y de ser tomado en cuenta en el espacio social que se convive. Y por último la dimensión de vida democrática, relacionado con las oportunidades que entrega el establecimiento para que los y las estudiantes vivencien el ejercicio de la vida democrática. Como se puede interpretar existe una conexión intrínseca entre las tres dimensiones, ya que los espacios que tienen un ambiente más democrático, contribuyen a mayores niveles de participación, para lo cual el sentido de pertenencia es fundamental.

Sin embargo, las formas de comprensión y valoración del indicador entre la comunidad educativa, no reconocen la dimensión del sentido de pertenencia, la cual no despierta reflexiones entre los actores (a excepción de apoderados de establecimientos emblemáticos, quienes exaltan la importancia de la identidad de los alumnos con su colegio), y no existe evidencia de su inclusión en los países analizados. De esta manera existe un reconocimiento del indicador en su asociación con las dimensiones de participación y sobre todo de vida democrática, asociado a las instancias de encuentro y organizaciones formales de la comunidad escolar.

La recomendación que sugiere esta constatación es revisar la definición del indicador limitando el sentido de pertenencia a un soporte de la participación y la formación ciudadana y no un elemento constitutivo del mismo. De esta forma se busca ajustar el indicador para proveer una medida más certera sobre los resultados en las acciones de participación y formación ciudadana.

Si bien se defiende la pertinencia del indicador por parte de los actores consultados, en tanto la gestión escolar debe asumir responsabilidad en favorecer una cultura escolar donde destaque la participación, organización y dialogo, predomina un sentimiento que la forma de abordar dicha gestión es más bien una idea a alcanzar en los procesos educativos.

Este ideal responde a que existe un sentimiento generalizado de una deuda de cómo propiciar espacios de comunicación y encuentro entre los estamentos de las escuelas para promover la participación que no tenga un carácter meramente simbólico. Al mismo tiempo los espacios de organización se perciben muchas veces como vacíos, sin reales vías de influencia y práctica del sentido democrático.

A esto se suma que a pesar que la participación democrática y formación ciudadana están presente en el curriculum escolar, tanto como objetivo mínimo como transversal, existen cuestionamientos generalizados de la ausencia de educación cívica como parte de los contenidos impartidos en las aulas, que para muchos se constituye como el sustrato central para que los establecimientos puedan hacerse cargo del indicador.

Desde estas aprehensiones emanadas desde la comunidad educativa surgen las recomendaciones de es incluir la participación y la formación ciudadana como competencia clave del curriculum nacional de la educación escolar. De esta forma el objetivo esperado será fortalecer su instalación en la gestión de los establecimientos educativos.

Al mismo tiempo parece necesario transferir hacia los establecimientos conocimientos y capacidades asociadas a las herramientas de gestión educativas que permitan a sus directivos la definición y puestas en marcha de planes de acción asociados a este indicador. De esta forma se espera lograr el objetivo de mejorar el impacto de estas acciones.

Tabla. n. 5.4: Recomendaciones al indicador de Participación y Formación Ciudadana

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|---|---|---|
| Ampliar la difusión y cobertura de los Planes de Formación Ciudadana que permitan mejorar la gestión que realizan los establecimientos en torno al indicador de participación y formación ciudadana | Mejorar la gestión escolar que realizan los establecimientos del indicador de participación y formación ciudadana | A pesar de la importancia atribuida al indicador de participación y formación ciudadana para el desarrollo integral de los y las estudiantes y la sociedad, predomina un sentimiento generalizado de no saber cómo abordar su gestión desde los establecimientos, aunque no se cuestione su |

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|--|---|---|
| | | <p>pertinencia.</p> <p>A esto se suma que los espacios que se reconocen de encuentro y ejercicio democrático tienen un carácter más bien simbólico que de influencia, sobre todo entre los y las estudiantes, lo que demuestra la importancia ampliar la cobertura y reforzar los planes que actualmente se están implementando.</p> |
| <p>Revisar la consideración de la dimensión de sentido de pertenencia en la definición del indicador</p> | <p>Revisar si la dimensión de sentido de pertenencia es un elemento constitutivo del indicador, o un soporte de la dimensión de participación</p> | <p>A pesar que los fundamentos destacan que el desarrollo del sentido de pertenencia de los estudiantes hacia sus establecimientos se constituye como la base de la participación, se visualiza que la dimensión es más bien un soporte del elemento central de constitución de la participación y formación ciudadana.</p> <p>Por su parte, entre los actores consultados esta dimensión no parece hacer mayor sentido, ni tampoco despierta opiniones. Lo que se suma que a nivel internacional no se encuentra evidencia de su consideración en la definición del indicador.</p> |

5.2.4 Hábitos de Vida Saludable

El reconocimiento del indicador de hábitos de vida saludable en nuestro país ha estado fuertemente condicionado por la implementación de la Ley 20.606 sobre la Composición Nutricional de los Alimentos y su Publicidad, que en los colegios se ha traducido en puesta en marcha de los denominados quioscos saludables. La penetración de la ley, ha significado el apocamiento absoluto de las dimensiones de hábitos de vida activa y hábitos de autocuidado, los cuales no aparecen en la gestión escolar, ni en el imaginario de la comunidad escolar.



De acuerdo a lo señalado en los fundamentos del indicador, la intervención del ambiente emerge como un modo efectivo en influir en la formación de hábitos. Teniendo en consideración el significativo tiempo que los y las estudiantes pasan en las escuelas, éstas se vuelven un actor clave en la promoción y consolidación de hábitos saludables. Si bien los actores reconocen la importancia que la escuela tome parte en la formación de hábitos de vida saludable entre sus estudiantes, surgen cuestionamientos respecto a la categorización que se produce en consideración de este indicador, y por tanto de la pertinencia del mismo, en consideración del rol que juega la familia y el entorno externo al establecimiento en la formación y consolidación de las costumbres de los y las alumnos/as.

El análisis internacional da cuenta de la alineación con esta postura. La evidencia señala que los hábitos de vida saludable son medidos en 43 de los 50 países revisados. Sin embargo, solo en 4 de los casos es considerado como parte de los sistemas de indicadores para la medición de la calidad educativa, y no existen políticas de rendición de cuentas asociado a sus resultados (ver anexo I). En la mayor parte de los países, el indicador es estudiado por instituciones vinculadas a la salud, y no por organismos vinculados a la educación, lo que pone en cuestionamiento la relevancia y pertinencia de los hábitos de vida saludable como parte de los OIC.

Si bien la literatura que avala la relevancia e influencia de la escuela sobre el indicador, da cuenta que los hábitos de vida saludable tienen efecto sobre la salud psicológica de los y las estudiantes, evita conductas y eventos de riesgos, constituyen un factor importante ante el acoso escolar, mejora el desarrollo físico y tiene un efecto positivo sobre el aprendizaje eficiente, para los actores consultados no queda clara la vinculación con la calidad en educación.

Por su parte, se menciona que la gestión para la buena promoción de los hábitos de vida saludable, responde a una política integral, que implica cambios en el entorno del establecimiento, promoción de contenidos curriculares, ofrecer medios para la realización de actividad física, capacitación docente, e información continua a estudiantes y miembros de la comunidad educativa sobre oportunidades para promover estos buenos hábitos. Muchas de estos elementos escapan a la gestión de los establecimientos, sobre todo en contexto de alta desigualdad de recursos.

Sin duda que la puesta en marcha de la Ley y otros esfuerzos por parte de la institucionalidad pública han obligado que los establecimientos se hagan responsables de los hábitos alimenticios de sus alumnos/as. Sin embargo, no se ven los mismos esfuerzos de la política para que los colegios se integren de manera más activa y eficaz en la promoción de hábitos de vida activa y hábitos de autocuidado, lo que se ha traducido en la marginación de los mismos, y da cuenta que

los hábitos de vida saludable responden a una gestión sistémica, más que a la gestión del propio establecimiento.

Bajo estas circunstancias, la recomendación sugerida sería revisar la pertinencia de mantener este indicador dentro de los OIC y, en casos de optar por su mantenimiento, proceder a su redefinición para delimitar con mayor precisión los ámbitos de responsabilidad de los establecimientos.

Por otra parte, la dimensión de la salud mental de los y las estudiantes aparece en la experiencia comparada como una dimensión incorporada en la definición del indicador de hábitos de vida saludable. Una incorporación que encuentra, a partir de la evidencia aportada en el estudio, un amplio consenso entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Se considera que la salud mental es un componente básico del bienestar de los y las estudiantes y en el que los establecimientos pueden tener un grado de injerencia importante a través de la promoción de determinados comportamientos y en la creación de entornos más favorables.

La recomendación sugerida en una eventual redefinición del indicador sería, por tanto, incorporar como una nueva dimensión la salud mental. De esta forma establecer orientaciones a los establecimientos educativos para abordar la promoción de los hábitos de vida saludable de forma más integral para mejorar el bienestar de los y las estudiantes.

Tabla. n. 5.5: Recomendaciones al indicador de Hábitos de Vida Saludable

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|---|---|--|
| <p>Revisar la pertinencia de mantener este indicador dentro de los OIC y, en casos de optar por su mantenimiento, proceder a su redefinición para delimitar con mayor precisión los ámbitos de responsabilidad de los establecimientos.</p> | <p>No responsabilizar a los establecimientos escolares por la formación de hábitos sobre los cuales tiene gran influencia el entorno del estudiante. Y además cuya gestión responde a una política de intervención integral</p> | <p>Si bien la escuela es un actor clave en la formación y consolidación de hábitos saludables, debido al significativo tiempo que los y las estudiantes pasan en la escuela, lo cual es reconocido por los actores consultados. Se pone en cuestionamiento el sistema de rendición asociado a los resultados del indicador. Esto responde a que el entorno familiar y social del estudiante tiene una fuerte influencia en la promoción de hábitos, los cuales</p> |

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|--|--|--|
| | | <p>pueden ir en contra de la formación que realiza la escuela.</p> <p>Por su parte, la evidencia que ha dejado la implementación de la Ley 20.066, y las recomendaciones que entrega la literatura para que los establecimientos se hagan cargo de la gestión de los hábitos de vida saludable, da cuenta que su promoción se vincula a un esfuerzo sistémico de la política pública, más que a la sola gestión de los establecimientos, sobre todo en contextos de desigualdad de recursos.</p> <p>Por su parte que a nivel internacional no se encuentre evidencia de la consideración del indicador para la medición de la calidad en educación, y políticas de rendición de cuentas asociado a sus resultados, pone en cuestionamiento la pertinencia de los hábitos de vida saludable como parte de los OIC</p> |
| <p>Incluir en la definición del indicador la medición de variables relacionadas con la salud mental de los y las estudiantes</p> | <p>Incluir en el indicador una dimensión importante dentro de los hábitos de vida saludable, como es la salud mental. Que impacta en el bienestar de los y las estudiantes</p> | <p>La definición del indicador en los países revisado incluye la dimensión de salud mental. Su justificación se encuentra es que constituye una parte integral del bienestar de los y las estudiantes, sobre el cual los establecimientos también pueden tener parte en su promoción.</p> |

5.2.5 Asistencia Escolar

La información producida para este estudio entrega posturas contrastantes que ponen en cuestionamiento la relevancia y pertinencia que se le asigna al indicador de asistencia escolar. A sí mismo la evidencia internacional analizada reafirma esta posición inconclusa. Se encuentra presencia del indicador sólo en 15 países (la mayoría de ellos Latinoamericanos), en 14 de los cuales se consideran dentro del sistema de indicadores para la medición de la calidad educativa, y en 5 de ellos existen políticas de rendición de cuentas asociado a sus resultados (ver anexo I).

De acuerdo a lo señalado en los Fundamentos de los Otros Indicadores de Calidad, la inclusión de la asistencia escolar dentro de los OIC responde a las altas cifras de inasistencia crónica en nuestro país (32% a nivel nacional), lo que tiene graves consecuencias para el aseguramiento de la calidad educativa. Su incorporación, por tanto, permitiría diseñar nuevas estrategias para promover la asistencia, de forma complementaria a los incentivos que ya existen.

Sin embargo, los hallazgos encontrados dan cuenta del incumplimiento de este objetivo. En la práctica existe un bajo reconocimiento de la asistencia como parte de los OIC, y no se ha dotado de un nuevo sentido a la medición de este indicador, ni tampoco se reconoce la implementación de nuevas estrategias que contrasten la inasistencia crónica. Se reconoce una asimilación importante del indicador en la gestión escolar, y la extensión de estrategias que realizan control del ausentismo a través del seguimiento y análisis de las inasistencias, e intervenciones generales (sistemas de incentivo, capacitación docente y evitar mecanismos de castigos que impliquen inasistencias) principalmente. Las cuales se implementan desde antaño y responden a los incentivos asociados a la recepción de subvenciones por parte de los establecimientos, y no a la medición del indicador en el marco de los OIC.

Los sentidos puestos por la comunidad educativa en torno a la relevancia del indicador, dan cuenta que su valoración se asocia casi en exclusiva al aprendizaje de los y las estudiantes, lo que priva al indicador de una noción de calidad educativa más integral que promueve el desarrollo social y personal de los y las estudiantes, y no solo el cognitivo.

Si bien la investigación ha demostrado que la asistencia escolar es un factor primordial para el éxito académico de los y las estudiantes y el avance correcto de los contenidos planificados por el currículum, los Fundamentos de los OIC también dan cuenta que la asistencia escolar es importante para el desarrollo de responsabilidades y adquisición de hábitos asociados; así como el desarrollo socioafectivo de los y las estudiantes y la prevención de conductas de riesgos. Elementos despojados por completo de los discursos asociados a la relevancia del indicador por parte de la



comunidad educativa, lo que se refleja en que las escuelas no han implementado nuevas estrategias para el mejoramiento de la asistencia que apuesten al estudiante y su interés por el espacio educativo y social que se da en la escuela.

Bajo estas circunstancias, la recomendación sugerida es transferir conocimientos y capacidades a los establecimientos, principalmente entre directivos y docentes, para elaborar e implementar planes de trabajo asociados al indicador que incorporen el desarrollo de responsabilidad de los y las estudiantes, el desarrollo socioafectivo y la prevención de conductas de riesgos. La adopción de esta recomendación tiene como propósito fortalecer la coherencia entre la práctica en los establecimientos y su formulación en los OIC.

No se desconoce la responsabilidad que le atañe al establecimiento sobre el resguardo de la asistencia escolar de sus alumnos/as, y que las estrategias de control de ausentismo que aplican las escuelas mejora las tasas de asistencia de los y las estudiantes, lo que es reconocido por la comunidad escolar consultada, y por la literatura que avala los Fundamentos del indicador. Sin embargo, existen cuestionamientos (sobre todo por parte de expertos), de la rendición que deben realizar los establecimientos por los resultados de asistencia de sus estudiantes.

Los argumentos que cuestionan este hecho se asocian a la determinación del contexto social y familiar de los y las estudiantes sobre la asistencia escolar. En este sentido se alude a que las altas tasas de inasistencias se concentran en establecimientos con mayores niveles de vulnerabilidad, y por tanto se castiga a los colegios que reciben a los y las alumnos/as más pobres dentro de la categorización. Cuestión que no es controlada en la revisión conceptual del indicador (se deja evidencia que no existe determinación de la zona geográfica del establecimiento –urbano/rural– sobre la asistencia, pero no se encuentran datos del cruce del nivel de vulnerabilidad del establecimiento y la inasistencia crónica).

Considerando los debates en torno a la relevancia y pertinencia del indicador de asistencia escolar, es que se recomienda revisar su incorporación como parte de los OIC, teniendo en clara perspectiva cómo se relaciona con la definición de calidad integral, y en qué magnitud influyen los factores exógenos a la gestión escolar en los resultados del indicador.

Bajo la consideración que la asistencia escolar se relaciona con la vulnerabilidad de los y las estudiantes, es que surgen críticas en torno a la conceptualización del indicador. En primer lugar, se menciona el desajuste que existe entre los porcentajes de asistencia que se consideran en las categorías que define el indicador (estas son, destacada, normal, reiterada y grave), y las tasas que alcanzan colegios con altos índices de vulnerabilidad entre sus alumnos/as. Al mismo tiempo que

su medición como indicador de evento, no permite capturar los motivos asociados a las inasistencias de los y las estudiantes, lo que permitiría implementar estrategias más adecuadas.

Desde esta perspectiva, y en caso de que el indicador siga formando parte de los OIC, se recomienda revisar la formulación de las categorías que lo componen, de modo que exista flexibilidad y/o ajuste a las tasas de asistencia que experimentan los colegios con mayores niveles de vulnerabilidad. Del mismo modo, parece necesario, que el indicador adquiera un enfoque de proceso, de modo tal que pueda capturar los motivos asociados al ausentismo escolar, lo que permitiría realizar una mejor gestión en torno al mismo.

Tabla. n. 5.6: Recomendaciones al indicador de Asistencia Escolar

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|---|--|--|
| <p>Revisar la pertinencia de incluir el indicador de asistencia escolar dentro de los OIC en función de estimaciones que den cuenta de la determinación de la vulnerabilidad de los establecimientos sobre sus resultados</p> | <p>Determinar si el nivel de vulnerabilidad de los y las estudiantes y establecimientos tiene una relación causal y significativa sobre la asistencia escolar, de modo de asegurar la pertinencia del indicador, y la definición actual de las categorías de asistencia que considera.</p> | <p>Si bien no se desconoce la responsabilidad que le atañe a los establecimientos sobre el resguardo de la asistencia escolar en sus estudiantes. Y la importancia que tiene el indicador para el aprendizaje de los/las alumnos/as. Existen cuestionamientos sobre la determinación que tiene la vulnerabilidad sobre la inasistencia crónica, por lo cual en la actualidad se estaría castigando a los colegios más pobres. La revisión conceptual del indicador no presenta datos que relacionen la vulnerabilidad y asistencia escolar, por lo cual es un asunto importante de revisar, ya que pone en cuestionamiento la pertinencia del indicador.</p> |
| <p>Promover planes que fomenten la implementación de nuevas estrategias para el resguardo de la asistencia escolar, que</p> | <p>Promover un nuevo sentido a la gestión escolar que se realiza del indicador, el cual integre la relevancia en asociación al</p> | <p>La inclusión de la asistencia escolar como parte de los OIC no ha traído consigo la implementación de nuevas</p> |

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|---|---|--|
| <p>puedan apelar al interés del estudiante por el espacio educativo y social de la escuela.</p> | <p>desarrollo de responsabilidad de los y las estudiantes, desarrollo socioafectivo y prevención de conductas de riesgos.</p> | <p>estrategias en la gestión escolar para su promoción. Así como tampoco ha dotado de un nuevo sentido a la relevancia del indicador. En la actualidad su importancia se asocia exclusivamente al aprendizaje de los y las alumnos/as y continuidad de los contenidos del curriculum educativo, desconociendo su valor en relación al desarrollo de otras aptitudes y habilidades que promueven el desarrollo personal y social de los y las estudiantes, como la creación de hábitos de responsabilidad, sentido de apego y desarrollo socioafectivo del estudiante y prevención de conductas de riesgo.</p> |
| <p>Revisar la definición del indicador de asistencia escolar considerando las siguientes recomendaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Otorgar al indicador una medición con enfoque de proceso, de modo tal que se puedan capturar los motivos asociados al ausentismo escolar · Revisar los porcentajes asociados a las categorías de asistencia definidas por el indicador, de modo tal que exista un mayor ajuste a la situación que experimentan establecimientos con menores niveles de | <ul style="list-style-type: none"> · Que exista un mejor ajuste de la definición del indicador a las tasas de asistencia que presentan establecimientos vulnerables. · Capturar en la medición del indicador los factores asociados al ausentismo escolar, de modo tal que se puedan implementar estrategias más adecuadas para elevar las tasas de asistencia. | <p>Existen cuestionamientos a la formulación y medición del indicador, en consideración de la determinación que tiene el entorno del estudiante sobre la asistencia escolar. En primer lugar, se aprecia un desajuste importante entre las tasas de asistencia que enfrentan los establecimientos con altos índices de vulnerabilidad, y las categorías que define el indicador, las cuales parecen imposibles de alcanzar para este tipo de escuelas, ya que se ven afectados por factores exógenos a la gestión que realicen.</p> <p>Por su parte, la medición del indicador con carácter de evento, impide levantar</p> |

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|---------------|----------|---|
| asistencia | | información respecto a los motivos de ausentismo de los y las alumnos/as, lo que esconde la determinación de factores externos a la gestión del colegio sobre la asistencia de los y las alumnos/as, e impide orientar mejores estrategias para promover mejores resultados del indicador |

5.2.6 Retención escolar

Los hallazgos presentados en el estudio dan cuenta que existe una postura altamente crítica respecto a la relevancia y pertinencia del indicador de retención escolar, al mismo tiempo que es también uno de los menos reconocido dentro de los OIC. Este desconocimiento respondería a la incomprensión de lo que mide el indicador (se asocia a la permanencia del estudiante en un mismo establecimiento); la percepción que la gestión escolar no puede incidir sobre las tasas de retención de los y las estudiantes; y el desconocimiento sobre la extensión de la deserción escolar en el país.

La falta de posicionamiento de la retención escolar en la gestión y proyectos educativos de los establecimientos se corresponde a la política educacional que ha implementado programas orientados a la prevención de la deserción, pero con un carácter acotado y difusión muy concentrada.

En contraste con las percepciones levantadas en la comunidad escolar, la retención escolar es un indicador altamente relevante en los países analizados, constituyéndose para muchos como un objetivo de la política educacional. La evidencia señala medición en 36 países; 34 de ellos incluye la retención escolar dentro de sus sistemas de indicadores de medición de la calidad educativa; y en 14 países existe alguna política de rendición de sus resultados en algún nivel administrativo (ver anexo I).

Los fundamentos que avalan la incorporación de la retención escolar dentro de los OIC dan cuenta que la deserción escolar aumenta los eventos y conductas de riesgo en los/las jóvenes, y los índices de criminalidad y enfermedad. Al mismo tiempo la permanencia de en el sistema formal de

educación permite el desarrollo de habilidades blandas en los y las estudiantes, y asegura mejores oportunidades futuras (empleo e ingresos). Si bien la comunidad educativa reconoce la importancia de la retención escolar en los y las estudiantes, en tanto la escuela se constituye como una institución protectora de derechos, esto no necesariamente significa que los establecimientos deban ser evaluados y categorizados por la retención de sus estudiantes. Al mismo tiempo que se desconoce su vinculación con la concepción de calidad integral que promueven los OIC.

La relevancia del indicador al momento de incluirlo como parte de los OIC da cuenta que los establecimientos tienen influencia en la retención escolar de los y las estudiantes, por sobre variables como el ingreso. Factores como la asistencia escolar, la motivación y el rendimiento académico son predictores de la deserción, y al mismo tiempo son cuestiones que competen a gestión de la escuela.

Sin embargo, a nivel transversal se argumenta que la retención escolar es un indicador exógeno, cuyos resultados dependen fundamentalmente del contexto del estudiante, sobre el cual la escuela no tiene posibilidad de modificación. De ahí que se explique que los establecimientos no tomen parte en su gestión escolar por el resguardo de la retención escolar de sus alumnos/as. Si bien implementan acciones recomendadas por la literatura para disminuir la deserción escolar como el monitoreo de las asistencias, la comunicación con las familias y el apoyo personalizado a estudiantes, éstas no se hacen en torno a la retención de sus alumnos/as. Por su parte, existe total desconocimiento sobre la determinación que tiene la repitencia, el cambio de domicilio y ciclo escolar sobre la deserción de los y las alumnos/as, por lo cual los colegios no implementan estrategias de apoyo que se alineen con estos factores.

Bajo estas circunstancias, la recomendación sugerida es revalorizar el papel importante que pueden asumir los establecimientos en abordar la problemática de la retención escolar incorporando como elementos de gestión los factores señalados. Asimismo, proceder a la transferencia de conocimientos y competencias para elaborar planes de acción que incorporen esta mira integral sobre la retención escolar.

La conceptualización de la retención escolar también despierta variadas críticas, las que cuestionan su definición y medición como un indicador de evento, y no como proceso (el cual recoge una perspectiva longitudinal que identifica los factores asociados a la deserción escolar de un/a estudiante), a pesar de la relevancia que se le asigna en los Fundamentos a la concepción del indicador como un proceso.

La recomendación sugerida para corregir esta situación será redefinir la formulación del indicador de retención escolar como un indicador de proceso. De esta forma permitir identificar los factores que determinan la deserción escolar de los y las estudiantes.

Tabla. n. 5.7: Recomendaciones al indicador de Retención Escolar

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|---|---|--|
| <p>Considerar la definición y medición actual de la retención escolar como un indicador de evento</p> | <p>Definir y medir el indicador de retención escolar como indicador de proceso, de modo que se puedan identificar los factores que determinan la deserción escolar de los y las estudiantes</p> | <p>A pesar que los fundamentos de indicador de retención escolar dan cuenta de la importancia de definir y medir el indicador desde una perspectiva de género, su consideración actual es como un indicador de evento. Esto impide identificar desde una perspectiva longitudinal cuales son los factores asociados a la deserción escolar de los y las estudiantes, lo que permitiría realizar una mejor gestión escolar y políticas de carácter preventivo.</p> |
| <p>Implementar planes de información sobre la relevancia e influencia de los establecimientos en la deserción escolar</p> | <p>Mejorar la gestión escolar en torno a la retención de los y las estudiantes</p> | <p>En la actualidad existe un bajo posicionamiento del indicador de retención escolar, que responde a una incompreensión de lo que mide, y una percepción muy posicionada respecto a que la gestión escolar no puede influir en la deserción de los y las estudiantes del sistema escolar formal. A pesar de lo que indica la literatura, que los antecedentes escolares, como asistencia, motivación y rendimiento son predictores de la deserción escolar. Por su parte se desconoce por completo la determinación que tienen factores como el cambio de</p> |

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|---------------|----------|--|
| | | <p>domicilio, repitencia y avance del ciclo escolar sobre la decisión de abandono de la escuela. Todos estos factores que los establecimientos pueden abordar.</p> <p>Es por ello que parece fundamental aumentar la cobertura y difusión de los planes de prevención de la deserción escolar, para que los establecimientos se hagan parte en la gestión del indicador.</p> |

5.2.7 Equidad de género

Los hallazgos presentados por este estudio dan cuenta de una baja instalación del indicador, lo que se traduce en un reducido reconocimiento de lo que mide y de las problemáticas asociadas a las inequidades de género en la educación. Las asociaciones espontáneas por parte de los actores consultados vinculan al indicador con la integración de alumnos/as transgénero y homosexuales en los establecimientos escolares, las cuales se sostienen incluso cuando se les presenta la definición oficial.

A pesar de la sostenida evidencia que da cuenta de las brechas de género en las pruebas de conocimiento a favor de las mujeres en lectura, y en matemática para los hombres, que son independientes del programa de estudios, y se acrecientan a medida que avanza el ciclo educativo (Agencia Calidad de Educación, 2014), existe un total desconocimiento por parte de la comunidad educativa estas inequidades en el aprendizaje. Así como de la determinación que tienen las prácticas docentes en la reproducción de estas brechas, a través del refuerzo de los estereotipos de género que se producen en el aula.

Desde la extrañeza de los discursos emanados se habla que las diferencias en los resultados de aprendizaje tendrían un carácter azaroso, por lo cual incorporar a la agenda de trabajo un indicador como la equidad de género tendría como consecuencia establecer prácticas discriminatorias al interior del aula. Desde esta perspectiva, se alude a la impertinencia del indicador, y una nula relación con la calidad en la educación, ante lo cual se apuesta por eliminarlo de los OIC.

La recomendación sugerida por el equipo de ARSChile para corregir esta situación es implementar desde el MINEDUC un plan de formación para la comunidad educativa sobre el enfoque de género y la equidad educativa entre hombres y mujeres. De esta forma el objetivo pretendido es tomar conciencia sobre el rol en la desigualdad de oportunidades de aprendizaje entre los y las estudiantes según su sexo.

En contraste con lo señalado por la comunidad educativa, el análisis internacional da cuenta de la relevancia del indicador de equidad de género para la medición de la calidad en educación. En 34 de los 50 países estudiados existe evidencia de su registro, 32 de los cuales lo considera dentro de sus sistemas nacionales de indicadores educativos. La equidad de género se ha convertido en un importante foco de estudio para la educación mundial, lo que se ha traducido en una importante línea de investigación, que se ha enfocado tanto en el monitoreo de las diferencias de género en los resultados académicos de pruebas nacionales e internacionales, como en levantar evidencia respecto a cómo las expectativas que tienen docentes sobre las competencias y habilidades de niños y niñas influyen en sus actitudes, representaciones, autoconceptos académicos y sus resultados de aprendizaje, lo que en Chile ha tenido un bajo desarrollo investigativo.

Desde ahí que parece importante que se impulsen nuevas investigaciones sobre la influencia de las prácticas docentes y las expectativas diferenciadas de los actores educativos en los conocimientos que adquieren los estudiantes, los autoconceptos académicos que se generan en hombres y mujeres, y las decisiones de desarrollo profesional. Esto permitiría tener evidencia más robusta que fundamente la relevancia y pertinencia del indicador.

Existe un contraste importante de la conceptualización del indicador con lo encontrado en los países estudiados, e incluso en lo presentado en los fundamentos para la construcción del indicador. Si bien la mayoría de los países que registran medición de la equidad de género consideran como dimensión las diferencias de los puntajes de las pruebas de aprendizaje nacionales como internacionales, entre hombres y mujeres, se rescata la inclusión de otras variables que también permiten dar cuenta de la equidad de género en el ámbito educacional. Es así como muchos de los países incorporan mediciones sobre las brechas en las tasas de titulación, tasas de abandono escolar temprano, participación en educación, oportunidades igualitarias para desarrollo de competencias y estereotipos de género en la escuela.

Justamente estos dos últimos conceptos son rescatados por la literatura que respalda la relevancia del indicador en sus fundamentos, donde se explicita que la falta de conciencia de los docentes sobre el trato diferenciado y estereotipos que practican y refuerzan con hombres y mujeres tiene importantes consecuencias en las oportunidades de aprendizaje. Ante lo cual la

integración de este indicador como parte de los OIC permitiría fomentar la igualdad de oportunidades entre niños y niñas, de manera que las diferencias de resultados no se basen en la influencia que tiene la escuela, sino en las habilidades y competencias personales.

Sin embargo, la formulación acotada del indicador a una dimensión de resultados al parecer no lograría evidenciar la complejidad de las inequidades de género que se reflejan en dispares resultados de aprendizaje, lo cual es reforzado en las opiniones de los expertos. Éstos argumentan que la definición actual del indicador es muy reducida, la cual no logra evidenciar las estrategias de aprendizaje que se dan en el aula, las cuales tienen un impacto en los resultados que obtienen hombres y mujeres; la igualdad de oportunidades para el desarrollo de competencias; y los estereotipos de género que se transmiten en la escuela.

La recomendación sugerida es redefinir el indicador de equidad de género tomando en consideración otros aspectos relevantes en los que se manifiesta esta problemática, tales como la existencia de estereotipos de género que se reproducen en el aula; la equidad en las tasas de titulación; la equidad en tasas de retención escolar; y la equidad en participación en la educación. A partir de la adopción de esta recomendación se espera orientar a los establecimientos para que asuman una mirada más integral sobre la equidad de género.

Tabla. n. 5.8: Recomendaciones al indicador de Equidad de Género

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|---|--|---|
| <p>Implementar desde el MINEDUC un plan de formación para la comunidad educativa sobre el enfoque de género y la equidad educativa entre hombres y mujeres.</p> | <p>Comunidad educativa tome consciencia sobre las brechas educativas existentes en nuestro país, y cómo la escuela influye en ellas.</p> <p>La escuela y docentes puedan tomar consciencia sobre su rol en la desigualdad de oportunidades de aprendizaje entre los y las estudiantes según su sexo.</p> | <p>La información producida para este estudio da cuenta de la baja consciencia que existe entre la comunidad educativa respecto a las brechas de género en el ámbito educativo. Esto deriva en un desconocimiento e incompreensión de lo que mide el indicador de equidad de género, cuál es su relevancia para la calidad en la educación, y cuál es el rol que deben asumir los establecimientos en romper con la reproducción de estas brechas.</p> <p>El monitoreo de las brechas de género en los resultados de aprendizaje de las pruebas</p> |

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|---|---|--|
| | | SIMCE es un hecho patente, sobre los cuales docentes y directivos no tienen conocimiento, lo cual produce que atribuyan cualquier diferencia al azar. |
| <p>B Impulsar nuevas investigaciones sobre la influencia de las prácticas docentes y las expectativas diferenciadas de los actores educativos en los conocimientos que adquieren los y las estudiantes, su desarrollo profesional y autoconceptos académicos.</p> | <p>Evidenciar cómo el establecimiento y las prácticas docentes influyen en los resultados de aprendizaje diferenciados entre hombre y mujeres, lo que afecta la igualdad de oportunidades.</p> <p>Recoger y difundir buenas prácticas sobre reducción de brechas de género en el ámbito educativo.</p> | <p>La equidad de género educativa se ha vuelto un importante foco investigativo a nivel internacional, que permita tener evidencia y fundamentos de cómo las prácticas docentes y el establecimiento influyen en los resultados de aprendizaje y expectativas de desarrollo profesional de los y las estudiantes.</p> <p>Sin embargo, la evidencia en Chile es muy acotada, lo que sin duda afecta la extensión de los conocimientos en torno a las brechas de género educativas, y la gestión que realizan los establecimientos en torno al indicador, por ejemplo, siguiendo buenas prácticas identificadas.</p> |
| <p>Ampliar la definición del indicador de equidad de género, incluyendo dimensiones y variables que den cuenta de otros aspectos de manifestación de las brechas de género entre los y las estudiantes, entre los que se incluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> · oportunidad igualitaria para el desarrollo de competencias de los y las estudiantes · estereotipos de género que se reproducen en el aula · Equidad en tasas de titulación | <p>Indicador de equidad de género amplía su enfoque y permite medir otros aspectos vinculados a la igualdad de oportunidades educativas para hombres y mujeres.</p> <p>Establecimientos escolares implementen estrategias que fomenten estilos diferenciados de enseñanza, acorde a las diferentes formas de aprendizaje que tienen hombres y mujeres.</p> <p>Establecimientos asuman un rol activo en su gestión</p> | <p>La operacionalización actual del indicador no permitiría dar cuenta de la complejidad y diferentes aristas de manifestación de las brechas de género en la educación.</p> <p>Al mismo tiempo, la reducción de la medición a una sola dimensión parece ser insuficiente para que los establecimientos tomen parte en su gestión escolar en cómo la escuela y los docentes condicionan la igualdad de resultados de aprendizaje de hombres y mujeres.</p> <p>Si bien en los fundamentos del</p> |

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Equidad en tasas de retención escolar Equidad en participación en la educación | escolar en promover las mismas oportunidades de aprendizaje entre hombres y mujeres | indicador se da cuenta de la determinación de los estereotipos de género, las estrategias de enseñanza y la desigualdad de oportunidades para el desarrollo de competencias, estos aspectos no se verían recogidos en la actual formulación del indicador. |

5.2.8 Titulación Técnico Profesional

Los resultados presentados en torno al indicador de titulación técnico profesional dan cuenta que se encuentra altamente instalado en los establecimientos, aunque no puede llegar a inferirse que se relacione inmediatamente como parte de los OIC. Ha sido la forma tradicional de medir el desempeño de un liceo técnico profesional, por lo que la labor de la gestión escolar ha estado abocado a alcanzar altas tasas de titulación.

El análisis internacional también da cuenta de la relevancia del indicador. Se encuentra evidencia de su medición en 34 países, y en todos ellos forma parte de los sistemas de indicadores para la medición de la calidad educativa, aunque solo en 7 casos existe algún sistema de rendición de cuentas por sus resultados.

El análisis de los discursos de la comunidad educativa TP da cuenta que la importancia primaria que se le asigna a la titulación técnico profesional está en su valor intrínseco, en tanto otorga prestigio a un establecimiento, aunque no necesariamente es señal de calidad del mismo, ni de la educación que adquieren sus alumnos. Esto sólo puede ser reflejado en las competencias que adquiere un estudiante para ejercer su especialidad en el mundo laboral, lo cual no es medido por el indicador, ni existe evidencia internacional de ello.

Bajo esta perspectiva surge la recomendación que el indicador pueda incorporar una dimensión sobre las competencias técnicas adquiridas por los estudiantes para su desempeño en el mundo laboral, que verdaderamente permite reflejar si se cumplen los objetivos a los que apuntan la educación técnico profesional y refleja la calidad de formación que entrega un establecimiento.

Acorde a lo señalado en los fundamentos del indicador, para la comunidad escolar la relevancia asignada a la titulación técnico profesional también se encuentra en el valor de la práctica, la cual es requisito para la obtención del título. La práctica se constituye como un espacio

formativo, en el cual se aplica los conocimientos adquiridos en la escuela, y además se obtienen nuevos aprendizajes que solo se obtienen en el contexto laboral.

En sus fundamentos la justificación de la pertinencia se encuentra en que los establecimientos deben asegurar que los y las estudiantes adquieran las competencias acordes al perfil de egreso, las cuales desenvuelven en su práctica profesional. Se mencionan también que las escuelas deben acompañar y guiar a los y las estudiantes durante la realización de sus prácticas. Además, pueden contactar a los y las alumnos/as con sus lugares de práctica, lo cual es altamente relevante considerando la vulnerabilidad de los y las estudiantes TP, que condiciona las redes sociales que los vinculan a las empresas e industrias.

A pesar que el indicador es valorado como pertinente por la comunidad escolar, en tanto forma parte de la gestión que hace el establecimiento, y los propios docentes al estimular a sus estudiantes a obtener sus títulos, en la práctica queda en entre dicho el cumplimiento de las funciones asociadas a la realización de la práctica profesional, y por tanto en los resultados del indicador.

La información da cuenta que son reducidos los casos donde el colegio contacta el lugar de práctica profesional de sus alumnos/as, siendo la generalidad que ellos deban realizar esta gestión. Por su parte, la temporalidad de realización de la práctica condiciona la disponibilidad de docentes que realicen la guía, acompañamiento y acreditación. Por último, las inoportunidades de las becas de práctica profesional elevan los costos de oportunidad de los y las estudiantes, muchos de los cuales prefieren salir de inmediato al mundo laboral.

Bajo la perspectiva de algunos expertos estos factores, que atentan contra la obtención del título profesional, escapan de la gestión del establecimiento, y atañen más bien al sistema educativo, por lo cual el indicador de titulación técnico profesional carecería de pertinencia.

La recomendación sugerida a partir de esta constatación es tomar en consideración la pertinencia de mantener el indicador de titulación técnico profesional como parte de los OIC. En ausencia de estrategias complementarias que generen las condiciones para que la totalidad de establecimientos puedan asegurar las prácticas profesionales a sus alumnos/as, el supuesto a partir del cual opera este indicador no es correcto y mide situaciones disímiles entre establecimientos.

Tabla. n. 5.9: Recomendaciones al indicador de Titulación Técnico Profesional

| Recomendación | Objetivo | Fundamentación |
|---|--|---|
| <p>Revisar la pertinencia del indicador en función del rol que pueden cumplir los establecimientos en las tasas de titulación de sus alumnos/as</p> | <p>Asegurar que los establecimientos técnico profesional efectivamente pueden hacerse cargo de gestionar el lugar de las prácticas profesionales y guiar su proceso.</p> | <p>La información producida para este estudio da cuenta que la posibilidad que los establecimientos puedan asumir el rol esperado de las prácticas profesionales de sus alumnos/as, está en entre dicho, lo que afecta la pertinencia del indicador de titulación técnico profesional.</p> <p>En la actualidad son restringidos los casos en que las escuelas vinculan a sus alumnos/as con los lugares de práctica, en un contexto en que los y las estudiantes cuentan con pocas redes laborales dado su nivel de vulnerabilidad. A esto se suma que la temporalidad de las prácticas condiciona la posibilidad que los docentes puedan hacer la guía, acompañamiento y acreditación de ellas.</p> <p>Todos estos factores elevan los costos de oportunidad de los alumnos, determinando su obtención del título profesional.</p> |
| <p>Incluir una dimensión en el indicador relacionado con la adquisición de competencias técnicas de los y las estudiantes para desenvolverse en el ámbito laboral</p> | <p>Ampliar el enfoque del indicador, de modo tal que pueda recoger información sobre las competencias técnicas que el establecimiento entrega a sus estudiantes, aspecto fundamental para medir la calidad de un colegio técnico profesional</p> | <p>A nivel transversal existe un acuerdo entre los actores vinculados a la educación técnico profesional, que el aspecto que mejor refleja la calidad de un establecimiento TP son las competencias técnicas que entregan a sus estudiantes, las cuales posteriormente desenvuelven en el mundo laboral. Actualmente la definición del indicador es muy acotada, y no recoge ningún tipo de información al respecto.</p> |



ANEXOS

1. Revisión sobre la presencia de los OIC a nivel internacional

| Países | Autoestima y motivación escolar | Participación y formación ciudadana | Hábitos de vida saludable | Clima convivencia escolar | Retención Escolar | Asistencia Escolar | Equidad de género | Titulación Técnico Profesional |
|--------------------|---------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------------------|
| 1. Alemania | X | X | X | X | X | | X | X |
| 2. Argentina | | | X | X | X | X | | X |
| 3. Australia | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 4. Austria | X | X | X | X | X | | X | |
| 5. Bélgica | | X | X | X | X | | X | |
| 6. Brasil | | | | | X | X | X | X |
| 7. Bulgaria | | X | | X | X | | X | X |
| 8. Canadá | X | X | X | X | X | | X | X |
| 9. Chipre | | X | X | | X | | X | X |
| 10. Colombia | | | X | X | X | X | X | |
| 11. Corea del sur | X | X | X | X | X | | | X |
| 12. Costa Rica | | | | X | X | | X | |
| 13. Croacia | X | X | X | X | | | | |
| 14. Dinamarca | X | X | X | X | X | | X | X |
| 15. Eslovaquia | | X | X | X | | | | |
| 16. Eslovenia | | X | X | X | X | | X | X |
| 17. España | | X | X | X | X | X | X | X |
| 18. Estados Unidos | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 19. Estonia | | X | X | X | X | | X | X |



| Países | Autoestima y motivación escolar | Participación y formación ciudadana | Hábitos de vida saludable | Clima convivencia escolar | Retención Escolar | Asistencia Escolar | Equidad de género | Titulación Técnico Profesional |
|---------------------|---------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------------------|
| 20. Finlandia | X | X | X | X | X | | X | X |
| 21. Francia | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 22. Grecia | | | X | X | | | | |
| 23. Hungría | X | X | X | X | | | | X |
| 24. Irlanda | X | X | X | X | X | | X | |
| 25. Islandia | X | X | X | X | X | | X | X |
| 26. Israel | | | X | X | | | | |
| 27. Italia | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 28. Japón | X | X | X | | | X | X | X |
| 29. Liechtenstein | | | | | | | | |
| 30. Lituania | X | X | X | X | X | | X | X |
| 31. Luxemburgo | | X | X | X | X | | X | X |
| 32. México | | | X | X | X | X | X | X |
| 33. Montenegro | | X | | | | | | |
| 34. Noruega | X | X | X | X | X | | X | X |
| 35. Nueva Zelanda | X | X | X | X | X | X | X | |
| 36. Países Bajos | X | X | X | X | X | | X | X |
| 37. Perú | | | X | X | X | X | X | X |
| 38. Polonia | | X | X | X | | | | X |
| 39. Portugal | | X | X | X | X | | X | |
| 40. Reino Unido | X | X | X | X | X | X | | X |
| 41. República Checa | | X | X | | X | | | X |
| 42. Rumania | | X | X | X | X | | X | X |



| Países | Autoestima y motivación escolar | Participación y formación ciudadana | Hábitos de vida saludable | Clima convivencia escolar | Retención Escolar | Asistencia Escolar | Equidad de género | Titulación Técnico Profesional |
|--------------|---------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------|--------------------|-------------------|--------------------------------|
| 43. Rusia | | | X | X | | | | |
| 44. Serbia | X | X | X | X | X | | X | X |
| 45. Singapur | X | X | X | | X | X | X | X |
| 46. Suecia | | | X | X | X | | X | X |
| 47. Suiza | | X | X | X | X | X | X | X |
| 48. Túnez | | | | | | | | |
| 49. Turquía | | | | | | | | |
| 50. Uruguay | X | X | X | X | X | X | | X |

II. Revisión sobre inclusión de los indicadores en los sistemas de medición de la calidad educativa a nivel internacional

| Países | Autoestima 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 |
|-------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------------------|
| 1. Alemania | | | | | | X | | X |
| 2. Argentina | | | | | X | X | | X |
| 3. Australia | | | | | X | X | X | X |
| 4. Austria | X | X | X | | | X | X | |
| 5. Bélgica | | | | | | X | X | |
| 6. Brasil | | | | | | X | X | X |
| 7. Bulgaria | | | | | | X | X | X |
| 8. Canadá | | | | | | | | |
| 9. Chipre | | | | | | X | X | X |
| 10. Colombia | | | | | X | X | X | |
| 11. Corea del sur | | | | | | X | | X |
| 12. Costa Rica | | X | | | | X | X | |
| 13. Croacia | | | | | | | | |
| 14. Dinamarca | | | | | | X | X | X |
| 15. Eslovaquia | | | | | | | | |
| 16. Eslovenia | | | | | | X | X | X |

| Países | Autoestima 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 |
|--------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------------------|
| 17. España | | | | | | X | X | X |
| 18. Estados Unidos | X | | X | | X | X | X | X |
| 19. Estonia | | | | | | | X | X |
| 20. Finlandia | X | | X | | | X | X | X |
| 21. Francia | | | | | X | X | X | X |
| 22. Grecia | | | | | | | | |
| 23. Hungría | | | | | | | | X |
| 24. Irlanda | | | | | | X | X | |
| 25. Islandia | | | | | | | X | X |
| 26. Israel | | | | | | | | |
| 27. Italia | | | | | X | X | X | X |
| 28. Japón | | | | | X | | X | X |
| 29. Liechtenstein | | | | | | | | |
| 30. Lituania | | | | | | X | X | X |
| 31. Luxemburgo | | | | | | | X | X |
| 32. México | | | | | X | X | X | X |

| Países | Autoestima 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 |
|---------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------------------|
| 33. Montenegro | | | | | | | | |
| 34. Noruega | x | | | | | x | x | x |
| 35. Nueva Zelanda | x | x | x | | x | x | x | |
| 36. Países Bajos | x | x | | | | x | x | x |
| 37. Perú | | | | | x | x | x | x |
| 38. Polonia | | | | | | | | x |
| 39. Portugal | | | | | | x | x | |
| 40. Reino Unido | | | | | x | x | | x |
| 41. República Checa | | | | | | x | | x |
| 42. Rumania | | | | | | x | x | x |
| 43. Rusia | | | | | | | | |
| 44. Serbia | x | x | x | | | x | x | x |
| 45. Singapur | | | x | | x | x | x | x |
| 46. Suecia | | | | | | x | x | x |
| 47. Suiza | | x | x | | x | x | x | x |
| 48. Túnez | | | | | | | | |



| Países | Autoestima 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 |
|-------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------------------|
| 49. Turquía | | | | | | | | |
| 50. Uruguay | | | | | x | x | | x |

III. Revisión sobre políticas de rendición asociada a los resultados de los OIC a nivel internacional

| Países | Autoestima 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 |
|-------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------------------|
| 1. Alemania | | | | | | | | |
| 2. Argentina | | | | | | | | |
| 3. Australia | | | | | | x | | x |
| 4. Austria | | | | | | | | |
| 5. Bélgica | | | | | | x | | |
| 6. Brasil | | | | | | x | | x |
| 7. Bulgaria | | | | | | | | |
| 8. Canadá | | | | | | | | |
| 9. Chipre | | | | | | x | | |
| 10. Colombia | | | | | x | x | | |
| 11. Corea del sur | | | | | | | | |
| 12. Costa Rica | | | | | | x | | |
| 13. Croacia | | | | | | | | |
| 14. Dinamarca | | | | | | | | |
| 15. Eslovaquia | | | | | | | | |



| Países | Autoestima 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 |
|--------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------------------|
| 16. Eslovenia | | | | | | | | |
| 17. España | | | | | | x | | x |
| 18. Estados Unidos | x | | x | | x | x | | x |
| 19. Estonia | | | | | | | | |
| 20. Finlandia | | | | | | | | |
| 21. Francia | | | | | | | | |
| 22. Grecia | | | | | | | | |
| 23. Hungría | | | | | | | | |
| 24. Irlanda | | | | | | x | | |
| 25. Islandia | | | | | | | | |
| 26. Israel | | | | | | | | |
| 27. Italia | | | | | | | | |
| 28. Japón | | | | | | | | |
| 29. Liechtenstein | | | | | | | | |
| 30. Lituania | | | | | | | | |
| 31. Luxemburgo | | | | | | | | |
| 32. México | | | | | x | x | | x |



| Países | Autoestima 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 |
|---------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------------------|
| 33. Montenegro | | | | | | | | |
| 34. Noruega | | | | | | | | |
| 35. Nueva Zelanda | | | | | x | x | | |
| 36. Países Bajos | | | | | | | | |
| 37. Perú | | | | | x | x | | x |
| 38. Polonia | | | | | | | | |
| 39. Portugal | | | | | | x | | |
| 40. Reino Unido | | | | | | | | |
| 41. República Checa | | | | | | | | |
| 42. Rumania | | | | | | | | |
| 43. Rusia | | | | | | | | |
| 44. Serbia | x | x | x | | | x | | x |
| 45. Singapur | | | | | | | | |
| 46. Suecia | | | | | | | | |
| 47. Suiza | | | | | | | | |
| 48. Túnez | | | | | | | | |
| 49. Turquía | | | | | | | | |



Evaluación y Análisis de la percepción y aspectos técnicos de los
"Otros Indicadores de Calidad Educativa"



| Países | Autoestima 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 |
|-------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|--------------------|-------------------|-------------------|--------------------------------|
| 50. Uruguay | | | | | | | | |

IV. Pautas de entrevistas y grupos focales

| Entrevistas Individuales Expertos n.1 (Agencia Calidad de Educación, Ministerio Educación, Superintendencia Educación y Consejo Nacional de Educación) | | |
|--|--|--|
| Dimensiones | Variables | Preguntas |
| 1. Identificación entrevistado | Caracterización del entrevistado | 1. Para empezar le pediría que se presente con su nombre, su cargo e institución. 2. A través de su experiencia profesional o en el cargo que actualmente se desempeña, ¿tuvo alguna participación en la formulación, la implementación o la evaluación de los OIC? (En caso afirmativo, indagar aporte). |
| Se entrega definición del concepto de calidad del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Se entrega definición de los Otros Indicadores de Calidad | | |
| 2. Concepción de Calidad Educativa | Nivel de conocimiento sobre OIC | 3. A su juicio, ¿Estos 8 indicadores se alinean al concepto de calidad expresado en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación? |
| | Integración de OIC al proyecto educativo Pertinencia de los OIC | 4. A su juicio, ¿Le corresponde a la escuela hacerse cargo de los OIC? ¿La escuela puede hacerse cargo de los OIC? ¿Cuáles son las dificultades? (Se entrega información respecto a la categorización de los establecimientos educacionales (ordenación)) 5. ¿Cuál es su opinión respecto a la categorización de las escuelas considerando entre los criterios a los Otros Indicadores de Calidad? 6. ¿Cuáles son las consecuencias positivas y/o negativas de la medición de los Otros Indicadores de Calidad en los establecimientos educacionales? 7. ¿Según los lineamientos actuales en educación, a su juicio, ¿Hay elementos presentes en alguno de los Otros Indicadores de Calidad que debiese tener otro enfoque? ¿Cuál? ¿Por qué? |
| 4. Recomendaciones | Completitud de los OIC Superposición de los OIC | 8. A partir de su experiencia, ¿considera que existe alguna otra temática importante para la calidad educativa que no esté siendo incluida en los 8 indicadores que forman parte de los OIC? 9. Del mismo modo, ¿cree que alguno de los 8 temas reportados por los OIC no tienen una contribución importante para la calidad de la educación y, por tanto, debieran no ser considerados? |



| | | |
|--|--|---|
| | | <p><i>Ya hemos terminado, quiero agradecerle su participación que es de gran importancia para poder cumplir con los objetivos del estudio</i></p> <p><i>Le dejo la palabra por si quiere añadir cualquier otro tema que no se haya tratado y quiera comentarlo.</i></p> <p><i>Muchas Gracias!!!</i></p> |
|--|--|---|

| Entrevistas Individuales a Expertos n.2 (Instituciones Ligadas a Educación y Centros de Investigación en Educación) | | |
|--|---|---|
| Dimensiones | Variables | Preguntas |
| 1. Identificación entrevistado | Caracterización del entrevistado | <p>1. Para empezar le pediría que se presente con su nombre, su cargo e institución. ¿Desde cuándo se desempeña en esta institución?</p> <p>2. A través de su experiencia profesional o en el cargo que actualmente se desempeña, ¿tuvo alguna participación en la formulación, la implementación o la evaluación de los OIC? <i>(En caso afirmativo, indagar aporte)</i></p> |
| 2. Concepción de Calidad Educativa | <p>Calidad de Educación</p> <p>Nivel de conocimiento sobre OIC</p> <p>Pertinencia y relevancia de los OIC</p> | <p>3. En términos generales, ¿cómo definiría calidad en la educación? <i>(Luego de la respuesta entregar documento con definición de calidad de acuerdo al Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación)</i></p> <p>4. ¿Cómo se relaciona su definición con la que entrega el plan del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación? <i>(Se entrega definición de los Otros Indicadores de Calidad)</i></p> <p>5. A su juicio, ¿cree que los OIC se alinean con el concepto de calidad que Ud. define? ¿Y con el que define el Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación?</p> <p>6. ¿Le corresponde a la escuela hacerse cargo de las dimensiones reportadas por los OIC? ¿La escuela puede hacerse cargo de ellas? ¿Cuáles son las dificultades? <i>(Se entrega información respecto a la categorización de los establecimientos educacionales (ordenación))</i></p> <p>7. ¿Cuál es su opinión respecto a la categorización de las escuelas considerando entre los criterios a los Otros Indicadores de Calidad?</p> <p>8. ¿Cuáles son las consecuencias positivas y/o negativas de la medición de los Otros Indicadores de Calidad en los establecimientos educacionales?</p> <p>9. ¿Según los lineamientos actuales en educación, a su juicio, ¿Hay elementos presentes en alguno de los Otros Indicadores de Calidad que debiese tener otro enfoque? ¿Cuál? ¿Por qué?</p> <p>10. A su juicio, ¿cuál es la relación que percibe entre los OIC y los estándares de aprendizaje?</p> |

| Pauta Entrevista Directivos | | | |
|-----------------------------|--|---|--|
| Tipo de Preguntas | Dimensiones | Variables | Preguntas |
| INTRODUCTORIAS | 1. Identificación participante | Caracterización de participante | 1. Para empezar les pediría que se presente con su nombre, su cargo y el establecimiento educacional donde ejercen su cargo. |
| TRANSITORIAS | 2. Concepción de Calidad Educativa | Definición de calidad educativa Integración de calidad y proyecto educacional | 2. En términos generales, ¿cómo definiría calidad en la educación? <i>(Moderador presenta definición de calidad de acuerdo a la ley).</i> 3. Tomando en consideración esta definición oficial, ¿cómo se relaciona esta definición con lo que usted pensaba? ¿Qué elementos nuevos aporta? |
| CLAVES | 3. Otros Indicadores de Calidad (OIC) | Nivel de conocimiento sobre OIC Integración de OIC al proyecto educativo Pertinencia de los OIC | 4. ¿Qué conoce sobre los OIC? <i>(Moderador presenta definición de los OIC).</i> 5. ¿Considera que los OIC se relacionan con el concepto de calidad? ¿Por qué? (Moderador identifica si existen diferencias entre cada OIC). ¿Cuáles sí? ¿Cuáles no? 6. A partir de su experiencia, ¿considera que estos 8 Indicadores de Calidad son aplicables en las escuelas del país? 7. ¿Cuál es la relevancia que le asignan a los OIC? ¿Cuál de ellos es más relevante para usted? |
| | 3. OIC | Percepción sobre valor del indicador | <i>Moderador entrega documento con definición del indicador sobre el cual se enfoca la conversación</i> 8. ¿Cuál es la importancia de este indicador en el concepto de calidad y en la formación de sus |

| | | | |
|----------------------|----------------------------------|---|---|
| | <p>Autoreportados</p> | <p>a la calidad de la educación</p> <p>Concepción del indicador con respecto a la definición oficial</p> <p>Operacionalización del indicador en establecimientos educacionales</p> | <p>estudiantes?</p> <p>9. ¿Esta definición es coherente con el concepto de calidad? ¿Qué aspectos sobran o faltan a esta definición?</p> <p>10. ¿Le corresponde a la escuela hacerse cargo de este indicador? ¿La escuela puede hacerse cargo de este indicador? ¿Cuáles son las dificultades y facilidades que tiene la escuela para hacerse cargo?</p> <p>11. ¿Cree que la escuela debería ser categorizada y ordenada por este indicador?</p> |
| | <p>4. OIC Reportados</p> | <p>Percepción sobre valor del indicador a la calidad de la educación</p> <p>Concepción del indicador con respecto a la definición oficial</p> <p>Operacionalización del indicador en el establecimiento educacional</p> | <p><i>Moderador entrega documento con definición del indicador sobre el cual se enfoca la conversación</i></p> <p>12. ¿Cuál es la importancia de este indicador en el concepto de calidad y en la formación de sus estudiantes?</p> <p>13. ¿Esta definición es coherente con el concepto de calidad? ¿Qué aspectos sobran o faltan a esta definición?</p> <p>14. ¿Le corresponde a la escuela hacerse cargo de este indicador? ¿La escuela puede hacerse cargo de este indicador? ¿Cuáles son las dificultades?</p> <p>15. ¿Cree que la escuela debería ser categorizada y ordenada por este indicador?</p> |
| <p>CIERRE</p> | <p>5. Recomendaciones</p> | <p>Compleitud de los OIC</p> | <p>16. A partir de su experiencia, ¿hay algún elemento de calidad que no esté considerado dentro de estos OIC?</p> <p><i>Ya hemos terminado, quiero agradecerles su participación que es de gran importancia para poder cumplir con los objetivos del estudio. Les dejo la palabra por si quieren añadir cualquier otro tema que no se haya tratado y quieran comentarlo.</i></p> <p><i>Muchas Gracias!!!</i></p> |

| Grupo Focal Apoderados | | | |
|------------------------|---|---|---|
| Tipo de Preguntas | Dimensiones | Variables | Preguntas |
| INTRODUCTORIAS | 1. Identificación participantes | Caracterización de participantes | 1. Para empezar les pediría que se presenten con su nombre y el curso del que son apoderados. |
| TRANSITORIAS | 2. Concepción de Calidad Educativa | Definición de calidad educativa | 2. En términos generales, ¿cómo definirían calidad en la educación? <i>(Moderador presenta definición de calidad de acuerdo a la ley).</i> 3. Tomando en consideración esta definición oficial, ¿cómo se relaciona esta definición con lo que ustedes pensaban? ¿Qué elementos nuevos aporta? |
| CLAVES | 4. OIC A | Valoración de los OIC en la calidad educativa Operacionalización del indicador en el establecimiento educacional | <i>(Moderador muestra Power Point con presentación de los OIC)</i> <i>Moderador: Ahora quiero pedirles a cada uno de ustedes que escriban en la hoja que les hemos facilitado los cuatro Indicadores que les parece más pertinentes para mejorar la calidad educativa de este establecimiento y aquellos Indicadores que no les parecen tan pertinentes.</i> 4. ¿Qué indicadores incorporaron entre los más pertinentes? ¿Por qué motivo? ¿De qué forma contribuye a la calidad educativa? 5. ¿Quiénes de ustedes no incorporaron este indicador? ¿Por qué motivo? ¿Por qué creen que no contribuye de forma significativa a la calidad educativa? 6. A su juicio, ¿le corresponde a la escuela hacerse cargo de estos Indicadores? ¿La escuela puede hacerse cargo de estos indicadores? ¿Cuáles son las dificultades? |



| | | | |
|----------------------|--------------------------------------|----------------------------------|---|
| <p>CIERRE</p> | <p>5. Recomendaciones</p> | <p>Compleitud de los OIC</p> | <p>7.- A partir de su experiencia como apoderados, ¿consideran que existe alguna otra temática importante para la calidad educativa que no esté considerada entre los 8 Indicadores presentados? (En caso afirmativo) ¿Cuál sería? ¿Por qué motivo?</p> <p><i>Ya hemos terminado, quiero agradecerles su participación que es de gran importancia para poder cumplir con los objetivos del estudio</i></p> <p><i>Les dejo la palabra por si quieren añadir cualquier otro tema que no se haya tratado y quieras comentarlo</i></p> <p>Muchas Gracias!!!</p> |
|----------------------|--------------------------------------|----------------------------------|---|

| Grupo Focal Docentes | | | |
|-----------------------|--|--|---|
| Tipo de Preguntas | Dimensiones | Variables | Preguntas |
| INTRODUCTORIAS | 1. Identificación participantes | Caracterización de participantes | 1. Para empezar les pediría que se presenten con su nombre, y materia principal que imparten como docentes. |
| TRANSITORIAS | 2. Concepción de Calidad Educativa | Definición de calidad educativa Integración de calidad y proyecto educacional | 2. En términos generales, ¿cómo definirían calidad en la educación? <i>(Moderador presenta definición de calidad de acuerdo a la ley).</i> 3. Tomando en consideración esta definición oficial, ¿cómo se relaciona esta definición con lo que ustedes pensaban? ¿Qué elementos nuevos aporta? |
| | 3. Otros Indicadores de Calidad (OIC) | Nivel de conocimiento sobre OIC Integración de OIC al proyecto educativo Pertinencia de los OIC | 4. ¿Qué conocen sobre los OIC? <i>(Moderador presenta definición de los OIC).</i> 5. ¿Consideran que los OIC se relacionan con el concepto de calidad? ¿Por qué? <i>(Moderador identifica si existen diferencias entre cada OIC).</i> ¿Cuáles sí? ¿Cuáles no? 6. A partir de su experiencia, ¿considera que estos 8 Indicadores de Calidad son aplicables en las escuelas del país? 7. ¿Cuál es la relevancia que le asignan a los OIC? ¿Cuál de ellos es más relevante para usted? |
| CLAVES | 3. OIC Autoreportados | Percepción sobre valor del indicador a la calidad de la educación Concepción del indicador con respecto a la definición oficial | <i>Moderador entrega documento con definición del indicador sobre el cual se enfoca la conversación</i> 8. ¿Cuál es la importancia de este indicador en el concepto de calidad y en la formación de sus estudiantes? 9. ¿Esta definición es coherente con el concepto |

| | | | |
|---------------|---------------------------|---|--|
| | | Operacionalización del indicador en establecimientos educacionales | <p>de calidad? ¿Qué aspectos sobran o faltan a esta definición?</p> <p>10. ¿Le corresponde a la escuela hacerse cargo de este indicador? ¿La escuela puede hacerse cargo de este indicador? ¿Cuáles son las dificultades y facilidades que tiene la escuela para hacerse cargo?</p> <p>11. ¿Creen que la escuela debería ser categorizada y ordenada por este indicador?</p> |
| | 4. OIC Reportados | <p>Percepción sobre valor del indicador a la calidad de la educación</p> <p>Concepción del indicador con respecto a la definición oficial</p> <p>Operacionalización del indicador en el establecimiento educacional</p> | <p><i>Moderador entrega documento con definición del indicador sobre el cual se enfoca la conversación</i></p> <p>12. ¿Cuál es la importancia de este indicador en el concepto de calidad y en la formación de sus estudiantes?</p> <p>13. ¿Esta definición es coherente con el concepto de calidad? ¿Qué aspectos sobran o faltan a esta definición?</p> <p>14. ¿Le corresponde a la escuela hacerse cargo de este indicador? ¿La escuela puede hacerse cargo de este indicador? ¿Cuáles son las dificultades?</p> <p>15. ¿Creen que la escuela debería ser categorizada y ordenada por este indicador?</p> |
| CIERRE | 5. Recomendaciones | Compleitud de los OIC | <p>16. A partir de su experiencia, ¿hay algún elemento de calidad que no esté considerado dentro de estos OIC?</p> <p><i>Ya hemos terminado, quiero agradecerles su participación que es de gran importancia para poder cumplir con los objetivos del estudio. Les dejo la palabra por si quieren añadir cualquier otro tema que no se haya tratado y quieran comentarlo.</i></p> <p><i>Muchas Gracias!!!</i></p> |

V. Matriz de códigos: Autoestima Académica y Motivación Escolar

| Indicador | Categorías | Familia | Códigos | |
|---|------------------------------|-------------------------------|--|--------------------------|
| Autoestima académica y motivación escolar | Conocimiento del indicador | Asociaciones espontáneas | relación de dimensiones | |
| | | | rol del docente | |
| | | | Motivación | |
| | | | autoestima | |
| | | Asociación con otro indicador | clima de convivencia escolar | |
| | | | asistencia escolar | |
| | | | integración al proyecto educativo | |
| | | Pertinencia | Estrategias para la aplicación del indicador | iniciativas de promoción |
| | | | | trabajo del profesor |
| | ausencia de política pública | | | |
| | familia | | | |
| | estudiantes | | | |
| | prácticas educativas | | | |
| | Dificultades | | profesionales | |
| | | | profesores | |
| | | | contexto | |
| | | | rol de la familia | |
| | | | compromiso docente | |
| | Relevancia | Importancia | exigencia | |
| | | | valoración del ordenamiento | |
| influencia de la escuela | | | | |
| ranking apoderados | | | | |
| | | ranking docentes | | |
| | | ranking directivos | | |
| | | ranking sostenedores | | |



| Indicador | Categorías | Familia | Códigos |
|-----------|-------------------|-------------------------|------------------------|
| | | | ranking expertos |
| | | relación con la calidad | aprendizaje académico |
| | | | pertenencia |
| | Conceptualización | Definición oficial | problemas de medición |
| | | | agregar dimensión |
| | | | sacar dimensión |
| | | | acuerdo con definición |

VI. Matriz de códigos: Clima de Convivencia Escolar

| Indicador | Categorías | Familia | Códigos |
|------------------------------|----------------------------|--|---|
| Clima de convivencia escolar | Conocimiento del indicador | Asociaciones espontáneas | relación de dimensiones |
| | | | relación entre actores |
| | | | vinculación en la diversidad |
| | | | derechos humanos |
| | | | ambiente seguro |
| | | | ambiente organizado |
| | | | ambiente de respeto |
| | | auxiliar aprendizaje | |
| | | Asociación con otro indicador | autoestima académica y motivación escolar |
| | | | asistencia escolar |
| | | | participación y formación ciudadana |
| | | Integración al proyecto educativo | iniciativas de promoción |
| | trabajo previo | | |
| | cohesión entre estamentos | | |
| | manuales de convivencia | | |
| | emergencia de consensos | | |
| | Pertinencia | Estrategias para la aplicación del indicador | contacto personalizado |
| | | | liderazgo equipos directivos |
| relaciones laborales | | | |
| exclusión | | | |
| ley de inclusión | | | |
| prácticas autoritarias | | | |
| actividades de encuentro | | | |
| construcción de diálogo | | | |



| Indicador | Categorías | Familia | Códigos |
|-------------------|-------------------|-------------------------------------|--|
| | | Dificultades | exclusión de los apoderados |
| | | | condiciones materiales del colegio |
| | | | contexto |
| | | Responsabilidad del establecimiento | insuficiencia de recursos humanos y económicos |
| | | | valoración del ordenamiento |
| | | | influencia de la familia |
| | Relevancia | Importancia | influencia de la escuela |
| | | | ranking apoderados |
| | | | ranking docentes |
| | | | ranking directivos |
| | | | ranking sostenedores |
| | | Relación con la calidad | ranking expertos |
| | | | aprendizaje académico |
| | | | bienestar del estudiante |
| | Conceptualización | Definición oficial | calidad |
| | | | problemas de medición |
| énfasis | | | |
| agregar dimensión | | | |
| sacar dimensión | | | |
| | | | acuerdo con definición |

VII. Matriz de códigos: Participación y Formación Ciudadana

| Indicador | Categorías | Familia | Códigos |
|-------------------------------------|----------------------------------|--|------------------------------|
| Participación y formación ciudadana | Conocimiento del indicador | Asociaciones espontáneas | relación de dimensiones |
| | | | centros de alumnos y padres |
| | | | experiencia cotidiana |
| | | | participación simbólica |
| | | | participación electoral |
| | | | sentido de pertenencia |
| | | | participación |
| | | vida democrática | |
| | | Asociación con otro indicador | clima de convivencia escolar |
| | | Integración al proyecto educativo | desafío de instalación |
| | sentimiento de deuda | | |
| | familia asume el rol | | |
| | educación cívica | | |
| | pseudo participación | | |
| | desconocimiento de hacerse cargo | | |
| | elecciones | | |
| | plan de formación ciudadana | | |
| | Pertinencia | Estrategias para la aplicación del indicador | papinotas |
| derecho a la diferencia | | | |
| falta de lineamientos | | | |
| adultocentrismo | | | |
| Dificultades | | desinterés político | |
| | | desconocimiento de proyecto educativo | |
| | | prácticas autoritarias | |
| | | | |



| Indicador | Categorías | Familia | Códigos |
|-------------------|--------------------|-------------------------------------|-------------------------------|
| | | Responsabilidad del establecimiento | valoración del ordenamiento |
| | | | currículum y educación cívica |
| | | | influencia de la escuela |
| | Relevancia | Importancia | ranking apoderados |
| | | | ranking docentes |
| | | | ranking directivos |
| | | | ranking sostenedores |
| | | | ranking expertos |
| | | | formación integral |
| | | | participación como ciudadanos |
| | | Relación con la calidad | prevención de riesgo |
| | | | vinculación con calidad |
| | | | problemas de medición |
| | | | enfoque |
| | | | agregar dimensión |
| Conceptualización | Definición oficial | sacar dimensión | |
| | | acuerdo con definición | |

VIII. Matriz de códigos: Hábitos de Vida Saludable

| Indicador | Categorías | Familia | Códigos |
|---------------------------|-----------------------------|--|--------------------------------|
| Hábitos de vida saludable | Conocimiento del indicador | Asociaciones espontáneas | relación de dimensiones |
| | | | ley de etiquetados |
| | | | quiscos saludables |
| | | | malos hábitos |
| | | | hábitos alimenticios |
| | | | hábitos de vida activa |
| | | hábitos de autocuidado | |
| | | Asociación con otro indicador | clima de convivencia escolar |
| | | Integración al proyecto educativo | impulso de la política pública |
| | materiales educativos | | |
| | Pertinencia | Estrategias para la aplicación del indicador | desconocimiento de acciones |
| | | | restricción de venta |
| | | | actividad física |
| | | Dificultades | educación preventiva |
| | | | formación docente |
| | | | cultura chatarra |
| | | | sustitutos de venta |
| rol de la familia | | | |
| costos económicos | | | |
| Responsabilidad del | espacios deportivos | | |
| | desconocimiento docente | | |
| | JUNAEB | | |
| | valoración del ordenamiento | | |



| Indicador | Categorías | Familia | Códigos | |
|-----------|-------------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | establecimiento | rol compartido | |
| | | | influencia de la escuela | |
| | Relevancia | Importancia | | ranking apoderados |
| | | | | ranking docentes |
| | | | | ranking directivos |
| | | | | ranking sostenedores |
| | | | | ranking expertos |
| | | | | formación integral |
| | Conceptualización | Relación con la calidad | | sin relación con calidad |
| | | | | aprendizaje |
| | | | | vinculación con calidad |
| | | | | problemas de medición |
| | | | | enfoque |
| | | | | agregar dimensión |
| | | Definición oficial | sacar dimensión | |
| | | | acuerdo con definición | |
| | | | | |
| | | | | |

IX. Matriz de códigos: Asistencia Escolar

| Indicador | Categorías | Familia | Códigos |
|--------------------------|----------------------------|--|---|
| Asistencia Escolar | Conocimiento del indicador | Asociaciones espontáneas | subvención escolar |
| | | | condición de aprendizaje |
| | | | incomprensión de medición |
| | | | desconocimiento categorías |
| | | Asociación con otro indicador | autoestima académica y motivación escolar |
| | | | retención escolar |
| | | | clima de convivencia escolar |
| | | Integración al proyecto educativo | prioridad política |
| | | | malas prácticas |
| | centralidad en la gestión | | |
| | Pertinencia | Estrategias para la aplicación del indicador | premios y castigos |
| | | | seguimiento de ausentismo |
| | | | preocupación docente |
| | | | papinotas |
| | | Dificultades | rol de la familia |
| | | | contexto de vulnerabilidad |
| | | | zona rural |
| | | | suspensión |
| | | Responsabilidad del establecimiento | valoración del ordenamiento |
| | | | determinación externa |
| influencia de la escuela | | | |
| Relevancia | Importancia | ranking apoderados | |
| | | ranking docentes | |
| | | ranking directivos | |



| Indicador | Categorías | Familia | Códigos |
|-----------|-------------------|-------------------------|--------------------------|
| | | | ranking sostenedores |
| | | | ranking expertos |
| | | Relación con la calidad | sin relación con calidad |
| | | | pertenencia a la escuela |
| | | | aprendizaje |
| | Conceptualización | Definición oficial | problemas de medición |
| | | | enfoque |
| | | | agregar dimensión |
| | | | sacar dimensión |
| | | | acuerdo con definición |

X. Matriz de códigos: Retención Escolar

| Indicador | Categorías | Familia | Códigos |
|-------------------------------------|----------------------------|--|---|
| Retención Escolar | Conocimiento del indicador | Asociaciones espontáneas | permanencia en la escuela |
| | | | situación puntual |
| | | | contexto externo |
| | | | segregación escolar |
| | | Asociación con otro indicador | autoestima académica y motivación escolar |
| | | | asistencia escolar |
| | | Integración al proyecto educativo | falta de seguimiento |
| | | | desconocimiento de factores asociados |
| | | | política pública |
| | prácticas de enseñanza | | |
| | Pertinencia | Estrategias para la aplicación del indicador | seguimiento de ausentismo |
| | | | cambio situación familiar |
| | | | cambio de casa |
| | | | influencia de la familia |
| | | Dificultades | contexto de vulnerabilidad |
| | | | falta de redes institucionales |
| | | | falta de detección temprana |
| | | | educación adultos |
| | | | falta de acompañamiento |
| | | | falta de recursos |
| suspensión | | | |
| valoración del ordenamiento | | | |
| Responsabilidad del establecimiento | | determinación externa | |
| | influencia de la escuela | | |



| Indicador | Categorías | Familia | Códigos |
|-----------------|-------------------|-------------------------|--------------------------|
| | Relevancia | Importancia | ranking apoderados |
| | | | ranking docentes |
| | | | ranking directivos |
| | | | ranking sostenedores |
| | | | ranking expertos |
| | Conceptualización | Relación con la calidad | sin relación con calidad |
| | | Definición oficial | aprendizaje |
| | | | problemas de medición |
| | | | enfoque |
| | | | agregar dimensión |
| sacar dimensión | | | |
| | | | acuerdo con definición |

XI. Matriz de códigos: Equidad de Género

| Indicador | Categorías | Familia | Códigos |
|-------------------------|---------------------------------------|--|--|
| Equidad de género | Conocimiento del indicador | Asociaciones espontáneas | diversidad sexual |
| | | | inclusión de alumnos transgénero |
| | | | discriminación |
| | | Integración al proyecto educativo | clima de convivencia escolar |
| | | | falta de información |
| | | | romper estereotipos |
| | Pertinencia | Estrategias para la aplicación del indicador | esfuerzos particulares |
| | | | promoción de respeto |
| | | Dificultades | participación igualitaria en actividades |
| | | | prácticas docentes |
| | | | autoconceptos de género |
| | | | diferencias azarosas |
| | | Responsabilidad del establecimiento | barreras de entrada a mujeres |
| | | | valoración del ordenamiento |
| | | | determinación biológica |
| | | | determinación cultural |
| | Relevancia | Importancia | influencia de la escuela |
| | | | ranking apoderados |
| | | | ranking docentes |
| | | | ranking directivos |
| | | | ranking sostenedores |
| ranking expertos | | | |
| Relación con la calidad | | sin relación con calidad | |
| | | relación con calidad integral | |
| | relevante porque significa tolerancia | | |



| Indicador | Categorías | Familia | Códigos |
|-----------|-------------------|--------------------|--|
| | Conceptualización | Definición oficial | problemas de medición enfoque agregar dimensión sacar dimensión acuerdo con definición |

XII. Matriz de códigos: Titulación Técnico Profesional

| Indicador | Categorías | Familia | Códigos |
|--------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--|
| Titulación Técnico Profesional | Conocimiento del indicador | Asociaciones espontáneas | meta del establecimiento |
| | | | proceso cúlmine |
| | | Asociación con otro indicador | autoestima académica y motivación escolar |
| | | Integración al proyecto educativo | orientación de la gestión escolar |
| | | | recepción de recursos |
| | | Pertinencia | Estrategias para la aplicación del indicador |
| | gestión de prácticas laborales | | |
| | modalidad dual | | |
| | flexibilidad de prácticas | | |
| | Dificultades | | oportunidad de beca |
| | | | alto costo de oportunidad de práctica |
| | | | dificultad para encontrar práctica |
| | | | desmotivación |
| | | | competencia educación terciaria |
| | Responsabilidad del establecimiento | | valoración del ordenamiento |
| | | | determinación externa |
| | | | tarea del establecimiento |
| | | | autoestima académica y motivación escolar |
| | Integración de los OIC | | clima de convivencia escolar |
| | | participación y formación ciudadana | |
| hábitos de vida saludable | | | |
| asistencia escolar | | | |
| retención escolar | | | |
| equidad de género | | | |
| ranking apoderados | | | |
| Relevancia | Importancia | | |



| Indicador | Categorías | Familia | Códigos |
|-----------|-------------------|-------------------------|--|
| | | | ranking docentes |
| | | | ranking directivos |
| | | | ranking sostenedores |
| | | | ranking expertos |
| | | Relación con la calidad | vinculación con calidad desde perspectiva integral |
| | | | no relación con calidad |
| | | | invisibilización del proceso |
| | | | reflejo de competencias |
| | Conceptualización | Definición oficial | problemas de medición |
| | | | enfoque |
| | | | agregar dimensión |
| | | | sacar dimensión |
| | | | acuerdo con definición |



Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Buenas prácticas en la reducción de las brechas de género en resultados Simce de Comprensión de Lectura y Matemática II° medio*. Santiago, Chile .
- Anand, P., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, T., & Pöhlmann, C. (2013). *The IQB National Assessment Study 2012*. Berlín , Alemania.
- Apostu, O., Balica, M., Fartusnic, C., Florian, B., Horga, I., Novak, C., & Voinea, L. (2015). *Analiza sistemului de învățământ preuniversitar din România din perspectiva unor indicatori statistici*. Bucarest, Rumania.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2011). *National Assessment Program Civics and Citizenship Years 6 & 10 Report*. Sidney, Australia.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. (2013). *National Report on Schooling in Australia 2013*. Sydney, Australia.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Education in Germany 2014. An indicator-based report including an analysis of the situation of people with special educational needs and disabilities*. Bielefeld, Alemania.
- Castaigns, M., Ryan, M., & Valdez, S. (2013). *Identidades estudiantiles y sus puntos de encuentro y desencuentro con la cultura escolar*. Uruguay: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- České školní inspekce. (2011). *ANNUAL REPORT CZECH SCHOOL INSPECTORATE 2010/2011*. Praga, República Checa.
- COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION, CANADA. (2010). *A Framework for Statistics on Learning and Education in Canada*. Toronto, Canadá.
- Department of Education and Skills. (2013). *Looking at Social, Personal and Health Education*. Dublín, Irlanda.
- Department of Education and Skills. (2014). *Results of the Department of Education and Skills 'Lifeskills' Survey, 2012*. Irlanda.
- Estrada, F., Granath, S., Shannon, D., & Törnqvist, N. (2009). *Serious Violence at School. A summary of report 2009*. Estocolmo, Suecia.
- Haridus- Ja Teadusministeeriumi. (2015). *Annual analysis by the Ministry of Education and Research 2015*. Estonia.



- Herzog-Punzenberger, B., Bruneforth, M., & Lassnigg, L. (. (2013). *National Education Report Austria 2012. Indicators and Topics: An Overview*. Graz, Austria.
- Hye-Jung Shin, M. (2013). The current status of the Korean Student Health Examination. *Korean J Pediatr*, 313-322.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa . (2014). *Informe sobre el Estado de la Educación en Uruguay 2014*. Montevideo, Uruguay.
- INSTITUTO NACIONAL DE SALUD PÚBLICA. (2008). *ENCUESTA DE SALUD EN ESTUDIANTES DE ESCUELAS PÚBLICAS EN MÉXICO*. D.F, México.
- Institutul Național de Sănătate Publică. (2014). *RAPORT NAȚIONAL DE SĂNĂTATE A COPIILOR ȘI TINERILOR DIN ROMÂNIA* . Rumania.
- Koch, I. R. (2005). *The German Health Survey for Childen and Adolescent*. Berlin, Alemania.
- LAUGLO, J., & ØIA, T. (2006). *Education and Civic Engagement among Norwegian Youths*. Oslo, Noruega.
- Lazarou, C., Panagiotakos, D., Kouta, C., & Leda Matalas, A. (2009). Dietary and other lifestyle characteristics of Cypriot school children: results from the nationwide CYKIDS study. *BMC Public Health*, 1-10.
- Lozár, B., Kozmelj, A., Tuš, J., & Škrbec, T. (2012). *Education in Slovenia*. Ljubljana, Eslovenia: Statistical Office of the Republic of Slovenia.
- Minister of Science, Education and Sports. (2010). *National Curriculum Framework FOR PRE-SCHOOL EDUCATION AND GENERAL COMPULSORY AND SECONDARY EDUCATION*. Zagreb, Croacia.
- Ministère de l'éducation Nationale. (2011). *Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011*. Paris, Francia.
- Ministères de la Santé et de l'Éducation Nationale. (s.f.). *ENQUÊTE NATIONALE DE SANTÉ 2014-2015 AUPRÈS DES ÉLÈVES SCOLARISÉS EN CLASSE DE CM2*. Francia.
- Ministerio de Educación Chile. (2014). *Educación para la equidad entre hombres y mujeres*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación Chile. (2014). *Otros Indicadores de Calidad Educativa*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación Chile. (2015). *Bases Curriculares, Planes y Programas de Estudio. Formación Diferenciada Técnico Profesional*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa*. España.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *EVALUACIÓN DEL PLAN DE REFUERZO, ORIENTACIÓN Y APOYO Curso 2010-11*. Castilla la Mancha, España.



- Ministerio de Salud. (2011). *Encuesta Global de Salud Escolar Resultados - Perú 2010*. Lima, Perú.
- Ministerio de Salud Pública. DIVISIÓN ECONOMÍA DE LA SALUD. (2009). *ENCUESTA MUNDIAL DE SALUD ESCOLAR*. Uruguay.
- Ministerio de Salud, Argentina. (2013). *2da Encuesta Mundial de Salud Escolar*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio Educación Argentina. (2013). *Una mirada sobre la escuela (IV)*. Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio Educación Chile. (2013). *Fundamentos Otros Indicadores de Calidad Educativa*. Santiago, Chile.
- Ministerio Educación Colombia. (2013). *Sistema Nacional de Indicadores Educativos para los Niveles de Preescolar, Básica y Media en Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Ministero dell'Economia e delle Finanze & Ministero della Pubblica Istruzione. (2007). *Quaderno Bianco Sulla Scuola*. Roma, Italia.
- Ministry of Children and Education. (2012). *Education and Training in Denmark, Facts and Key Figures*. Dinamarca.
- MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF THE REPUBLIC OF LITHUANIA. (2006). *EDUCATION IN LITHUANIA Facts and Figures 2006*. Vilnius, Lituania.
- Ministry of Education Singapore. (2015). *Education Statistics Digest 2015*. Singapur.
- Ministry of Education, Youth and Sports. (s.f.). *Evaluation Tools: Surveys for Parents, Pupils and Teachers*. República Checa.
- Ministry of Health of the Republic of Serbia. (2014). *RESULTS OF THE NATIONAL HEALTH SURVEY OF THE REPUBLIC OF SERBIA 2013*. Belgrado, Servia.
- National Board of Education. (1999). *A FRAMEWORK FOR EVALUATING EDUCATIONAL OUTCOMES IN FINLAND*. Helsinki, Finlandia.
- NATIONAL EDUCATION COUNCIL REPUBLIC OF SERBIA. (2011). *Indicators for Monitoring Education in Serbia*. Belgrado, Serbia.
- National Institute for Health and Welfare. (2013). *School Health Promotion study 2013*. Helsinki, Finlandia.
- National Statistical Institute. (2015). *EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BULGARIA 2015*. Sofía, Bulgaria.
- Pardo, C. (2007). *Global School-based Student Health Survey Colombia (Bogotá)*. Bogotá, Colombia.
- Poliandri, D., & Sette, S. (2004). *Caratteristiche Psicometriche dei Questionari Studenti, Insegnanti e Genitori dei progetti VALES e VM e utilizzo delle informazioni nell'autovalutazione delle scuole*



- *Rapporto*. Frascati, Italia: Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione.

Secretaría de Educación Pública & Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2006). *Sistema de Indicadores Educativos de los Estados Unidos Mexicanos*. México DF, México.

Service des statistiques et analyses. (2015). *L'Enseignement luxembourgeois en chiffres*. Luxemburgo.

Sevilla, M. (2012). *EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL EN CHILE. Antecedentes y claves de diagnóstico*. Santiago, Chile: Centro de Estudios. Ministerio de Educación Chile.

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (s.f.). *Encuesta para Estudiantes*. Perú.

Social Education Survey . (1999). *Educational Statistics of Japan*. Japón.

Statistics Sweden. (2009). *Education in Sweden*. Orebro, Suecia.

SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN BÁSICA. DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO DE LA GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA. (2015). *Diagnóstico Ampliado. Programa Nacional de Convivencia Escolar (S-271)*. México.

Swiss Coordination Centre for Research in Education. (2014). *Swiss Education Report*. Aarau, Suiza.

THE DANISH NATIONAL CENTRE FOR SOCIAL RESEARCH. (2015). *DANISH LONGITUDINAL SURVEY OF YOUTH – CHILDREN (DLSY-C)*. Copenhagen, Dinamarca.

The Dutch Inspectorate of Education. (2015). *The State of Education in the Netherlands. Highlights from the 2013/2014 Education Report*. Utrecht, Holanda.

The Icelandic Ministry of Education and Culture. (2009). *Youth College Students 16 to 20 years*. Islandia.

The Icelandic Ministry of Education, Science and Culture. (2009). *Education, culture, leisure, sports activities and future vision among college youth in Iceland*. Islandia.

UNESCO. (2015). *Transversal Competencies in Education Policy and Practice*. Paris, Francia.

World Health Organization . (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being*. Copenhagen, Dinamarca.

Wylie, C., & Bonne, L. (2016). *Secondary Schools in 2015. Findings from the NZCER national survey*. Wellington, Nueva Zelanda.



Evaluación y Análisis de la percepción y aspectos técnicos de los
"Otros Indicadores de Calidad Educativa"



Fidel Oteiza, 1916 Of. 502 - Providencia - Santiago, Chile -
Fono (562) 22696136