



Ministerio de Educación
Unidad de Currículum y Evaluación

Fundamentación Actualización

Otros Indicadores de Calidad Educativa

Actualizada posterior al informe favorable del Consejo Nacional de Educación

Febrero de 2026
Santiago, Chile

Índice

Presentación	4
Sección I: Antecedentes.....	5
1. Otros Indicadores de Calidad Educativa	5
2. Contexto normativo	6
Sección II: Marco general.....	12
1. Marco conceptual general.....	12
2. Contexto internacional.....	15
Sección III: Proceso de actualización.....	20
1. Principios orientadores de la actualización	20
2. Decisiones.....	21
3. Proceso de actualización de los indicadores.....	23
Sección IV: Indicadores actualizados.....	36
1. Retención escolar.....	36
1.1 Diagnóstico del indicador	36
1.3 Propuesta	44
2. Equidad de género	52
2.1 Diagnóstico del indicador	52
2.2 Propuesta	64
Sección V: Implementación y resguardos	83
1. Comparabilidad	83
2. Implicancia en la Ordenación de establecimientos.....	86
3. Resguardos de los Otros Indicadores de Calidad	88
4. Implementación	89
5. Difusión y reporte de los Otros Indicadores de Calidad.....	90
Referencias	94
Anexos	110

Presentación

Este documento contiene los antecedentes, el proceso de revisión, propuesta y fundamentos de la actualización de los Otros Indicadores de Calidad Educativa (OIC) para el periodo 2025–2031.

Los OIC se establecieron el año 2013 mediante el Decreto 381. De acuerdo con lo planteado en la ley que establece el Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación (Ley N° 20.529), tienen una vigencia de 6 años y, si al término de este plazo no se ha dictado un nuevo decreto, se entenderán por renovados por igual periodo.

Se decide actualizar los OIC luego de un proceso de revisión realizado durante los años 2024 y 2025, que contempló información recabada mediante estudios desde 2017¹, que, entre otros elementos, consideró revisión de literatura nacional e internacional, estudios de uso y percepción acerca de los OIC, y revisión normativa. Como resultado de la revisión de fuentes literarias actualizadas, análisis estadísticos, una revisión normativa, los estudios de percepciones de la comunidad educativa y expertos, y las reuniones de trabajo con distintas instituciones relacionadas con estos indicadores se obtiene que los Otros Indicadores de Calidad Educativa continúan siendo válidos, relevantes y pertinentes como referentes que amplían el concepto de calidad, por lo que se mantienen los ocho indicadores para un nuevo periodo. No obstante, se realizan ajustes a las definiciones y metodologías de cálculo de algunos indicadores para resolver debilidades identificadas en los estudios realizados.

Este documento está compuesto por cinco secciones. En la primera se presentan los antecedentes sobre los OIC, incluyendo el contexto normativo. La segunda sección contempla el marco conceptual general de los indicadores y contexto internacional. La tercera sección, da cuenta de los principios que guiaron la actualización de los OIC, el proceso de revisión de los indicadores y las decisiones tomadas en este proceso de actualización. La cuarta sección da cuenta del proceso diagnóstico y propuesta para cada uno de los indicadores para los que se proponen modificaciones. Por último, la quinta sección contiene un apartado de Implementación y resguardos para la evaluación de los OIC.

Este documento se enmarca en el proceso de reingreso de la propuesta de actualización de los OIC al Consejo Nacional de Educación (CNED) y de su resultante informe favorable por parte del CNED.

¹ Para más información revisar Sección III de este documento.

Sección I: Antecedentes

1. Otros Indicadores de Calidad Educativa

Los Otros Indicadores de Calidad Educativa (OIC), son un conjunto de índices estadísticos que entregan información acerca de los resultados obtenidos por un establecimiento educacional, con relación al logro de los Objetivos Generales de la Educación Escolar, complementariamente al logro de los Estándares de Aprendizaje. Buscan ampliar el concepto de calidad de la educación al incluir aspectos que van más allá del dominio del conocimiento académico, y fueron creados para contribuir a la mejora continua de la calidad de la educación que reciben los estudiantes del país.

Estos indicadores son elaborados por el Ministerio de Educación (Mineduc), aprobados por el Consejo Nacional de Educación (CNED) y dictados mediante decreto. Su cumplimiento es evaluado de forma anual y censal por la Agencia de Calidad de la Educación (ACE), mediante instrumentos y procedimientos aplicables a todos los establecimientos educacionales del país reconocidos oficialmente por el Estado.

Actualmente, existen ocho indicadores definidos en el Decreto 381/2013, que son: Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana, Hábitos de vida saludable, Asistencia escolar, Retención escolar, Equidad de género y Titulación técnico-profesional. Los cuatro primeros son autorreportados y evaluados mediante los cuestionarios de Calidad y Contexto, mientras que los cuatro siguientes se calculan a partir de los registros del Mineduc y la Agencia de Calidad de la Educación, tal como se observa en el Esquema N° 1.

Esquema N° 1: Otros indicadores de calidad educativa



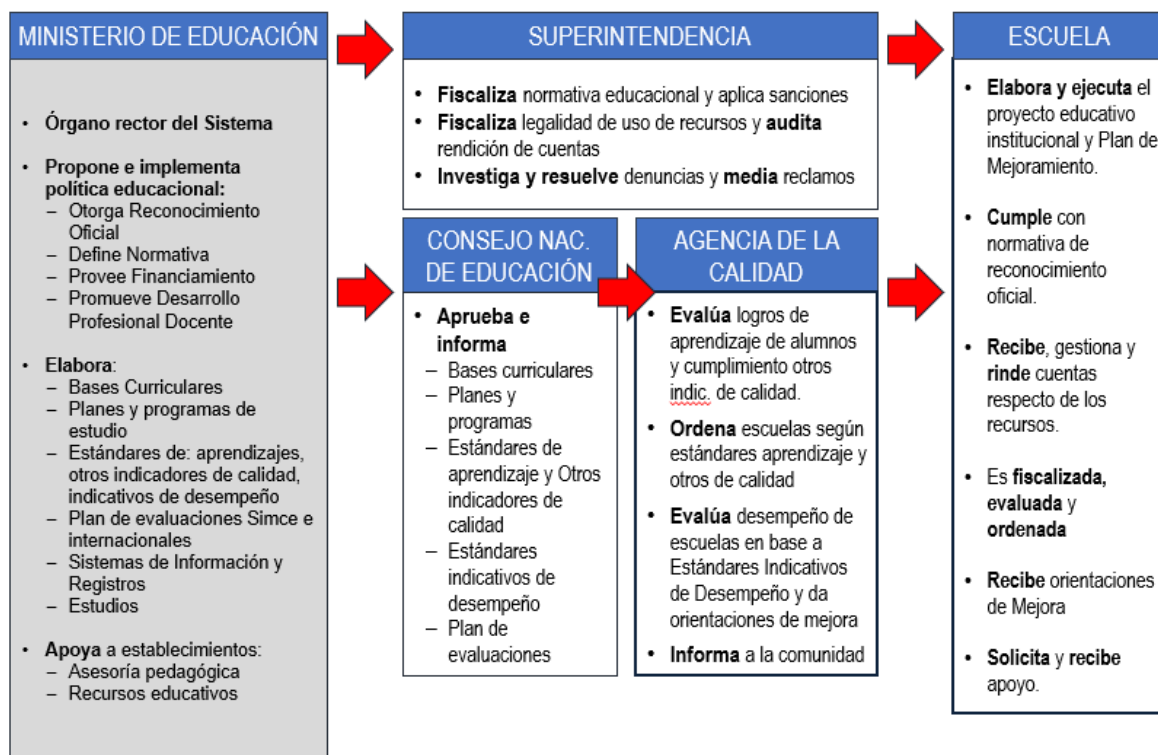
Fuente: Documento de Difusión Otros Indicadores de Calidad Educativa (2013).

2. Contexto normativo

La formulación de los OIC se inscribe en las exigencias de la Ley General de Educación (Ley N° 20.270, 2009) y la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, y su fiscalización (Ley N° 20.529, 2011).

Estos indicadores forman parte del conjunto de elementos establecidos por el Sistema nacional de aseguramiento de la calidad, que contempla, a su vez, un conjunto de políticas, evaluaciones, mecanismos de apoyo, fiscalización, sistemas de información y estándares, con el objetivo de lograr la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes y fomentar las capacidades de los establecimientos educacionales del país. Lo anterior, a cargo de distintas instituciones que velan por el cumplimiento de tal objetivo y desempeñan un rol determinado dentro del sistema educacional: el Ministerio de Educación, como órgano rector del sistema; la Agencia de Calidad de la Educación, encargada de evaluar y orientar a los establecimientos educacionales; la Superintendencia de Educación, a cargo de fiscalizar el cumplimiento de la normativa educacional, y el Consejo Nacional de Educación, encargado de aprobar e informar planes y herramientas elaboradas por el Ministerio de Educación (Ver Esquema N° 2).

Esquema N° 2: Instituciones y roles del Sistema nacional de aseguramiento de la calidad



Fuente: Fundamentos Otros Indicadores de Calidad Educativa (2013).

El marco legal actual asigna a los OIC un rol importante dentro del sistema, ya que estos forman parte de los insumos de la Ordenación, proceso mediante el cual se determinan reconocimientos, espacios de autonomía, apoyos, orientaciones de mejora y sanciones a los establecimientos educacionales del país, según corresponda.

La Agencia de Calidad de la Educación es la encargada de evaluar los Estándares de Aprendizaje, los OIC, y llevar a cabo el proceso de Ordenación que, en una primera etapa, considera los resultados obtenidos en la prueba Simce, en los Estándares de Aprendizaje, en los indicadores de progreso y en los OIC. Luego, corrige los resultados de cada establecimiento según las características de las y los estudiantes y contexto²; y, por último, clasifica los establecimientos en cuatro categorías de desempeño: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente.

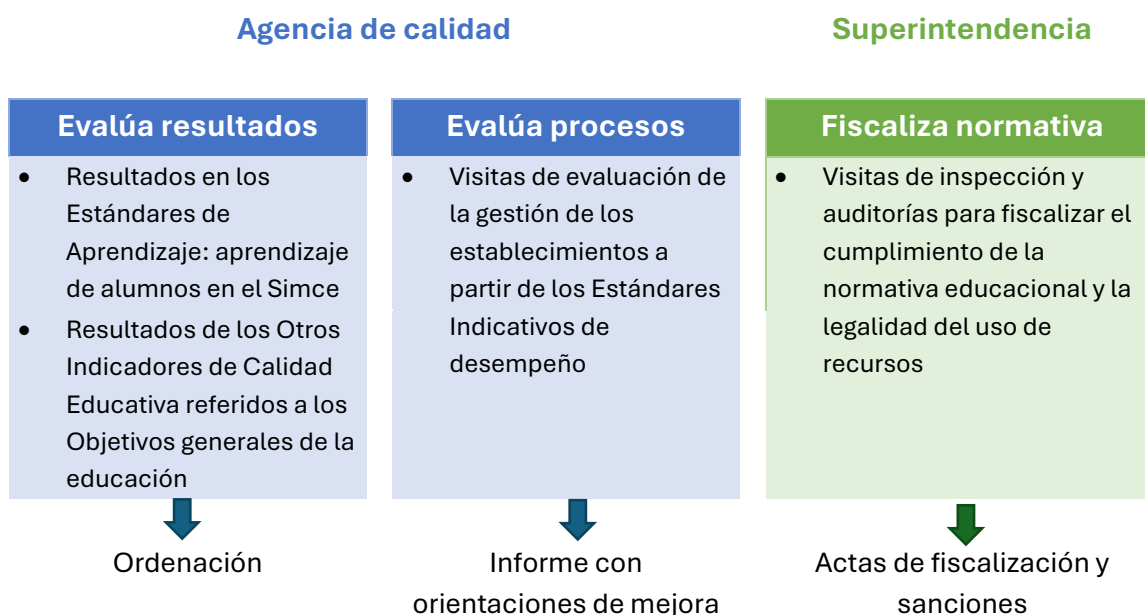
² Nivel de vulnerabilidad, escolaridad de la madre, ruralidad, entrada de estudiantes con buen desempeño académico, entrada de estudiantes con mal desempeño académico, estudiantes con ascendencia indígena, estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes y tasas de delitos de violencia intrafamiliar.

Los resultados obtenidos por los establecimientos educacionales en la Ordenación tienen diferentes consecuencias. Las principales son las siguientes:

- Visitas realizadas por la Agencia de Calidad de la Educación:
 - Visitas evaluativas: tienen por objeto evaluar y orientar la gestión escolar, principalmente de establecimientos educacionales con categoría de desempeño Medio-Bajo e Insuficiente.
 - Visitas de aprendizaje: tienen por objeto identificar prácticas significativas en establecimientos educacionales de categoría de Desempeño Alto, para orientar a otras comunidades escolares en la generación de sus propias estrategias de mejoramiento.
- Apoyo técnico pedagógico brindado por el Ministerio de Educación o entidades registradas.
- Si un establecimiento educacional se mantiene en la categoría de Desempeño Insuficiente por cuatro años consecutivos, puede perder el reconocimiento oficial del Estado.

Cabe destacar que los indicadores que dan origen a la Ordenación evalúan resultados. De forma complementaria, la Agencia de Calidad de la Educación evalúa también procesos mediante los Estándares Indicativos de Desempeño, los cuales orientan la evaluación de la gestión de los establecimientos, pero no forman parte de la Ordenación (ver esquema N° 3).

Esquema N° 3: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad



Fuente: Fundamentos Otros Indicadores de Calidad Educativa (2013).

Requisitos que deben cumplir los Otros Indicadores de Calidad Educativa

Los OIC deben responder a los criterios establecidos en la Ley 20.529 del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), en la que se establece que deben “*resguardar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza y los principios establecidos en el artículo 3° de la ley N° 20.370, General de Educación*” (Art.17). Asimismo, su elaboración debe cumplir con requisitos metodológicos que resguarden una medición “*mediante instrumentos y procedimientos estandarizados, válidos, confiables, objetivos y transparentes*” (Art.11), que permitan su utilización en la Ordenación de los establecimientos educacionales.

Además, estos indicadores deben cumplir con otros requisitos que surgieron del proceso de construcción anterior. Estos son: evitar que su medición genere efectos indeseados; ser modificables por las prácticas de gestión escolar, de modo que se pueda responsabilizar a los establecimientos por los resultados obtenidos; y ser coherentes con el resto de las políticas promovidas por el Ministerio de Educación.

Los OIC se deben ajustar a los criterios y requisitos establecidos por el marco legal resumido en la Tabla N° 1.

Tabla N° 1. Criterios y requisitos de los Otros indicadores de calidad educativa

Criterios determinados por la Ley N° 20.529	Requisitos metodológicos establecidos en la Ley N° 20.529	Otros requisitos de construcción
• Resguardar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. • Respetar los principios de la educación que se disponen en la LGE.	• Válidos • Confiables • Medibles mediante instrumentos y procedimientos objetivos y estandarizados • Censales • Comparables en el tiempo • Transparentes	• No generar efectos indeseados • Modificables por prácticas de gestión escolar • Coherentes con otros sistemas de evaluación del sistema educacional

Fuente: Fundamentos Otros indicadores de calidad educativa (2013).

El Consejo Nacional de Educación (2013c) definió una serie de criterios para informar los OIC en 2013, y sus futuras modificaciones, a saber:

- Ser coherentes con el marco normativo chileno referido a la calidad educativa.
- Ser seleccionados de acuerdo con evidencia verificable y con sustento en investigación teórica y aplicada.
- Reflejar aspectos que tienen antecedentes en otros sistemas educacionales del mundo.
- Estar formulados en forma clara y precisa, y apuntar a elementos que puedan ser evaluados objetivamente al interior de un establecimiento.
- Ser elaborados mediante una metodología que garantice calidad.
- Ser evaluados mediante instrumentos y procedimientos estandarizados, confiables, objetivos y transparentes, y validados por expertos.
- Ser sometidos a una consulta amplia con expertos y actores educativos.
- Caracterizarse por su inclusividad y ausencia de sesgo.
- Formar parte de un plan de actualización y desarrollo continuo.
- Favorecer su uso por parte de los establecimientos y la comunidad educativa, de acuerdo con sus propios valores.
- Ser medidos de forma equitativa, que evite efectos indeseables para el sistema educativo.

Proceso de elaboración e instalación de los Otros Indicadores de Calidad Educativa decretados el año 2013

Los OIC establecidos son el resultado de un exhaustivo proceso de elaboración, a cargo de un equipo de especialistas del Ministerio de Educación, realizado entre 2010 y 2013. Este proceso incluyó:

- La revisión y sistematización de modelos nacionales e internacionales de aseguramiento de la calidad y de responsabilización para seleccionar indicadores susceptibles de evaluar censalmente.
- La revisión de los Objetivos Generales de la Educación y de las Bases Curriculares, para identificar los aspectos del ámbito del desarrollo personal y social que se debe evaluar mediante estos indicadores.
- La revisión de bibliografía especializada en los ámbitos evaluados por los OIC.
- La validación de los indicadores seleccionados mediante paneles y entrevistas con expertos e investigadores destacados en educación.

- La validación de los indicadores seleccionados mediante entrevistas y realización de mesas de discusión con sostenedores y directores de establecimientos municipales y particulares subvencionados del país.
- La elaboración de un estudio piloto para analizar la validez y confiabilidad de los cuestionarios utilizados para evaluar Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana y Hábitos de vida saludable.
- La realización de simulaciones para analizar el comportamiento de los indicadores evaluados mediante registros de datos (Asistencia escolar, Retención escolar, Equidad de género y Titulación técnico-profesional).
- La revisión del ajuste y consistencia de los OIC con la normativa educacional vigente, con el fin de asegurar su alineación en términos de contenido y lenguaje.

El 10 de julio de 2013 se promulgó el Decreto 381 que establece los OIC. Este decreto tiene una vigencia de seis años, y los OIC se entenderán por renovados por igual periodo si no se ha dictado un nuevo decreto: *“Corresponderá al Presidente de la República, cada seis años, por decreto supremo dictado por intermedio del Ministerio de Educación, previo informe del Consejo Nacional de Educación, establecer los estándares de aprendizaje, indicativos de desempeño y los otros indicadores de calidad educativa [...]. Los estándares de aprendizaje, indicativos de desempeño y los otros indicadores de calidad educativa se entenderán renovados, por el solo ministerio de la ley, por igual período de tiempo, en caso de que transcurrido el plazo a que se refiere el inciso anterior no se haya dictado el decreto respectivo”* (Artículo 7º, Ley 20.529).

En este sentido, en el caso de que el Ministerio de Educación decida modificar el Decreto 381/2013, este debe ser aprobado por el Consejo Nacional de Educación, que considerará el cumplimiento de los criterios y requisitos expuestos en el punto anterior. Una vez elaborado el decreto, este debe ser tomado en razón por la Contraloría General de la República. En concreto, el Decreto 381 que establece los OIC se encuentra vigente hasta el 24 de octubre de 2025, por lo que, para su modificación, un nuevo decreto debiese ser publicado en el Diario Oficial antes del 24 octubre de 2025.

Sección II: Marco general

1. Marco conceptual general

El concepto de formación integral está a la base del modelo de los Otros Indicadores de Calidad en Chile. Hoy en día, se trata de un concepto central en las políticas educativas internacionales, orientado hacia un enfoque multidimensional que incluye no solo el desarrollo académico, sino también la formación emocional, social y ética de los estudiantes. Este concepto ha sido fuertemente promovido por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2018).

El concepto de formación integral ha evolucionado desde un enfoque académico, en la década de los '90, hacia una concepción más holística que incorpora habilidades socioemocionales, cívicas y éticas. En un estudio reciente de Rodríguez-Ávila y Moncada-Navas (2023), se cita el aún vigente Informe Delors (1996), que presentó inicialmente un modelo que enfatizaba el desarrollo cognitivo y académico, sin embargo, plantea que la literatura especializada incorpora actualmente otras dimensiones. Lo mismo se aprecia en los trabajos de Durlak et al. (2011) y Cabanillas-Tello et al. (2020), quienes promueven un enfoque de la formación integral que no solo capacita a los estudiantes en habilidades cognitivas, sino también en habilidades emocionales y sociales. Otros estudios recientes, como Morrish et al. (2018) y McCallops et al. (2019) han aportado a esta concepción, destacando la importancia de las habilidades socioemocionales, como la regulación emocional, la empatía y la resiliencia, para el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque se ha ido incorporando de manera progresiva en la literatura, alineándose con los marcos internacionales que reconocen la importancia de la educación emocional y su rol central en la formación integral.

Así, la formación integral no solo aborda el conocimiento académico, sino que también busca el desarrollo de las dimensiones emocionales, sociales y éticas de los estudiantes. Estas dimensiones están estrechamente conectadas con indicadores de autoestima académica, motivación escolar, participación ciudadana, y clima de convivencia escolar, y su interacción conjunta contribuye al bienestar general y al rendimiento académico de los estudiantes.

Por su parte, en el contexto latinoamericano y nacional, el concepto de formación integral ha sido reinterpretado a partir de las particularidades socioeconómicas y culturales de cada región. En Chile, por ejemplo, la Ley General de Educación (2009)

establece que la educación debe ser integral, garantizando tanto la calidad educativa como la equidad en el acceso y las oportunidades de aprendizaje. Este enfoque se conecta directamente con los marcos internacionales de formación integral, pero también pone énfasis en las desigualdades socioeconómicas y culturales propias de la región. En efecto, en la literatura latinoamericana, estudios como el de Gutiérrez y Saenger (2024), destacan la necesidad de incorporar valores éticos y sociales, como la cultura de paz, la equidad de género, y la gestión de conflictos en los programas de formación integral. Sin embargo, la incorporación de estas habilidades en la evaluación de los resultados educativos, y más precisamente en los sistemas de responsabilización de los establecimientos, es relativamente reciente. Hopkins (2006) destaca que es importante tener en cuenta, cuando se piensa en establecer un nuevo sistema de clasificación y responsabilización, que el desempeño de los estudiantes no solo se debe basar en exámenes académicos sino también en factores relacionados al desarrollo social y personal de los individuos. La noción de que es relevante evaluar aspectos que van más allá de los conocimientos académicos está avalada por la importancia que estos tienen para la vida de las personas, y el funcionamiento de la sociedad y la democracia. En términos de dimensiones clave, la OCDE (2018) ha sido un referente en la integración de competencias socioemocionales en la educación. Según esta organización, las habilidades como pensamiento crítico, colaboración, y gestión emocional son esenciales para la formación integral de los estudiantes. Este enfoque destaca que, además del conocimiento académico, se debe promover el bienestar emocional de los estudiantes y su preparación para ser ciudadanos responsables. En efecto, la OCDE impulsa un modelo educativo que reconoce la educación integral como un pilar para preparar a los estudiantes no solo para el mercado laboral, sino también para la convivencia social.

En esta línea Morrish et al. (2018) y McCallops et al. (2019) restablecieron que un ambiente positivo y seguro en la escuela es esencial para el aprendizaje. Enfatizan que un buen clima de convivencia escolar mejora la interacción entre los estudiantes y fomenta un ambiente emocionalmente seguro, lo cual es crucial para el aprendizaje socioemocional. Por otra parte, las habilidades socioemocionales son esenciales para el rendimiento académico. Estudios recientes (Borden, 2019; Sohail et al., 2022) demuestran que los estudiantes con una buena gestión emocional y una autoestima sólida tienen más probabilidades de tener éxito académico. La motivación escolar y el sentido de pertenencia son influenciados directamente por el bienestar emocional, lo que a su vez mejora la atención y el compromiso académico de los estudiantes.

Por su parte, Bassi et al. (2012) explican que el desarrollo de las denominadas habilidades “blandas” ha demostrado ser crucial para una inserción óptima en el

mercado laboral, ya que además de las destrezas académicas que la escuela debe formar, los empleadores están buscando en los jóvenes una serie de habilidades socioemocionales relacionadas con el comportamiento, las cuales contribuyen a una inserción laboral exitosa. En este contexto, estas habilidades tienen un efecto directo sobre aspectos críticos en la vida de los jóvenes, como la escolaridad, las conductas de riesgo y las remuneraciones futuras. Adicionalmente, las destrezas cognitivas se traducen en éxitos que retroalimentan las habilidades socioemocionales de los niños, como la autoestima y la confianza en sí mismos (Heckman, Stixrud & Urzúa, 2006).

El concepto de que las habilidades socioemocionales son un predictor importante para el rendimiento académico es también respaldado por estudios recientes. En Poling et al. (2022) se destaca que el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes está estrechamente relacionado con una mayor motivación escolar y un mejor rendimiento académico, al facilitar un ambiente de aprendizaje más productivo y colaborativo.

Los Otros Indicadores de Calidad Educativa, se hacen cargo de la evaluación de resultados de aprendizaje referidos al ámbito personal y social y de variables de trayectoria educativa, bajo la convicción de que la formación integral impacta profundamente en varias áreas del desarrollo de los estudiantes, incluyendo su rendimiento académico, bienestar emocional, participación cívica, equidad de género, asistencia escolar, permanencia escolar y titulación técnico-profesional. Los estudios revisados sugieren que la integración de habilidades socioemocionales en la educación no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos responsables, reduce las desigualdades de género y favorece la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. Este enfoque multidimensional permite a los estudiantes desarrollarse de manera más completa y estar preparados no solo para enfrentar los retos académicos, sino también para ser miembros responsables, éticos y activos en la sociedad.

2. Contexto internacional

A fines de 2024, se realizó una revisión de los sistemas de evaluación y rendición de cuentas de un conjunto de 24 países³ (Mineduc, 2024a), la cual muestra que los ocho indicadores que conforman los Otros Indicadores de Calidad Educativa continúan internacionalmente vigentes. Si bien existen altas coincidencias en los indicadores utilizados en el contexto internacional, se aprecian ciertos matices en su conceptualización y evaluación (Ver Anexo N° 1).

El principal hallazgo de esta revisión consiste en que todos los países revisados consideran como aspectos relevantes de la calidad educativa, aunque no necesariamente los evalúen, elementos propios del desarrollo de los estudiantes que exceden los resultados académicos, homologables a los OIC chilenos. Esto se desprende de sus documentos ministeriales o curriculares, de los programas de monitoreo que implementan y de las declaraciones que incluyen en sus documentos de difusión oficiales respecto de su política educativa. En este sentido, las dimensiones que más se repiten como indicadores, aunque no siempre se midan de forma que conlleven consecuencias para los establecimientos, son la autoestima académica y motivación escolar; el clima escolar; la participación y formación ciudadana; los hábitos de vida saludable y la asistencia y retención escolar, estas últimas, medidas en conjunto. Por su parte, si bien la equidad de género se menciona como un aspecto relevante a considerar, en ninguno de los países revisados existen mecanismos estandarizados para evaluarla. Por último, la titulación técnico profesional se monitorea en 13 de los 24 países revisados, mayoritariamente asociada a resultados en materia de empleo y satisfacción de la industria con la formación de los titulados.

En lo que respecta a la **autoestima académica y motivación escolar**, esta se considera relevante para la calidad educativa en todos los países revisados, sin embargo, solo en Hong Kong los establecimientos escolares deben rendir cuentas al respecto⁴. En los países revisados que cuentan con un currículum de carácter holístico, se incorporan conceptos asociados a este indicador, como ocurre en Finlandia, Nueva Zelanda y Uruguay. En Australia, la mayoría de los estados y territorios recopilan datos sobre cuestiones relacionadas al bienestar a través de

³ Estos países son Alemania, Australia, Brasil, Canadá, Colombia, Corea, Estonia, Estados Unidos, Bélgica, (Flandes), Finlandia, Gales, Hong – Kong, Inglaterra, Irlanda, Japón, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos (Holanda), Perú, Portugal, Sudáfrica, Singapur y Uruguay. El criterio de selección de estos países considera los países revisados anteriormente en el estudio llevado a cabo por ARS Chile el 2017 y SOKI el 2021, y se incorporan otros países de interés dado su foco en el desarrollo integral de las y los estudiantes. Además, se decide incorporar otros países latinoamericanos con el propósito de contar con información de referentes regionales.

⁴ En el caso de Hong Kong, el indicador se encuentra incluido dentro de un indicador más amplio denominado “Procesos de Aprendizaje”; y el foco de la encuesta está en el profesorado como informante, en vez de en las y los estudiantes.

encuestas anuales al alumnado. En Alemania se realizan encuestas a las y los estudiantes acerca de su motivación, compromiso y satisfacción con la escuela. Asimismo, se aplican estos instrumentos a docentes para evaluar su rol en el fomento de la confianza y el compromiso del estudiantado. En Noruega, entre los instrumentos de evaluación que utilizan los establecimientos escolares, se encuentran las encuestas aplicadas a estudiantes, cuyo objetivo principal es monitorear el entorno escolar y el contexto de aprendizaje del estudiantado. En este caso, no se considera la autoestima académica y la motivación escolar como un indicador en sí mismo, sino dentro del contexto del bienestar estudiantil.

De manera tan notoria como la autoestima académica y motivación escolar, en todos los países revisados se reconoce **el clima y convivencia escolar** como un factor determinante para la calidad educativa, en aspectos como la prevención del ausentismo y el abandono escolar; el bienestar y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, y el rendimiento académico. Su evaluación se apoya en marcos de referencia promovidos desde los ministerios, o desde organismos de evaluación específicos. Si bien estos marcos no constituyen instrumentos de evaluación en sí mismos, entregan orientaciones acerca de las dimensiones, indicadores y preguntas que pueden ser aplicadas en contextos escolares. Respecto del modo en que se aborda este indicador en los distintos países, es posible observar, a grandes rasgos, dos enfoques: por una parte, los países en los que el clima escolar se considera un factor determinante respecto del éxito académico, y este hecho constituye una motivación para resguardarlo. Esta perspectiva es la que se puede observar, por ejemplo, en países altamente centrados en los resultados, como Canadá, Estados Unidos, Gales, Hong Kong y Sudáfrica. Por otra parte, existe un enfoque más holístico, en el que el clima escolar se valora por su relación directa con el bienestar y desarrollo psicosocial de los estudiantes, como Singapur, Uruguay, Australia, Nueva Zelanda, Noruega y Colombia.

La **participación y formación ciudadana** está considerada en los sistemas de aseguramiento de la calidad de todos los países revisados; en algunos de ellos se incorpora en el currículum escolar, ya sea como habilidades y competencias transversales, o en forma de asignaturas específicas (bajo nombres como Cívica y ciudadanía, Estudios Sociales, Ética, Vida y Sociedad, Ciudadanía y Desarrollo Social). En estos casos, su evaluación se hace a través de evaluaciones formales; tal es el caso de Australia, Estados Unidos, Canadá, Hong Kong, Noruega, Sudáfrica, Portugal, México y Perú. En otros casos, aparece a través del desarrollo específico de competencias, valores y actitudes, en el marco de programas específicos para ello. Esto ocurre, por ejemplo, en Singapur, Uruguay y Colombia. Por último, existen países en los que la participación y formación ciudadana se evalúa considerando índices de

participación estudiantil y buenas prácticas en los establecimientos escolares. Es el caso de Alemania, Gales y Nueva Zelanda, aunque en Uruguay también se anima a los centros escolares a promover una cultura habilitadora de la participación y la formación ciudadana, a través de la promoción de espacios y plataformas de representación de estudiantes y la implicación del estudiantado en la toma de decisiones al interior de la escuela.

Todos los países considerados en esta revisión incluyen entre sus indicadores de calidad dimensiones homologables a los **hábitos de vida saludable**. En la mayoría de los casos, el concepto asociado es el de Salud y Educación Física y se encuentra integrado en los marcos nacionales y estatales de bienestar estudiantil, así como en el currículum escolar. Estos marcos de referencia muchas veces establecen estándares para las escuelas y promueven, en muchos casos, que sean los establecimientos escolares los que desarrollen sus propios planes de salud escolar. En general, los países suscriben la idea de que los programas integrales de salud en las escuelas influyen directamente en el rendimiento académico, el clima escolar, y el bienestar socioemocional. Con relación a la comprensión que se hace del indicador, esta es bastante homogénea y se vincula directamente con aspectos como la nutrición y la alimentación saludable, la actividad física y el deporte, la salud mental, el bienestar socioemocional, y la prevención de conductas de riesgo. Por sus características, este indicador suele estar abordado dentro de marcos de bienestar.

Todos los países considerados en este estudio incluyen la **asistencia escolar** entre sus indicadores de calidad educativa, en la mayoría de ellos, se mide en conjunto con la **retención escolar**. En general, se considera que la asistencia escolar constituye un factor determinante y predictivo para el éxito académico y el desarrollo integral de los estudiantes, además de evidenciar el nivel de satisfacción del estudiantado respecto a la gestión escolar.

Los estándares de asistencia escolar se basan normalmente en las leyes de obligatoriedad de la educación. Así, se estipula que las escuelas monitoreen, registren y reporten las tasas de asistencia escolar, como las inasistencias justificadas y no justificadas. Al mismo tiempo, las autoridades se obligan a supervisar y mantener un registro público de la asistencia escolar a partir de los reportes entregados por las escuelas. Si bien en todos los países se advierte un foco en la promoción de la asistencia a través de acciones de prevención y de integración, el caso de Hong Kong es ilustrativo, ya que desde la Oficina de Educación se estipulan orientaciones específicas para que los establecimientos desarrollen sus políticas de asistencia escolar.

Muy vinculado a la retención se encuentra el concepto de abandono escolar, entendido como aquello que se busca prevenir y reducir. El abandono escolar se entiende como el producto final de un proceso que paulatinamente lleva a los estudiantes a tomar distancia de la escuela hasta llegar a desvincularse de ella por completo. Otros términos empleados para referir a esta situación han sido deserción, desafiliación, ausentismo, interrupción, no asistencia y salida del sistema.

En algunos países, la perspectiva se centra en un abordaje integral de la retención escolar, entendiéndolo como un objetivo que involucra la acción combinada de todos los actores educativos, y donde el acompañamiento es una condición fundamental. Es el caso de México, Uruguay y Sudáfrica. En otros países, como Alemania, Australia, Finlandia, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Gales, la retención se evalúa con relación a la permanencia en el sistema educativo, cuestión que se mide a través de diversos indicadores.

Por otra parte, la **equidad de género** forma parte de los objetivos educativos de todos los países revisados en este estudio, y existe una adscripción generalizada a los marcos de referencia internacionales sobre la equidad de género, como ocurre con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030 de la UNESCO, en el cual los países se comprometen a avanzar en la eliminación de las disparidades de género y garantizar el acceso igualitario a la educación. El reconocimiento legal de la equidad de género repercute en el ámbito de la educación y, en todos los casos revisados, la administración nacional y los ministerios de educación se encuentran comprometidos con su promoción. Sin embargo, ninguno de los países investigados menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa. En cambio, suelen considerar otras perspectivas para abordar este aspecto. Un enfoque es monitorear la disparidad de acceso y participación en la educación, lo que ocurre en Alemania, Australia, México, Sudáfrica, Colombia y Perú. A partir de esta conceptualización, se tienden a recabar datos respecto de la matrícula en establecimientos educativos, las tasas de asistencia, y los porcentajes de deserción escolar. Un segundo enfoque es la observación del desempeño académico del estudiantado en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, comparando los puntajes obtenidos por sexo, junto con la evaluación de la equidad de género desde el punto de vista del clima escolar y la cultura del establecimiento educativo (incluyendo en esta dimensión la percepción de seguridad en la escuela, del acoso escolar con motivo de género, y de los estereotipos presentes en el establecimiento). Esta perspectiva suele estar vinculada a enfoques basados en la prevención de la discriminación y la violencia. Se ve presente en Finlandia, Portugal, Singapur, Uruguay, México, Sudáfrica y Estados Unidos. Un tercer enfoque es la conceptualización en referencia a las disparidades en la motivación y en las

elecciones académicas de las y los estudiantes, así como en las representaciones de género en contextos de liderazgo estudiantil. Es el caso de Alemania y Noruega.

Respecto de la **titulación Técnico-Profesional**, como se señaló, 13 de los 24 países considerados en el estudio incorporan la titulación técnico-profesional dentro de sus sistemas de educación escolar. Estos son Alemania, Australia, Canadá, Finlandia, Noruega, Singapur, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Sudáfrica, México, Colombia, Perú y Uruguay. En ellos, de manera transversal, se concibe la relevancia de la titulación técnico-profesional por su capacidad para preparar al estudiantado para el mercado laboral y complementar la formación académica. El caso de Alemania es el más conocido: su sistema dual combina la educación en las aulas escolares con la formación en puestos de trabajo en industrias. Sin embargo, se encuentran semejanzas en Australia, donde los estudiantes combinan su aprendizaje académico y escolar con la formación técnica impartida por las Organizaciones de Formación Registradas (OTR).

La integración de la titulación técnico-profesional en el sistema de aseguramiento de la calidad considera indicadores similares entre los países revisados, siendo el más común el relativo a los resultados en materia de empleo; es decir, se mide el éxito de los programas de formación técnico-profesional para garantizar la empleabilidad de los estudiantes, basándose en datos como las tasas de colocación en puestos de trabajo y el progreso en la carrera laboral. Este indicador se considera de manera explícita en Alemania, Australia, Canadá, Finlandia, Noruega, Sudáfrica y Perú. Otro indicador habitual es la retención de los estudiantes en los programas de titulación Técnico Profesional. Para ello, se utilizan las tasas de matriculación y de finalización de los estudios. Existen evidencias del uso de este indicador en Alemania, Australia, Canadá, Finlandia, Noruega, Sudáfrica, México y Perú. También se mide la colaboración entre los institutos de formación profesional y el sector industrial. En general, este indicador se aborda como la satisfacción de los empleadores a través de encuestas acerca de la pertinencia de los planes y programas técnico-profesional para las necesidades del sector, así como de la calidad del estudiantado.

Sección III: Proceso de actualización

1. Principios orientadores de la actualización

Para el proceso de actualización de los Otros Indicadores de Calidad Educativa, además de los criterios normativos establecidos en la Ley N° 20.529 del Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación mencionados en la primera sección de este documento, se decide relevar los siguientes principios que guiaron el proceso y propuesta de actualización de los OIC:

1. Continuidad:

Un primer principio de la actualización es dar una señal de continuidad al sistema escolar, resguardando la mantención de los elementos estructurales del modelo de los OIC, lo que lleva a la decisión de proponer mejoras conservando los ocho indicadores definidos originalmente. Este principio considera que el marco normativo en el cual se insertan los OIC (Ley N° 20.370 y Ley N°20.529) no se ha modificado y, por lo tanto, la función y rol de los OIC en el sistema de aseguramiento de calidad se mantiene vigente; además, los estudios que se disponen a la fecha dan cuenta de una valoración importante por parte de los actores educativos de cada uno de los OIC (SOKI, 2021; ARS, 2017; ACE, 2016, Focus, 2015; CIDE, 2015).

2. Integralidad:

Este principio busca resguardar que los OIC cumplan con el propósito para el cual fueron creados en el marco de la Ley N° 20.529, referido a ampliar la noción de calidad educativa. De esta manera, se espera que los OIC contemplen elementos claves que contribuyen a comprender la calidad educativa de manera más integral, no sólo restringiéndose a aspectos académicos.

3. Relevancia y pertinencia:

Este principio busca resguardar que los OIC sean percibidos como relevantes para dar cuenta de calidad en la educación, y pertinentes para dar cuenta del desarrollo personal y social de las y los estudiantes y su trayectoria educativa, en coherencia con los Objetivos Generales de la Educación (Ley N° 20.270, 2009).

4. Atribuibles a la gestión escolar:

Este principio busca resguardar que los OIC sean modificables por la gestión escolar. Dado que el resultado de estos indicadores es utilizado para el cálculo de la Ordenación de los Establecimientos Educacionales del país, lo cual conlleva altas consecuencias para las comunidades educativas, es de suma relevancia cautelar que los elementos incluidos en la definición de los OIC sean posibles de modificarse a partir de la gestión escolar.

5. Coherencia:

Este principio busca resguardar que cada uno de los indicadores evalúe los aspectos que compromete. De este modo, cuida que los elementos declarados en el título y definición de cada uno de los indicadores sean consistentes con la metodología de cálculo y su medición, cautelando una coherencia entre lo conceptual y lo métrico.

6. Alineamiento con la política educativa:

Este principio busca resguardar alineamiento y coherencia conceptual entre las definiciones y construcción de cada uno de los OIC con la política educativa vigente.

2. Decisiones

Los ajustes propuestos se basan en las siguientes decisiones:

- **Mantener los ocho indicadores originales en función de la relevancia y pertinencia de los indicadores para cumplir el propósito definido en la ley.**

Según los antecedentes recopilados, los OIC han contribuido a ampliar la noción de calidad. Al respecto, el estudio de SOKI (2021) menciona el impacto positivo de los OIC en los establecimientos escolares en tanto releva la importancia del bienestar emocional y del desarrollo personal y social de los estudiantes como elemento central de la calidad (SOKI,2021). A su vez, el estudio de percepciones realizado por ARS Chile (2017) muestra que docentes, sostenedores, directivos y expertos en educación entrevistados, muestran un alto grado de consenso sobre el aporte de los OIC en la promoción de calidad educativa y sobre la importancia de los aspectos no cognitivos en el desarrollo integral de los estudiantes.

Por otro lado, la importancia del desarrollo de las habilidades personales y sociales, evaluadas mediante los OIC, sigue vigente. La evidencia ha demostrado que los jóvenes con mayores habilidades sociales y emocionales tienen mejores trabajos y resultados académicos, menor probabilidad de cometer actos violentos o criminales y mayor probabilidad de tener buena salud y ser físicamente más activos (OECD, 2017). Además, el desarrollo de estas habilidades es importante no solo para el propio bienestar de las personas, sino también para el buen funcionamiento de la sociedad como un todo (Chernyshenko, Kankaraš & Drasgow, 2018).

- **Incorporar cambios que permitan introducir mejoras sin modificar los elementos estructurales del modelo vigente.**

Dado que uno de los principios que guía la actualización es la continuidad, y por tanto la introducción de cambios moderados, lo que se decidió fue hacer cambios que, sin eliminar o agregar nuevos indicadores, permitieran una mayor coherencia con la política educativa vigente, clarificar las señales sobre lo que se está evaluando, y resguardar que sean elementos gestionables por los establecimientos educacionales del país. De este modo, se introducen cambios de distinto tipo – en título, fuentes de información, metodología cálculo, y definición- pero sin cambiar el sentido general del indicador.

Cabe señalar que no todos los indicadores presentan cambios en todos los niveles, sino que se incorporan en respuesta a la necesidad de modificación detectada en cada uno en base a los antecedentes recogidos. Así, el indicador con más cambios es el de *Equidad de género*, por ser el que tenía mayores problemas conceptuales y métricos, y el con menos cambios es el de *Titulación técnico profesional*, por tener menores cuestionamientos y factibilidad técnica de modificación por los datos disponibles.

- **Considerar la factibilidad técnica y temporal de implementar los cambios propuestos en un periodo menor a 6 años.**

En la fase de diagnóstico, se identificaron una serie de sugerencias por parte de los actores y fuentes de literatura consultadas, sin embargo se consideraron aquellas que i) son medibles con datos censales objetivos; ii) son atribuibles a los establecimientos; iii) se puede obtener información sobre ellas mediante el uso de instrumentos que actualmente se utilizan (cuestionarios escritos autoaplicados con límites de extensión, datos secundarios a nivel nacional); y

iv) pueden incorporarse en un tiempo menor al periodo de vigencia de los OIC (seis años).

De esta manera, los cambios propuestos fueron presentados a la ACE, con la cual se evaluó la factibilidad y consecuencias asociadas a las modificaciones propuestas, acordando un Plan de implementación que se presenta en la sección final de este documento.

3. Proceso de actualización de los indicadores

El proceso de actualización constó de las siguientes fases: diagnóstico; elaboración de la propuesta; consulta, validación y ajustes propuesta; presentación de la primera versión al CNED; y ajuste de la propuesta considerando las observaciones del CNED, las cuales se describen a continuación:

1. Diagnóstico

En esta fase de diagnóstico se hizo una revisión de los informes y estudios previos sobre OIC, un levantamiento de información con motivo del actual proceso de actualización, e instancias de diálogo con instituciones que conforman el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC) y unidades del Mineduc vinculadas a las temáticas de los OIC.

A partir de esta revisión, se identificaron los aspectos que en cada indicador debían ser revisados y analizados en profundidad, para evaluar la pertinencia de realizar ajustes en los aspectos identificados.

A continuación, se detallan los insumos e instancias utilizadas para esta fase de diagnóstico.

Estudios e informes previos:

- Documento de continuidad de los OIC: “Vigencia, plan de actualización y fortalecimiento de los Otros indicadores de calidad educativa” (Mineduc, 2019).
- Estudio de “Revisión y sistematización de la percepción de los otros indicadores de la calidad educativa”, encargado por Ministerio de Educación al Laboratorio de Innovación para el Aprendizaje SOKI (SOKI, 2022).
- Estudio de “Evaluación y análisis de la percepción y aspectos técnicos de los Otros indicadores de calidad educativa”, encargado por el Ministerio de

Educación y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, a cargo de la consultora ARS Chile (ARS Chile, 2017).

- Informe de asesoría jurídica de los OIC, encargado por el Ministerio de Educación y elaborado por SLS & Abogados (SLS& Abogados, 2017).

Estudios e informes generados en el marco del proceso actualización 2025:

- Informe de las instituciones del Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación y otras unidades del Estado (2024)⁵: Agencia de Calidad de la Educación, Superintendencia de Educación, y Dirección de Educación Pública; además de la División de Educación General del Mineduc. En estos informes se da cuenta de la relevancia, claridad, suficiencia de los OIC y su pertinencia de atribución a la gestión escolar.
- Revisión de literatura internacional (Mineduc, 2024a). Revisión de sistemas de evaluación/rendición de cuentas en otros países que consideren indicadores de educación integral vinculados al desarrollo social y personal de los estudiantes. En este informe se describe la presencia, uso y forma de medición de indicadores similares a los OIC y cómo son aplicados en diferentes países.
- Revisión conceptual y Estado del Arte (Mineduc, 2024b). Revisión conceptual en base a literatura nacional e internacional acerca de la noción de educación/formación integral y un Estado del Arte de las temáticas de los OIC.
- Revisión de normativa (Mineduc, 2024c). Análisis de la normativa educacional y no educacional que sea pertinente, vigente a la fecha y sus implicancias generales y particulares para los OIC. Considera la revisión de Leyes, Decretos con Fuerza de Ley, Decretos Supremos, Decretos Exentos, Resoluciones Exentas, Circulares, y otros cuerpos normativos que se consideren pertinentes, que regulen el quehacer del Ministerio de Educación, y de otros órganos del Estado relacionados con la materia (Ver Anexo N° 2).

Instancias de diálogo:

Por cada uno de los indicadores se identificaron equipos expertos al interior de las instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) y Mineduc, que pudieran colaborar con el diagnóstico de los OIC, comentando las

⁵ ACE, 2024; DEP, 2024; SIE, 2024; DEG-Mineduc, 2024.

definiciones vigentes de los OIC, y entregando sugerencias con relación a los aspectos a mejorar

De esta manera, se tuvieron instancias de diálogo con:

- Superintendencia de Educación
- Agencia de la Calidad de la Educación
- División de Educación General del Mineduc
- Subsecretaría de Educación Técnico Profesional del Mineduc
- Centro Estudios del Mineduc
- Equipos Mineduc- Subsecretaría de Educación relacionados a los temas abordados por lo OIC (Equipos de género, Equipo Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, Equipo de Convivencia Educativa)
- Unidad de Currículum y Evaluación del Mineduc (equipos disciplinares relacionados con los OIC).

En el Anexo N° 3.1, se detallan los equipos consultados por cada indicador. Además, desde octubre 2024, se sostuvieron reuniones semanales permanentes con la Agencia de la Calidad de la Educación, en las cuales se revisó el comportamiento métrico de cada uno de los OIC, y alternativas de mejora en su metodología de cálculo.

2. Elaboración de la propuesta

En esta fase se elabora una propuesta de cambios a las definiciones y metodologías de cálculo establecidas en el Decreto 381/2013. Para ello, se realiza:

- Lectura y revisión de la sistematización de aspectos por mejorar identificados en los distintos insumos e instancias de diálogos.
- Análisis de los aspectos más recurrentes sugeridos de revisar en los distintos insumos e instancias de diálogo, por cada uno de los indicadores.
- Análisis de pertinencia y factibilidad de incorporar los ajustes sugeridos considerando los principios que orientan el proceso de actualización y los tiempos asociados a dicho proceso.
- Redacción de propuesta de cambio a las definiciones vigentes, para cada uno de los indicadores. En esta propuesta se incluyen las principales razones que sustentan los cambios sugeridos.

3. Consulta y validación

En esta fase se desarrolla un proceso de consulta y validación, que consistió en compartir con actores del sistema escolar y expertos académicos en la

materia, la propuesta de cambio de los indicadores y las principales razones de los cambios, y recibir su retroalimentación y sugerencias a la propuesta presentada.

En las distintas instancias de consulta y validación, el equipo de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) presentó el marco legal de los OIC, antecedentes y principios que sustentan la propuesta, y los principales elementos de ajuste de los indicadores.

Para el diseño, realización y análisis de las instancias de consulta y validación se contó con el apoyo del equipo de Monitoreo y Seguimiento de la UCE, experto en levantamiento y análisis de información en el marco de políticas educativas. Se llevaron a cabo tres tipos de instancias:

- Validación con actores del sistema escolar

Como parte del proceso de validación de la propuesta con actores del sistema escolar, se implementaron dos grupos focales en formato presencial con representantes de entidades sostenedoras y establecimientos educativos públicos y privados, con la finalidad de recibir retroalimentación respecto a los ajustes realizados.

De esta manera se recoger la experiencia y conocimiento directo que tienen los actores educativos tanto en la gestión de los indicadores como en el uso de sus resultados para la toma de decisiones, recogiendo si opiniones acerca de los ajustes propuestos, junto con sus recomendaciones de mejora.

Para la convocatoria de los participantes se consideraron los siguientes criterios o variables de selección:

- Representantes de entidades sostenedoras de establecimientos educacionales privados (subvencionados).
- Representantes o directivos de establecimientos educacionales públicos Municipales.
- Representantes o directivos de establecimientos educacionales públicos de Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).

Desde la UCE se convocó representantes de entidades sostenedoras de establecimientos educacionales privados y a representantes de establecimientos educacionales Municipales y SLEP que cumplieran con los criterios o variables de selección a participar de los grupos focales, fueron enviadas invitaciones formales a cada uno de los confirmados. Finalmente se contó con la participación de un total de 14 instituciones:

- 4 establecimientos particular subvencionados
- 6 establecimientos municipales
- 4 establecimientos pertenecientes a SLEP

El detalle de los establecimientos que participaron se encuentra en el Anexo N° 3.2.

Los criterios guía para orientar la retroalimentación de los actores educativos fueron los siguientes:

- Claridad: levantar información acerca de la opinión general respecto a la claridad del ajuste de cada indicador. Además, detectar dificultades que puede tener la modificación del indicador.
 - Validez: examinar si los ajustes del indicador están midiendo aspectos que son posibles de modificar por la gestión de los establecimientos, desde la perspectiva de los actores.
 - Uso y consecuencias para el establecimiento educativo: examinar cómo la propuesta de ajuste de cada indicador podría promover el uso de sus resultados en los establecimientos. Además, levanta información si el ajuste del indicador podría favorecer o perjudicar en algún aspecto a los establecimientos, desde la perspectiva de los actores.
- Consulta y validación con expertos para discutir aspectos generales de la propuesta

El grupo focal con académicos expertos tuvo como propósito obtener retroalimentación y sugerencias de mejora acerca de la propuesta de ajuste de los OIC, desde una perspectiva experta considerando el modelo de los OIC en su conjunto, su finalidad en la ley y los principios de la actualización. Los actores definidos para recoger retroalimentación de la propuesta de ajuste de los OIC fueron especialistas connotados a nivel nacional, por su vinculación con los temas que se regulan en los OIC. Participaron 4 expertos de distintas disciplinas y casas de estudios. El detalle de los expertos convocados se presenta en el Anexo N° 3.3.

Los temas que guiaron la conversación con los expertos, los cuales tuvieron como referencia los principios de la actualización fueron los siguientes:

- Continuidad: entregar mensaje de continuidad al sistema escolar.
- Integralidad: contribuir al propósito de los OIC de ampliar la noción de calidad de la educación.
- Coherencia: propiciar que el indicador efectivamente evalúe los aspectos que compromete.

- Atribuibles a la gestión escolar: resguardar que los OIC sean posibles de modificar por la gestión escolar.
- Relevancia y pertinencia: resguardar que los OIC sean percibidos como relevantes y pertinentes para dar cuenta del desarrollo personal de las y los estudiantes.
- Alineamiento con la política educativa.
- Validez: suficiencia de la información para hacer una interpretación válida respecto a lo que sucede a nivel de escuela.

- Consulta y validación con expertos para discutir propuestas específica de un indicador en particular

Se realizaron entrevistas individuales con expertos para recibir retroalimentación de las propuestas en indicadores específicos, según el área de trabajo particular de los entrevistados. En esta instancia, la finalidad era profundizar en los cambios propuestos en los indicadores, a diferencia de la instancia de grupo focal que era revisar aspectos del modelo completo de los OIC.

Para ello, se les presentó los cambios específicos- en los títulos, definiciones, metodología de cálculo de los indicadores, y se les pidió que se pronunciaran respecto a los cambios, con foco en los siguientes aspectos.

Se implementaron en total cinco entrevistas individuales con expertos connotados del ámbito nacional, las que se desarrollaron en modalidad online. El detalle de los expertos participantes se encuentra en el Anexo N° 3.4.

Los temas que guiaron la conversación con los expertos fueron los siguientes:

- Claridad ajustes/propuesta
- Modificabilidad desde gestión escolar
- Validez y confiabilidad (fuentes consultadas, método de cálculo)
- Pertinencia y consecuencias para el sistema escolar
- Cumplimiento propósito (ampliar mirada calidad)
- Coherencia con la política educativa y conceptos actuales

4. Ajustes a la Propuesta

En base a las instancias de consulta y validación, se realiza un proceso de análisis y ajuste a la propuesta inicial. Específicamente, se desarrolla:

- Sistematización de la información levantada en las distintas instancias de validación.
- Análisis de los aspectos convergentes en las distintas instancias consultadas.
- Análisis de la pertinencia de las sugerencias de acuerdo con los principios de la actualización.
- Priorización y ponderación de los cambios con criterios de factibilidad temporal y técnica.
- Incorporación de ajustes a la propuesta inicial en sus distintas dimensiones: títulos, dimensiones, definiciones y metodología de cálculo.

5. Presentación al CNED y recepción de observaciones

En abril 2025, mediante el Ordinario Mineduc N° 161, se presentó la primera versión de la propuesta de actualización al CNED, la que incluía las siguientes modificaciones a los indicadores:

Tabla N° 2. Modificaciones a los OIC presentadas al CNED en abril 2025

Indicador	Título	Metodología de cálculo	Fuentes de información	Descripción
Autoestima académica y motivación escolar	Se mantiene	Se mantiene	Se mantiene	Se incorpora la percepción sobre gestión del Establecimiento. Se incorpora lenguaje inclusivo en la redacción.
Clima de convivencia escolar	Convivencia Educativa	Se mantiene	La muestra de docentes debe incluir a profesores jefe y encargados de convivencia	Se incorpora: concepto de inclusión; lenguaje inclusivo en la redacción. Se incluyen más elementos de percepción sobre gestión del EE. Se releva la sensación de seguridad

				(dimensión subjetiva). Se precisan definiciones en las 3 dimensiones vigentes. Cuidado al medio ambiente y entorno se traslada a PFC.
Participación y formación ciudadana	Se mantiene	Se incorpora a docentes como fuente de información y una nueva dimensión.	Se incorpora docentes	Se incorpora una nueva dimensión: “Relación con el entorno”. Se precisan definiciones en las 3 dimensiones vigentes. Se incluye la percepción de docentes en las dimensiones de participación y vida democrática. Se incorpora lenguaje inclusivo en la redacción.
Hábitos de vida saludable	Vida saludable y bienestar	Se mantiene	Se mantiene	Se incluye el concepto de bienestar. Se incorpora el bienestar psicológico y emocional de las y los estudiantes en las dimensiones vigentes. Se elimina mención a “hábitos”.

				Se elimina la evaluación de conductas. Se incorpora lenguaje inclusivo en la redacción.
Asistencia escolar	Se mantiene	Cambian categorías para el cálculo del indicador y el puntaje asignado. Se incluye la asistencia de todo el EE.	Los estudiantes de todos los cursos de E. básica y E. media (no solo de los cursos que rinden Simce)	Se cambian categorías en coherencia con política reactivación: Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SiPTE). Se incorpora lenguaje inclusivo en la redacción.
Retención escolar	Permanencia escolar	Se resguarda que, si existe cambio de número de identificador del estudiante, esto no debe considerarse desvinculación.	Se mantiene	Se cambia el concepto de “desertores” a “estudiantes desvinculados”. Se releva la trayectoria educativa. Se hace referencia explícita a que el cambio de identificador de un estudiante no implica desvinculación. Se incorpora lenguaje inclusivo en la redacción.

Equidad de género	Equidad de género en aprendizajes	Indicador continuo en el que se usa la brecha del EE considerando tamaño y variabilidad del grupo y se reescala asignando 100 puntos cuando no hay brechas sistemáticas y un puntaje fijo a la media nacional.	Se mantiene	Se elimina “para luego identificar la situación de cada establecimiento respecto de las brechas promedio a nivel nacional”. Se incorpora lenguaje inclusivo en la redacción.
Titulación TP	Se mantiene	Se mantiene	Se mantiene	Se agrega frase que releva la práctica profesional para la obtención del título.

Fuente: Elaboración propia.

Como resultados de la revisión de dicha propuesta, el CNED, en el acuerdo N°076/2025 enviado mediante el oficio N°171/2025 comunica al Mineduc la decisión de no aprobar y observar la propuesta. Dentro de las observaciones realizadas se encuentran algunas que refieren a las modificaciones realizadas y otras que hacen referencias a aspectos más estructurales o que se relacionan con los indicadores vigentes y que no fueron modificados.

6. Ajuste de la propuesta para acoger las observaciones y reingreso al CNED

Las observaciones recibidas desde el CNED fueron analizadas y se evaluó la pertinencia y factibilidad de su incorporación. Para ello se sostuvieron reuniones con:

- Agencia de Calidad de la Educación.
- Comisión de educación sin brechas de género convocada por el Mineduc (Ver Anexo N° 3.5).

- Equipo del Mineduc a cargo del Sistema de Protección de la Trayectoria Educativa (SiPTE).
- Equipo de la Secretaría de Educación Técnico Profesional del Mineduc.

Para el indicador de Asistencia escolar se realizaron también simulaciones considerando asignación de puntaje a la categoría inasistencia grave, de manera de estimar el impacto de esta modificación en el comportamiento del indicador.

Por su parte, en lo que respecta a Equidad de género, se revisó la metodología de cálculo propuesta evaluando los casos mencionados en las observaciones del CNED para determinar si presentan o no problemas.

Como resultado del proceso de análisis de las observaciones realizadas por el CNED, se decide mantener los indicadores evaluados mediante cuestionarios (autoestima académica y motivación escolar, clima y convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable) y reingresar para evaluación los indicadores Equidad de género en aprendizajes, Asistencia, Permanencia escolar y Titulación Técnico-Profesional.

Lo anterior se sustenta en que las observaciones recibidas a los indicadores evaluados mediante cuestionarios plantean la necesidad de una revisión profunda de aspectos presentes en los indicadores originales, lo que no se alinea con el principio de continuidad definido para la presente actualización. Las observaciones a los indicadores evaluados mediante cuestionarios serán consideradas en el próximo proceso de actualización de los OIC (2031).

En julio 2025, mediante el Ordinario Mineduc N° 41, se reingresó la propuesta de actualización al CNED, la que incluía las siguientes modificaciones a los indicadores:

Tabla N° 3. Modificaciones a los OIC presentadas al CNED en julio 2025

Indicador	Cambios propuestos en ingreso al CNED del 23.06.25	Propuesta reingreso
Equidad de género	Cambio de nombre a Equidad de género en aprendizajes.	Se mantiene propuesta cambio de nombre.

	Cambio en la metodología de cálculo utilizando brechas y no intervalos, corrigiendo por tamaño y variabilidad de los grupos, asignando mayor ponderación a los años recientes y asignando 100 puntos a la ausencia de brechas.	Se mantiene propuesta cambio de metodología ya que la revisión realizada descartó los problemas que las observaciones del CNED mencionaron como importantes de cautelar. Se agregan explicaciones para responder a las dudas y observaciones CNED
Retención escolar	Cambio de nombre a Permanencia Escolar. Mantención de la metodología de cálculo. Se explicita resguardo de que, si existe cambio de número de identificador del estudiante, esto no debe considerarse desvinculación. Se hace referencia explícita a que el cambio de identificador de un estudiante no implica desvinculación. Cambio del concepto de “desertores” a “estudiantes desvinculados”. Se releva la trayectoria educativa. Incorporación de lenguaje inclusivo en la redacción.	Se mantienen los cambios de la propuesta anterior. Se amplía el resguardo incorporando otras situaciones, además del cambio de número de identificador del estudiante (fallecimiento, salida del país). Además, se precisa el pie de página de decreto que permite aclarar qué se considera parte de los “Registros escolares”.
Asistencia Escolar	Mantención del nombre. Cambio en las categorías para el cálculo del indicador, en coherencia con el Sistema de	Se mantienen los cambios de la propuesta anterior, y se modifica la asignación de puntaje en la categoría de Inasistencia grave. Se

	Protección de Trayectorias Educativas (SiPTE). Modificación del puntaje asignado a cada categoría. Incorporación de la asistencia de los estudiantes de todos los cursos para E. básica y E. media (no solo de los cursos que rinden Simce). Incorporación de lenguaje inclusivo en la redacción.	incorporan simulaciones con la nueva asignación de puntaje a la categoría de inasistencia grave, de manera de estimar el impacto de esta modificación en el comportamiento del indicador.
Titulación técnico profesional	Mantención del nombre, metodología de cálculo y fuentes de información. Incorporación de frase que releva la práctica profesional para la obtención del título.	Se mantiene el indicador como fue presentado en el ingreso al CNED y se entrega más información para justificar la propuesta.

7. Resolución del CNED

En octubre 2025, mediante el Acuerdo N° 121, el CNED informa favorablemente la propuesta de ajuste a los indicadores de Permanencia Escolar y Equidad de Género en Aprendizaje; sin embargo, no informa favorablemente la propuesta de ajuste a los indicadores de Asistencia Escolar y Titulación Técnico Profesional. Debido a ello, se decide mantener los indicadores evaluados mediante cuestionarios (autoestima académica y motivación escolar, clima y convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable) y de Asistencia y Titulación Técnico-Profesional, y actualizar los indicadores de Permanencia escolar y Equidad de género en aprendizajes,

Sección IV: Indicadores actualizados

1. Retención escolar

1.1 Diagnóstico del indicador

Relevancia y pertinencia del indicador

La retención escolar es un fenómeno complejo que ha sido abordado en la literatura internacional a través de diversos enfoques teóricos. La investigación en este campo integra aspectos como el clima escolar, la relación entre estudiantes y docentes, el apoyo familiar y comunitario, así como factores socioeconómicos. Estos enfoques subrayan que la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo depende de una interacción de variables emocionales, sociales y económicas que moldean su experiencia educativa y nivel de compromiso. Así, la retención escolar es vista como un esfuerzo colectivo que involucra a toda la comunidad educativa, incluyendo no solo a los docentes y al personal administrativo, sino también a las familias y a la comunidad en general. La investigación de Jacobson et al. (2018) sobre “*community schools*” o escuelas comunitarias ejemplifica esta visión, al plantear que la retención escolar no es únicamente responsabilidad del sistema educativo, sino que requiere el compromiso de diversos actores sociales, como las familias de los estudiantes y líderes locales que se desempeñen como socios comunitarios al desarrollar actividades dentro de la escuela. En este modelo, la retención se concibe como un proceso que depende de la creación de una red de apoyo social que incluya servicios de salud (física y mental), asesoría académica, asesoría financiera, desarrollo artístico, entre otros. Estos elementos externos a la educación tradicional son fundamentales para reducir el riesgo de deserción, especialmente en comunidades vulnerables, ya que permiten que los estudiantes enfrenten las dificultades que surgen fuera del ámbito escolar y que pueden afectar su rendimiento y permanencia en la escuela.

La literatura internacional aborda la retención escolar desde una perspectiva socioeconómica, destacando cómo las condiciones financieras y las desigualdades estructurales afectan la permanencia de los estudiantes, especialmente en contextos de vulnerabilidad. Sampa et al. (2021) identifican la retención como un proceso de apoyo continuo, en el que intervenciones específicas (apoyo financiero, la provisión de material escolar y la atención en salud) son esenciales para mitigar el abandono

escolar en países de bajos ingresos. En estos contextos, el abandono suele estar vinculado a barreras económicas que dificultan la continuidad educativa, y la retención se entiende como una serie de intervenciones que buscan superar estos obstáculos, asegurando que los estudiantes puedan permanecer en la escuela a pesar de sus circunstancias.

Otra dimensión importante en la definición de retención escolar es la calidad de las relaciones interpersonales en el entorno educativo, especialmente la relación entre docentes y estudiantes. Quin (2016) subraya que una relación positiva y de apoyo entre estudiantes y docentes es fundamental para fortalecer el compromiso emocional del estudiante hacia la escuela. En este enfoque, la retención no solo depende de factores estructurales o económicos, sino también de las conexiones interpersonales que los estudiantes forman dentro de la escuela. Estudios han evidenciado que cuando los estudiantes perciben que sus docentes se preocupan por ellos y los apoyan, su disposición a mantenerse en la escuela aumenta, y el riesgo de deserción disminuye considerablemente.

En conjunto, la literatura internacional evidencia una evolución en la forma en que se define la retención escolar a lo largo del tiempo. En décadas pasadas, la retención se centraba principalmente en la asistencia y el rendimiento académico, evaluando el éxito del estudiante en términos de su permanencia física en el sistema educativo y su logro académico. Sin embargo, los estudios recientes han ampliado esta definición para incluir factores emocionales y sociales, reconociendo que la retención también depende del bienestar emocional, el sentido de pertenencia y el apoyo social que el estudiante recibe dentro y fuera de la escuela. Este cambio refleja un enfoque más holístico, en el cual el compromiso afectivo, las relaciones de apoyo y el contexto socioeconómico juegan un papel crucial en la permanencia educativa.

En la literatura nacional y latinoamericana, la retención escolar se entiende como un proceso complejo que abarca no sólo la permanencia en el sistema, sino también la inclusión de elementos de bienestar y equidad educativa, especialmente en contextos de vulnerabilidad característicos de la región. En Chile, estudios como los de Valenzuela et al. (2019) destacan que la retención escolar requiere una combinación de apoyo psicosocial y pedagógico para abordar las desigualdades que persisten en el acceso y permanencia en la educación. Autores como Espinoza Díaz et al. (2014) también destacan en el contexto chileno la relevancia de factores intraescolares, como el ambiente escolar y la relación con los docentes, en el fortalecimiento del compromiso académico de los estudiantes. De forma similar, Rabuco (2022) observa que, en programas de tutorías pedagógicas, el acompañamiento continuo reduce el riesgo de abandono, mejorando la vinculación del estudiante con su proceso educativo.

A nivel regional, organismos internacionales como UNESCO y UNICEF juegan un rol importante en la conceptualización de la retención escolar en América Latina. Saracostti et al. (2021) citan a la UNESCO en relación con la importancia de asegurar una educación inclusiva y de calidad como derecho humano, un enfoque que se alinea con los esfuerzos para mejorar la retención mediante el fortalecimiento de un ambiente escolar que apoye el desarrollo integral de los estudiantes. De Toro et al. (2021), al referirse a UNICEF, enfatizan el rol de este organismo en la promoción de políticas de protección infantil y en la provisión de recursos para intervenciones tempranas que buscan reducir la deserción escolar, subrayando la retención como una prioridad para el desarrollo sostenible y la inclusión social en la región.

La relación entre el clima escolar y la retención es un tema recurrente en la literatura sobre retención escolar. Vinciguerra et al. (2020), en su revisión de factores que afectan la deserción, citan estudios de Christenson y Thurlow (2004) y Doll et al. (2013), quienes examinan cómo un clima escolar positivo puede actuar como un factor de protección contra el abandono escolar. Estos autores exploran tanto factores de "empuje" (por ejemplo, la desmotivación o problemas de conducta que expulsan a los estudiantes del sistema) como de "atracción" (como el sentido de pertenencia y el apoyo emocional, que los mantienen conectados). Según estos estudios, un entorno de apoyo y seguridad en la escuela fomenta el compromiso de los estudiantes, promoviendo su permanencia al reducir los factores de riesgo asociados al abandono. Este enfoque enfatiza la importancia de un ambiente escolar donde los estudiantes se sientan valorados y respaldados por docentes y personal, lo cual fortalece su sentido de pertenencia y reduce su inclinación a abandonar el sistema educativo.

En el caso de Chile, Valenzuela et al. (2019) describen la retención escolar como un proceso que requiere estrategias multidimensionales para abordar el riesgo de abandono. Este estudio identifica la importancia de las políticas públicas que fortalezcan el apoyo académico, emocional y social dentro del sistema escolar. En línea con esto, Espinoza et al. (2014) enfatizan la relevancia de los factores intraescolares, destacando que el clima escolar, la relación entre docentes y estudiantes, y el acceso a recursos pedagógicos son determinantes para evitar el abandono. Estas investigaciones muestran cómo el fortalecimiento de vínculos dentro de la comunidad educativa contribuye al sentido de pertenencia y al compromiso académico de los estudiantes.

En el marco de los organismos internacionales, UNESCO y UNICEF, citados en de Toro et al. (2021), conceptualizan la retención escolar como un derecho humano que debe ser garantizado mediante políticas inclusivas. Estos organismos destacan que las intervenciones deben abordar las barreras estructurales y promover la equidad en el

acceso y permanencia. En particular, UNESCO enfatiza la necesidad de un enfoque integral que combine el bienestar social, emocional y académico, mientras que UNICEF resalta la importancia de redes de apoyo temprano para mitigar el abandono. Dado lo anterior, y luego de la revisión normativa llevada a cabo el año 2024 (Mineduc, 2024c)⁶ se concluye que la definición del indicador y sus dimensiones, no contradicen la normativa vigente y se reafirma la relevancia y pertinencia de este indicador.

Evaluación del indicador

Actualmente el indicador Retención escolar se evalúa en base al 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 considerados desertores.

El Cuadro N° 1 resume la forma de calcular el indicador Retención escolar descrita en el Decreto 381/2013.

Cuadro N° 1. Resumen de fórmula para calcular el indicador Retención Escolar

1. Se calcula el indicador de manera directa para cada nivel educacional tomando en cuenta a todos los y las estudiantes del establecimiento.
Para considerar a un(a) estudiante como desertor, se debe cumplir la siguiente condición:

- Un(a) estudiante es considerado desertor si luego de estar matriculado(a) 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.

Además, para que la deserción de un(a) estudiante sea atribuible a un establecimiento se deben cumplir las siguientes condiciones:

- La deserción de un(a) estudiante es atribuible sólo al último establecimiento en que estuvo matriculado.
- La deserción de un(a) estudiante es atribuible a un establecimiento sólo si ha cursado al menos un año completo en él.

2. Se calcula la tasa de retención usando la siguiente fórmula:

$$R_{t-1} = \frac{M_{t-2} - D_{t-1}}{M_{t-2}}$$

R_{t-1} : Tasa de Permanencia escolar en el año $t-1$

⁶ Ver Anexo N°2.

M_{t-2} : Número de alumnos matriculados en $t-2$

D_{t-1} : Desertores en el año $t-1$

3. Se reescala el indicador utilizando la siguiente fórmula para obtener un puntaje de 0 a 100:

$$R_e = \frac{r - \min(r)}{\max(r) - \min(r)} \times 100$$

R_e : Indicador de retención escolar reescalada, por nivel educacional de establecimiento

r : Valor original de retención de cada establecimiento

$\min$: Tasa de retención mínima de los establecimientos

$\max$: Tasa de retención máxima de los establecimientos⁷

Nota: 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.

Fuente: Elaboración propia.

Comportamiento del indicador

Este indicador se mide en una escala de 0 a 100 puntos en la que los valores altos de retención escolar se acercan al puntaje 100 y los valores bajos se acercan al 0.

Tal como muestra la Tabla N° 4, el puntaje promedio nacional del indicador de Retención escolar en Educación Básica se mantiene estable en el tiempo, mientras que en el de Educación Media se observa un incremento progresivo desde 2017 a 2019. Además, se observa que el promedio de Retención en Educación Básica es mayor que en Educación Media.

Tabla N° 4. Tendencia nacional del indicador de Retención Escolar

Año	Básica			Media		
	N	Promedio	Std Dev	N	Promedio	Std Dev
2019	5660	94.47	9.88	2807	88.38	13.94
2018	5682	94.36	9.85	2780	87.51	14.90
2017	5677	94.38	9.45	2725	86.28	16.30
2016	5669	94.43	8.75			

⁷ Para calcular el mínimo y el máximo se eliminan el 1% peor y el 1% mejor de la distribución de forma de sacar los casos extremos.

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

En lo que respecta al comportamiento del indicador según categoría de desempeño, la Tabla N° 5 muestra que el indicador de Retención del año 2019 progresa a medida que se avanza desde la Categoría de Desempeño Insuficiente hacia la Categoría Alta, tanto en Educación Básica como en Educación Media.

Tabla N° 5. Indicador de Retención Escolar 2019 por Categoría de Desempeño año 2019

CD	Básica			Media		
	N	Promedio	Std Dev	N	Promedio	Std Dev
Alto	839	96,48	4,86	374	95,73	5,84
Medio	3146	95,75	7,43	1623	90,79	11,49
Medio Bajo	1332	91,76	13,23	641	82,42	14,26
Insuficiente	343	88,46	16,72	169	71,54	22,89

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

[Revisión del indicador](#)

A partir de la revisión del indicador se identificaron aspectos que diferentes actores consideran podrían ser modificados o incorporados en este. A continuación, se resumen los aspectos más relevantes en los que se observó un acuerdo entre diferentes actores:

- **No se considera información sobre variables relevantes en el cálculo del indicador de Retención**

El Indicador de Retención tiene por objetivo cuantificar la capacidad que tiene un establecimiento educacional para lograr la permanencia de sus estudiantes en el sistema educativo. Esta cuantificación puede ser ajustada por información de variables relevantes disponible en bases de datos oficiales, lo que permite realizar un cálculo más certero del indicador. Un ejemplo concreto de un ajuste que se realiza actualmente es el filtro de los estudiantes que han fallecido en un año específico, identificado mediante el uso de convenios de información con el Servicio de Registro Civil e Identificación.

Se plantea como desafío poder hacer seguimiento a los estudiantes extranjeros matriculados en los establecimientos educacionales del país, lo anterior, dado, su aumento y el tránsito que realizan de un establecimiento a otro o que abandonan definitivamente el país, escapan de la gestión escolar y puede tener como consecuencia obtener bajos resultados en este indicador. Asimismo, es

problemático identificar a los estudiantes sin RUN en las bases de datos oficiales (ACE,2024).

Se identificaron dos condiciones asociadas a los estudiantes extranjeros que la metodología de cálculo actual no contempla:

(i) Estudiantes extranjeros que obtienen su RUN y dejan de ser identificados con RUN provisorios en los registros del sistema educativo: Si no se hace seguimiento considerando esta situación, los estudiantes que pasan de identificarse con RUN provisorio a hacerlo con RUN figurarán como desertores.

(ii) Estudiantes extranjeros que abandonan definitivamente el país: En este caso, la salida de estudiantes fuera del país tiene como implicancia su desaparición de los registros oficiales del sistema educativo lo que se interpreta como deserción ya que no se hace seguimiento de matrícula fuera del país.

Ambas condiciones escapan al criterio establecidos en el Decreto 381 de que el indicador debe ser gestionable por el establecimiento educacional.

Además, en sus observaciones a la propuesta de actualización, el CNED plantea “se identifican algunas limitaciones técnicas, por ejemplo, el indicador no considera adecuadamente situaciones como el cambio de RUN en estudiantes migrantes, la salida del país o el ingreso al sistema de educación de adultos. Se advierte que, si no se ajustan estos elementos, se puede castigar a establecimientos por causas no imputables a su gestión. Se sugiere incluir en el cálculo mecanismos para excluir casos no atribuibles a desvinculación (como migración o cambios de identificación) y mejorar la interoperabilidad entre sistemas (SIGE, ProRetención, entre otros) para garantizar trazabilidad”.

- **Vincular el indicador con la trayectoria educativa de las y los estudiantes**

Se sugiere explicitar en el indicador la importancia de este con relación al resguardo de la trayectoria educativa de las y los estudiantes del país (ARS Chile, 2017; DEG-Mineduc, 2024).

- **Actualización conceptual**

Se sugiere actualizar los conceptos presentes en la definición a los utilizados actualmente en la política educativa. Se sugiere cambiar el concepto de “deserción” por “desvinculación”, dado que tiene una connotación distinta en la forma en que se ve el problema y el rol de las personas en la forma de resolverlos. Así, hasta hace una década se usaba el concepto de “desertor” para quienes veían interrumpidas sus trayectorias educativas. Se entendía

como desertor tanto a un niño, niña o adolescente que salía del sistema por dificultades de convivencia y posible consumo de sustancias, como a una persona con una enfermedad crónica y/o grave, y como también a quienes eran víctimas de maltrato. Cada salida del sistema obedecía a distintas razones y motivaciones, por lo que usar un concepto como “deserción”, que proviene de la jerga militar y designa a quien traiciona su rol, no se corresponde con un fenómeno mucho más complejo.

1.3 Propuesta

Fundamentación de la propuesta

En concordancia con el principio de continuidad que guía la actualización de los OIC, y dado que la revisión de literatura y las consultas realizadas a expertos y actores del sistema escolar confirman la relevancia y pertinencia de evaluar este indicador para contribuir al desarrollo integral de las y los estudiantes del país, se decide mantener el indicador de Retención Escolar y su metodología de cálculo. Sin embargo, se propone introducir algunas modificaciones al indicador, las que se resumen a continuación:

- **Modificación del nombre del indicador**

Se modifica el nombre del indicador de acuerdo con la nomenclatura utilizada actualmente por el Ministerio de Educación, este se actualiza a “Permanencia Escolar” por ser un concepto que tiene mayor coherencia con la noción de trayectoria educativa. A su vez, el uso de este concepto aumenta la coherencia con el contenido de su definición en tanto, la redacción vigente de la misma utiliza la noción de permanencia.

- **Modificación del término “deserción” por “desvinculación educativa”**

Se actualiza en la definición del indicador el término “deserción” por “desvinculación”, dado que este último corresponde al concepto que se utiliza en la política educativa vigente, para dar cuenta de un proceso complejo de interrupción de las trayectorias educativas de las y los estudiantes. Este concepto, proviene del mundo laboral, y busca dar cuenta de una relación formal que se pierde, es decir, una ruptura del vínculo entre un niño, niña o adolescente con el sistema educativo.

- **Aclaración en la definición acerca de la necesidad de resguardar que la desvinculación no incluya casos que no sean atribuibles a discontinuación de estudios**

Se explicita que el cálculo del indicador debe resguardar que situaciones como fallecimiento, cambio de número de identificación y salida del país no se consideren como desvinculación. Las bases de datos utilizadas para el cálculo de este indicador consideran una variable que da cuenta del cambio de número de identificador de las y los estudiantes en esta situación, lo que permite hacer seguimiento de su trayectoria educativa. Pese a lo anterior, actualmente no se cuenta con información oficial de aquellos estudiantes que

abandonan el país, pero la Agencia de la Calidad de la Educación está revisando las alternativas para gestionar un convenio con la Policía de Investigaciones de Chile para contar con dicha información.

En lo que respecta a la consideración de variables relevantes de manera de no contabilizar como desvinculados a estudiantes que no aparecen en los registros por razones ajenas a la discontinuación de estudios, la propuesta mantiene la precisión contenida en el indicador vigente que explicita que 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, de manera que no se contabilice como desvinculado a los estudiantes que cambian de modalidad. Además, como se menciona anteriormente, la Agencia de la calidad de la Educación actualmente realiza cruces con información entregada por el Servicio de Registro Civil e Identificación para no considerar como desvinculados a estudiantes fallecidos, y se encuentra avanzando en la generación de convenios con la Policía de Investigaciones de Chile para obtener información que permita identificar a estudiantes que abandonan el país y no considerarlos en el cálculo del indicador.

Definición del indicador

A continuación, se presenta la definición del indicador actualizada. Se subrayan aquellos elementos que fueron incorporados o modificados en la definición vigente⁸.

PERMANENCIA ESCOLAR

El indicador de Permanencia escolar considera la capacidad de un establecimiento educacional para lograr la continuidad de las trayectorias educativas de sus estudiantes en el sistema de educación formal.

El indicador evalúa el porcentaje de estudiantes por establecimiento que permanece en el sistema escolar durante un año determinado, definiendo a este grupo como aquellas y aquellos estudiantes matriculados, menos los que son desvinculados en un determinado establecimiento.

Para que un(a) estudiante se considere desvinculada(o), se debe cumplir con la siguiente condición:

⁸ En el Anexo N°4 se presenta una tabla con la definición vigente y propuesta para cada uno de los OIC.

- Un(a) estudiante se considera desvinculada(o) si, luego de estar matriculado en un establecimiento, no aparece en los registros escolares⁹ por dos años consecutivos, no termina un año escolar y no se matricula en todo el año siguiente.
- Se resguarda que la no aparición en los registros escolares no sea atribuible a situaciones que no impliquen desvinculación, tales como fallecimiento, cambio de número de identificador, salida del país, entre otras causas.

Para que la desvinculación de una o un estudiante sea atribuible a un establecimiento se deben cumplir las siguientes condiciones:

- La desvinculación es atribuible sólo al último establecimiento en que estuvo matriculado(a).
- La desvinculación es atribuible a un establecimiento sólo si ha cursado al menos un año completo en éste.

Nota: Los registros escolares incluyen Educación parvularia, Educación básica, Educación media (científico humanista, técnico profesional y educación artística), Educación de personas jóvenes y adultas, Escuelas y Aulas hospitalarias y Educación especial.

Construcción del indicador

La metodología de construcción del indicador de Permanencia escolar incluye dos etapas: La recolección de datos y el proceso de cálculo del indicador.

1. Recolección de datos

La construcción del indicador de Permanencia escolar se basa en la información anual reportada por el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE) sobre la permanencia de las y los estudiantes en el sistema escolar. Esta plataforma entrega información individual de quienes han cursado o abandonado el sistema escolar durante un determinado año.

Adicionalmente, se debe incluir información que permita el seguimiento de las y los estudiantes. Esta información debe provenir de fuentes confiables y objetivas, ser estandarizada y estar disponible para todos los establecimientos. Algunas posibles fuentes de información son bases de datos del Registro Civil e Identificación que

⁹ Los registros escolares incluyen Educación parvularia, Educación básica, Educación media (científico humanista, técnico profesional y educación artística), Educación de personas jóvenes y adultas, Escuelas y Aulas hospitalarias y Educación especial.

registran estudiantes fallecidos, de la Policía de Investigaciones de Chile con estudiantes que han abandonado el país, y el seguimiento del id provisional del Mineduc, entre otras variables.

2. Cálculo del indicador

El indicador de Permanencia escolar se calcula de modo separado para Educación Básica y para Educación Media, dado que la Ordenación también se realiza de forma independiente para cada nivel educacional.

Para calcular el indicador de Permanencia escolar de cada nivel educacional se debe usar los siguientes criterios:

- El indicador debe calcularse en una escala de 0 a 100 puntos, en la que 100 puntos representan el nivel más alto de permanencia escolar. Al construir la escala se debe resguardar la comparabilidad de ésta con los años anteriores.
- Los análisis estadísticos deben realizarse usando técnicas que permitan obtener resultados válidos y confiables. Estas técnicas serán definidas según los criterios técnicos protocolizados por la Agencia de Calidad, resguardando la comparabilidad con los resultados de años anteriores.

El cálculo del indicador de Permanencia escolar consta de los siguientes pasos:

2.1 Cálculo del indicador por nivel educacional del establecimiento

El indicador de Permanencia escolar se calcula tomando en cuenta a todos los estudiantes de un establecimiento. Por esta razón, el indicador de permanencia se calcula directamente para cada nivel educacional del establecimiento, sin necesidad de calcular primero el indicador por curso.

Para calcular el indicador de Permanencia escolar, primero es necesario calcular la tasa de permanencia por nivel educacional del establecimiento. La tasa de permanencia corresponde, como se describe en la Fórmula N° 1, a la proporción de estudiantes que, matriculadas(os) en un determinado establecimiento para un año dado, no se han desvinculado según lo estipulado en las condiciones antes descritas.

Fórmula N° 1. Cálculo de la tasa de permanencia por nivel educacional del establecimiento¹⁰

$$P_{t-1} = \frac{M_{t-2} - D_{t-1}}{M_{t-2}}$$

P_{t-1} : Tasa de permanencia en el año t-1

M_{t-2} : Número de estudiantes matriculados en t-2

D_{t-1} : Desvinculados en el año t-1

2.2 Reescalamiento del indicador

La tasa de Permanencia corresponde al porcentaje de estudiantes que permanecen en un establecimiento; sin embargo, para este indicador se estandarizaron los valores originales para alcanzar una dispersión mayor y, de esta forma, discriminar mejor entre establecimientos con distintos niveles de permanencia.

El modo de calcular el indicador se describe en la Fórmula N° 2, donde r corresponde al valor original de permanencia de cada establecimiento, y min(r) y max(r) corresponden al índice de permanencia mínimo y máximo, respectivamente, entre los establecimientos. Ambos valores quedarán fijos el primer año de medición, para permitir la comparabilidad en el tiempo. Así, por ejemplo, un establecimiento con permanencia similar a la tasa mínima del sistema tendrá un indicador cercano a 0, y un establecimiento con la tasa máxima del sistema tendrá un indicador de 100.

¹⁰ El cálculo del indicador de Permanencia escolar tiene un desfase de un año, pues es necesario aguardar un año completo para comprobar si un(a) alumno(a) es efectivamente desvinculado(a).

Fórmula N° 2. Reescalamiento¹¹

$$P_e = \frac{r - \min(r)}{\max(r) - \min(r)} \times 100$$

P_e : Indicador de Permanencia escolar reescalada, por nivel educacional de establecimiento

r : Valor original de permanencia de cada establecimiento

$\min(r)$: Tasa de permanencia mínima de los establecimientos

$\max(r)$: Tasa de permanencia máxima de los establecimientos¹²

Los detalles sobre cómo será ponderado y agregado este indicador para calcular el índice de Ordenación de los establecimientos, corresponden a la metodología de Ordenación elaborada por la Agencia de Calidad.

¹¹ Para calcular el mínimo y el máximo se eliminan el 1% de peor distribución y el 1% de mejor distribución, de forma de excluir los casos extremos.

[Análisis comparativo entre indicador vigente y propuesta](#)

La propuesta de indicador logra solucionar dos de las debilidades identificadas en el indicador vigente, tal como se muestra en la Tabla N° 6.

Tabla N° 6. Propuestas de solución para debilidades identificadas en el indicador vigente Permanencia escolar

Debilidad del indicador vigente (Decreto N° 381, actual)	Propuesta de cambio para solucionar la debilidad
▪ No se explicita que no se debe considerar en el indicador a estudiantes que no aparecen en los registros debido a causas que no corresponden a abandono de estudios.	▪ Se agrega aclaración en la definición de estudiantes desvinculados que refiere a resguardar que no se incluya a estudiantes que no aparecen en los registros por causas distintas al abandono de estudios (por ejemplo, cambio de RUN).
▪ Falta de alineamiento de la terminología utilizada en la política vigente.	▪ Se modifica la terminología usada alineándola con la de la política vigente.

Fuente: Elaboración propia.

Además, tal como se muestra en la Tabla N° 7, al comparar el indicador propuesto con el vigente, se puede afirmar que este presenta mejoras en lo que refiere a su alineamiento con la política vigente y avanza en precisar la definición de lo que se considerará como estudiantes desvinculados.

Tabla N° 7. Comparación indicador vigente y propuesta Permanencia escolar

Indicador vigente (Decreto N° 381, actual)	Propuesta
▪ Definición de estudiantes desvinculados menos precisa: no se hace referencia a la necesidad de resguardar que no se contabilice como desvinculados a estudiantes que no aparecen en los registros por razones que no se relaciona con el abandono de estudios.	▪ Definición de estudiantes desvinculados más precisa: se explicita la necesidad de resguardar que no se contabilice como desvinculados a estudiantes que no aparecen en los registros por razones que no se relaciona con el abandono de estudios.
▪ Menor alineamiento con la política vigente: se utiliza terminología distinta a la usada actualmente en la política vigente, como por ejemplo “retención”, “desertores”, etc.	▪ Mayor alineamiento con la política vigente: se homologa la terminología a la usada actualmente en la política vigente.

Fuente: Elaboración propia.

El detalle de las modificaciones propuestas a la definición se encuentra en el Anexo N°4: Comparación de definiciones del Decreto 381/2013 y la propuesta de actualización.

Comportamiento del indicador e implicancias

La modificación en la metodología de cálculo del indicador de Permanencia escolar consiste en un ajuste que incorpora la diferenciación entre la desvinculación real y el cambio en la información de matrícula por modificación de RUN de las y los estudiantes. Además, explicita que no se deben considerar casos que no son atribuibles a la discontinuación de estudios. Este ajuste tendrá efectos positivos en la validez de los resultados obtenidos en el indicador.

Se anticipa que, al introducir el ajuste propuesto a la metodología de cálculo, solo presentarían modificaciones en el valor de este indicador los establecimientos que poseen estudiantes extranjeros que hayan cambiado su número de identificación o estudiantes que hayan abandonado el país, ya que los estudiantes fallecidos actualmente no se consideran desvinculados.

Finalmente, la Agencia de Calidad de la Educación resguardará que los indicadores actualizados sean comparables en el tiempo¹³.

¹³ Ver Sección V de este documento.

2. Equidad de género

2.1 Diagnóstico del indicador

Relevancia y pertinencia del indicador

Diversos autores (Psaki et al., 2022; De Prada et al., 2022; Costa et al., 2021 y Tomassini, 2021), enfatizan que la equidad de género en educación implica no solo garantizar el acceso igualitario a oportunidades de aprendizaje, sino también crear entornos educativos que favorezcan el desarrollo pleno de las capacidades, eliminando barreras impuestas por estereotipos y roles de género. Los mismos autores señalan que este enfoque integra una dimensión de justicia y empoderamiento, respaldada por estudios que subrayan la importancia de abordar tanto las barreras estructurales como los factores culturales que perpetúan desigualdades de género. Tomassini, 2021, se refiere específicamente al STEM (acrónimo en inglés que agrupa Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), resaltando que las barreras estructurales y culturales limitan la participación femenina en estas áreas. Por su parte, De Prada et al., 2022, exploran cómo los estereotipos de género influyen en competencias como el liderazgo y las habilidades interpersonales, destacando que estos prejuicios limitan el desempeño de los estudiantes en actividades esenciales para su desarrollo integral. Ellemers, 2018 analiza cómo los estereotipos afectan las percepciones de liderazgo.

En el contexto chileno, múltiples investigaciones destacan los desafíos persistentes para alcanzar la equidad de género en el ámbito educativo. Contreras-Salinas et al. (2020) analizan la brecha de género en logros de lectura entre estudiantes de secundaria, y concluyen que estas diferencias no son producto exclusivo de capacidades individuales, sino que están profundamente influenciadas por factores contextuales, como las expectativas de género. Estas expectativas, moldeadas por normas culturales, asignan roles diferenciados a hombres y mujeres desde temprana edad, afectando tanto las percepciones de capacidades académicas como las decisiones educativas y profesionales. Citando a Perry y McConney (2010), los autores argumentan que las expectativas culturales limitan las aspiraciones académicas de las estudiantes femeninas, mientras que Marsh y Martin (2011) destacan cómo estas expectativas influyen en las actitudes de los docentes, reforzando sesgos en el aula y perpetuando desigualdades. Este análisis, en diálogo con la literatura internacional, refuerza la idea de que las desigualdades de género

son el resultado de sistemas culturales y estructurales que moldean las trayectorias educativas desde edades tempranas.

Desde el ámbito de las organizaciones internacionales, la UNESCO ha promovido una visión integral sobre la equidad de género en su Estrategia para la Igualdad de Género en la Educación (2019-2025). Este enfoque subraya que la equidad debe trascender el acceso igualitario, abordando también el contenido educativo, las prácticas pedagógicas y los resultados de aprendizaje. La estrategia enfatiza la necesidad de eliminar los estereotipos de género, fomentar una pedagogía inclusiva y empoderar a mujeres y niñas. Entre sus intervenciones clave se encuentran la generación de datos sólidos, el fortalecimiento de marcos normativos inclusivos y la mejora de las prácticas docentes para erradicar barreras culturales y estructurales que limitan la participación equitativa (UNESCO, 2019).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en su Estrategia Regional de Igualdad de Género 2023-2025 para América Latina y el Caribe, complementa esta visión al destacar la importancia de implementar cambios estructurales profundos en los sistemas educativos. Este documento aborda cómo las crisis económicas, sociales y ambientales han exacerbado las desigualdades de género, afectando particularmente a mujeres y niñas, y subraya la necesidad de fomentar transformaciones sostenibles alineadas con la Agenda 2030. El PNUD insta a los Estados a adoptar políticas educativas y sociales que enfrenten las causas estructurales de las desigualdades de género y aceleren el cierre de brechas en acceso, calidad y participación equitativa en la educación (PNUD, 2023).

En el caso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), su informe Igualdad de género en Chile: Hacia una mejor distribución del trabajo remunerado y no remunerado (2021) hace un llamado a implementar políticas que permitan una distribución equitativa de las oportunidades educativas y laborales. Este documento enfatiza que un enfoque integral es esencial para superar los sesgos de género y promover un desarrollo social y personal equitativo para hombres y mujeres.

En el contexto árabe, Mozahem (2021) amplía esta discusión al explorar factores sociales, culturales y psicológicos que limitan la participación femenina en STEM. Entre estos, destaca la ansiedad matemática y el autoconcepto académico, dos elementos que impactan de manera significativa las decisiones académicas y profesionales de las mujeres. La ansiedad matemática, definida como el temor y el estrés asociados con el aprendizaje y uso de las matemáticas (Devine et al., 2012; Hembree, 1990), afecta desproporcionadamente a las niñas, disminuyendo su desempeño y perpetuando la percepción de inferioridad en estas áreas. Asimismo, el autoconcepto académico, entendido como la percepción de los estudiantes sobre

sus propias competencias, se ve negativamente influido por estereotipos de género que asocian el éxito en STEM con habilidades masculinas (Marsh & Martin, 2011).

Además, Mozahem (2021) resalta que las normas culturales y familiares juegan un papel crucial en la configuración de estas desigualdades, limitando las oportunidades de las mujeres para desarrollar carreras en STEM. La presión social para priorizar roles tradicionales de género y la falta de redes de apoyo institucional refuerzan esta exclusión, perpetuando la subrepresentación femenina en estas disciplinas.

A nivel nacional, Celedón y Manquepillán (2020) abordan estas dinámicas en el contexto chileno, señalando que las políticas educativas deben no solo garantizar el acceso de las niñas a programas STEM, sino también abordar las barreras que dificultan su progreso y permanencia. Estas autoras, basándose en marcos internacionales como el PNUD (2010) y la OECD (2009), argumentan que las barreras estructurales y culturales en Chile perpetúan estereotipos de género y dificultan la equidad en sectores científicos y tecnológicos. Por ejemplo, identifican que la falta de representación femenina en posiciones de liderazgo en STEM en Chile no solo refleja las desigualdades estructurales descritas por Tomassini (2021), sino también la persistencia de normas culturales que priorizan los roles de cuidado y las responsabilidades domésticas para las mujeres.

En el sistema educativo chileno, Celedón y Manquepillán (2020) observan que muchas niñas y mujeres abandonan las trayectorias STEM debido a la falta de apoyo institucional, la escasez de modelos femeninos en estas disciplinas y la persistencia de expectativas culturales que limitan sus aspiraciones. Estas barreras reflejan una intersección de factores sociales, culturales y organizacionales que configuran las trayectorias profesionales de las mujeres, limitando tanto su desarrollo individual como la diversidad en los campos STEM.

Wang y Yu (2023) examinan cómo el autoconcepto académico, definido como la percepción de competencia personal, está influido por los estereotipos de género, particularmente en áreas STEM. Este concepto se fundamenta en el trabajo de Bandura (1997) sobre autoeficacia, que postula que las creencias de los individuos sobre su capacidad para alcanzar metas influyen directamente en su motivación y rendimiento. Según Bandura, el autoconcepto académico está moldeado por interacciones con el entorno escolar, las expectativas sociales y la retroalimentación recibida, elementos que Wang y Yu desarrollan al analizar las disparidades de género en educación.

Basándose en estudios previos, Wang y Yu destacan que las niñas suelen tener un autoconcepto más bajo en matemáticas y ciencias debido a presiones sociales y culturales que asocian estas habilidades con los hombres. Este análisis se conecta

con los hallazgos de Marsh y Martin (2011), referenciados en el artículo de Wang y Yu, quienes argumentan que el autoconcepto académico actúa como un mediador clave entre las experiencias educativas y las decisiones futuras, configurando la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes.

Burger y Naudé (2020) amplían esta perspectiva al destacar cómo los estereotipos sociales impactan negativamente la autoeficacia y las expectativas académicas de las niñas. Los autores señalan que estos sesgos, presentes tanto en el entorno familiar como escolar, perpetúan dinámicas de exclusión que limitan la participación de las niñas en actividades académicas desafiantes.

La literatura revisada refuerza la idea de que la equidad de género en la educación es un fenómeno multidimensional que no puede ser comprendido únicamente a través de resultados académicos. La autoestima, el bienestar emocional, la motivación y la participación en actividades extracurriculares y de liderazgo son áreas que deben ser evaluadas de manera más integral, ya que son fundamentales para el desarrollo de las estudiantes y para desafiar los estereotipos de género que afectan su experiencia educativa y futura inserción en el mundo laboral.

Dado lo anterior, y luego de la revisión normativa llevada a cabo el año 2024 (Mineduc, 2024c),¹⁴ se concluye que la definición del indicador y sus dimensiones no contradicen la normativa vigente y se reafirma la relevancia y pertinencia de este indicador.

Evaluación del indicador

Actualmente el indicador Equidad de género se evalúa mediante la comparación de las brechas de género obtenidas por los establecimientos en las pruebas Simce de Lectura y Matemática con la brecha de género promedio a nivel nacional, estableciendo rangos de brecha aceptables¹⁵.

El Cuadro N° 2, muestra la forma de calcular el indicador Equidad de Género descrita en el Decreto 381/2013.

¹⁴ Ver Anexo N°2.

¹⁵ Los rangos de referencias para cada asignatura y grado se calculan en base a los resultados de las pruebas Simce del año anterior a la primera ordenación y se mantienen fijos por seis años.

Cuadro N° 2. Resumen de fórmula para calcular el indicador Equidad de Género

1. Se establece la brecha de resultados Simce entre hombres y mujeres del establecimiento.

Fórmula N° 1. Brecha de resultados entre hombres y mujeres

$$\text{Brecha} = \text{Prom_mujeres_prueba} - \text{Prom_hombres_prueba}$$

Prom_mujeres_prueba:

Es el promedio en la prueba Simce de las mujeres del establecimiento

Prom_hombres_prueba:

Es el promedio en la prueba Simce de los hombres del establecimiento

2. Se calculan las brechas aceptables a nivel nacional (las que se usan como parámetro de comparación).

Formula N° 2. Definición del rango aceptable

$$dif_{lect}c \in \{\overline{dif_{lect}} - ds(dif_{lect}), \overline{dif_{lect}} + ds(dif_{lect})\}$$

Formula N° 3. Brecha desfavorable para las mujeres

$$dif_{lect}c < \overline{dif_{lect}} - ds(dif_{lect})$$

Formula N° 4. Brecha desfavorable para los hombres

$$dif_{lect}c > \overline{dif_{lect}} - ds(dif_{lect})$$

$\frac{dif_{lect}c}{dif_{lect}}$: Brecha de género de un establecimiento c.

$\overline{dif_{lect}}$: Brecha nacional calculada en base al promedio nacional de las diferencias en esta prueba.

$ds(dif_{lect})$: Desviación estándar de la distribución de las diferencias promedio a nivel nacional.

3. Se categoriza a los establecimientos.
 - a. Se aplica la siguiente regla de asignación de puntaje para cada asignatura y curso:
 - 1 punto = diferencias desfavorables para mujeres (brecha bajo el límite inferior del rango aceptable);
 - 0 puntos = brecha dentro del rango aceptable o no hay datos para la prueba;
 - -1 punto = diferencias desfavorables para los hombres (brecha sobre el límite superior del rango aceptable).

- b. Se determina el nivel de equidad de género de cada curso sumando los puntajes asignados a los dos o tres últimos años (dependiendo de la frecuencia de la prueba).
- c. Se define el nivel de equidad de género, de acuerdo con la siguiente tabla:

		Matemática						
		Suma de dos o tres últimos indicadores anuales						
Lectura	Suma de dos o tres últimos indicadores anuales	-3	-2	-1	0	1	2	3
		Baja	Baja	Baja	Regular	Baja	Baja	Baja
		Baja	Baja	Regular	Adecuada	Regular	Baja	Baja
		Baja	Regular	Adecuada	Adecuada	Adecuada	Regular	Baja
		Regular	Adecuada	Adecuada	Adecuada	Adecuada	Adecuada	Regular
		Baja	Regular	Adecuada	Adecuada	Adecuada	Regular	Baja
		Baja	Baja	Regular	Adecuada	Regular	Baja	Baja
		Baja	Baja	Baja	Regular	Baja	Baja	Baja

- d. Se asigna valor a la categoría obtenida de acuerdo con la siguiente regla:

Categorías	Valores Asignados
Baja	0
Regular	50
Adecuada	100

4. Se calcula el indicador por nivel educacional del establecimiento agregando el indicador de equidad de género de cada curso que rinde las pruebas Simce de Lectura y Matemática. Para ello se calcula el promedio ponderado en función de los estudiantes que han rendido el Simce en cada curso.

Fuente: Elaboración propia.

Comportamiento del indicador

Este indicador se mide en una escala de 0 a 100 puntos, asignando 100 puntos a los establecimientos cuya brecha de género se encuentra dentro del rango aceptable al no diferir significativamente de la brecha nacional utilizada como referencia.

Dada la fórmula utilizada, que asigna solo tres posibles valores a cada curso, el indicador tanto en Educación Básica como en Educación Media se comporta de manera discreta. El comportamiento del indicador se abordará en esta sección más adelante cuando se presente la comparación del comportamiento simulado con las modificaciones propuestas y el comportamiento actual.

[Revisión del indicador](#)

A partir de la revisión del indicador se identificaron aspectos que diferentes actores consideran podrían ser modificados o incorporados en este. A continuación, se resumen los aspectos más relevantes en los que se observó un acuerdo entre diferentes actores:

- **Complementar información del indicador**

Se sugiere ampliar el indicador incluyendo diversos aspectos de la Equidad Educativa, como también de la Educación Inclusiva (ARS Chile, 2017; SLS & Abogados, 2017; SOKI, 2021) y analizar la factibilidad de incorporar preguntas sobre las percepciones de la comunidad educativa, como creencias, estereotipos de género, expectativas, entre otras en los cuestionarios autorreportados, con el propósito de tener un indicador más integral que amplíe la concepción de la equidad de género (SOKI, 2021; ACE, 2024). Además, se sugiere incorporar enfoque de género en las definiciones de los OIC (Unidad de Género, 2024).

- **Utilización de las brechas Simce como indicador de equidad de género**

El indicador Equidad de género toma como base las diferencias entre los puntajes alcanzados por hombres y mujeres en las evaluaciones Simce de Lectura y Matemática. Los actores consultados coinciden en que la equidad o inequidad de género se manifiesta de manera transversal y amplia y abarca más que los resultados académicos obtenidos en las pruebas estandarizadas.

- **Pertinencia de usar la brecha nacional como referente deseable o esperado**

La metodología de cálculo del indicador de Equidad de género definida en el Decreto 381 compara las brechas de género de los establecimientos con la brecha nacional obtenida el año anterior a la primera ordenación. Lo anterior se hace usando un intervalo amplio que se construye con una unidad de desviación estándar por debajo y por encima del promedio nacional.

Si bien el uso de la brecha nacional como referente tiene como intención intentar aislar la inequidad que podría ser atribuible al establecimiento de la que proviene de la sociedad en su conjunto, la utilización del intervalo de referencia se traduce en que establecimientos que poseen una brecha amplia entre resultados de hombres y mujeres obtienen puntuaciones que podrían ser interpretadas como indicando resultados equitativos (ACE, 2024).

Considerando la relevancia que se le asigna actualmente a la equidad de género en los aprendizajes, a la educación sin brechas de género y las políticas públicas implementadas en materia de equidad de género (Mineduc, 2023), existe consenso entre los actores consultados que la metodología de cálculo usada actualmente invisibiliza las brechas de género y se cuestiona si es pertinente considerar que la brecha nacional es el referente deseable o esperado con el cual se medirá a los establecimientos.

- **Pertinencia de utilizar intervalos para definir el valor del indicador**

La utilización de intervalos y reglas de decisión basadas en estos implica la asignación a una categoría y juicio de valor a las brechas obtenidas. Las brechas pueden ser consideradas como favorables para los hombres, favorables para las mujeres o no relevantes. Dado que los intervalos se construyen usando como media la brecha nacional, una misma diferencia de puntajes puede resultar no relevante o favorable para un grupo según si se da a favor de hombres o de mujeres. Esto resulta poco transparente de comunicar y comprender, ya que, por ejemplo, puede darse que en una asignatura y curso tener 28 puntos de diferencia entre hombres y mujeres se considere no relevante si favorece a las mujeres, pero relevante si favorece a los hombres.

Además, la asignación de categorías o juicios de valor desde el inicio del cálculo de la metodología se traduce en pérdida de información para la construcción del indicador, ya que se asigna un mismo puntaje a todos los establecimientos que se encuentran dentro de una misma categoría (por ejemplo, brecha favorable a hombres), sin considerar las posibles diferencias en la magnitud de las brechas. Esto se estima especialmente problemático si se considera la amplitud del intervalo establecido usando una unidad de desviación estándar por debajo y por sobre la media.

La pérdida de información al no considerar los tamaños de las brechas se traduce en el comportamiento discontinuo del indicador y la amplitud del intervalo elaborado en base a una desviación estándar se traduce en muy poca variabilidad entre establecimientos, obteniendo un alto porcentaje de estos el puntaje 100 y existiendo pocos valores posibles de obtenerse entre 0 y 100.

- **No consideración de la tendencia o trayectoria del establecimiento**

Para calcular el indicador, la metodología actual considera la suma de los resultados de equidad de género obtenidos en los distintos años, lo que implica que se asigna un mismo peso a todos los años, lo que no ocurre en otros indicadores como Asistencia escolar, y los indicadores evaluados mediante

cuestionarios autorreportados, lo cual no se alinea con la definición utilizada en la metodología de la Ordenación, en la que se asigna un mayor peso a los resultados obtenidos en los años más recientes, por ejemplo, para los puntajes Simce y los obtenidos en los OIC evaluados mediante cuestionarios.

Asignar el mismo peso a todos los años no permite hacer diferencias entre los establecimientos que están disminuyendo su brecha de género y los que la están aumentando. Dado que el propósito de evaluar este tipo de indicadores es movilizar al sistema hacia prácticas que se traduzcan en mayor calidad de la educación, los diferentes actores consultados han planteado que es relevante que en el indicador se considere la variable trayectoria entendida como si se observa o no una tendencia hacia la mejora.

- **No consideración de aspectos como el tamaño de los grupos comparados y la variabilidad de puntajes en la comparación del promedio de mujeres y hombres**

En la etapa del cálculo de la brecha entre hombres y mujeres, como indica el Decreto 381, se utiliza únicamente la diferencia de los promedios de puntajes Simce de mujeres y hombres. Tradicionalmente, en estadística, para hacer comparaciones de promedios de grupos independientes, se utiliza mínimamente la información del tamaño de los grupos comparados y la variabilidad de los puntajes en cada grupo, por ejemplo, al usar la prueba t-student. Esta corrección está asociada a los contrastes de grupos en la teoría de inferencia estadística para el cálculo de diferencias significativas (Casella y Berger, 2002; Lehmann & Romano, 2005; Wasserman, 2004).

Lo anterior se refuerza con que, históricamente, el reporte de resultados Simce que entrega la Agencia de la Calidad de la Educación utiliza esta lógica al calcular la significancia estadística para los resultados. De esta manera, no considerar este aspecto podría producir una incoherencia en la forma en que se conceptualizan las brechas cuantitativamente.

- **Inestabilidad de las brechas de los establecimientos educativos**

Un antecedente relevante para la construcción del indicador de Equidad de Género que se construye utilizando las brechas de puntajes Simce, es la naturaleza volátil de estas brechas a nivel de cada establecimiento educativo, específicamente de la poca correlación que se estima en las brechas que se obtienen de un año a otro. En términos generales, aproximadamente un tercio de los establecimientos clasificados como inequitativos continúan siéndolo en la medición siguiente (ACE,2024). Los tamaños de las brechas de los

establecimientos no son sistemáticos, es decir, establecimientos educacionales que presentan altas brechas un año, no necesariamente presentan brechas altas al siguiente año, o a la inversa.

El detalle de esta situación se presenta en las tablas N° 8 y N° 9, donde se muestra la correlación anual de las brechas obtenidas por los establecimientos. Los valores obtenidos son muy bajos, y no superan el valor 0,1, lo que refleja que la relación es casi cero y que no hay una correlación relevante. Lo anterior representa un problema al considerar su uso para el cálculo de la categoría de desempeño.

**Tabla N° 8. Correlaciones anuales brechas puntaje Simce Lectura y Matemáticas
4°básico**

Brecha bruta	Lect 2013	Lect 2014	Lect 2015	Brecha bruta	Mate 2013	Mate 2014	Mate 2015
Lect 2013	1	0,03	0,03	Mate 2013	1	0,04	0,03
Lect 2014		1	0	Mate 2014		1	0,01
Lect 2015			1	Mate 2015			1

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

**Tabla N° 9. Correlaciones anuales brechas puntaje Simce Lectura y Matemáticas
2°medio**

Brecha bruta	Lect 2013	Lect 2014	Lect 2015	Brecha bruta	Mate 2013	Mate 2014	Mate 2015
Lect 2013	1	0,06	0,02	Mate 2013	1	0,09	0,07
Lect 2014		1	0,04	Mate 2014		1	0,07
Lect 2015			1	Mate 2015			1

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Además, existen establecimientos en los que el sentido de las brechas cambia en el transcurso de los años favoreciendo algunos años a hombres y otros a mujeres en una misma asignatura. La Tabla N° 10 muestra la cantidad y

porcentaje de establecimientos que presentan cambios en el sentido de las brechas¹⁶ en el periodo 2017-2019. Tal como se observa en dicha tabla, durante ese periodo de tres años, en 4° básico un 45% de los establecimientos presenta cambios en el sentido de las brechas en lectura y un 46% de ellos los presenta en matemática, lo que implica que en algunos años los resultados Simce de las mujeres superan a los de los hombres y en otros los de los hombres superan a los de las mujeres. En el caso de 2° medio, un 23% de los establecimientos muestra un cambio de sentido de las brechas en lectura y un 40% lo hace en matemática.

Tabla N° 10. Diferencias en el sentido de las brechas en el periodo 2017-2019¹⁷

	Se observan cambios en el sentido de las brechas en Lectura	Se mantiene el sentido de las brechas en Lectura	Se observan cambios en el sentido de las brechas en Matemática	Se mantiene el sentido de las brechas en Lectura
4° básico	2189 (45%)	2719 (55%)	2245 (46%)	2661 (54%)
2° medio	583 (23%)	2003 (77%)	1044 (40%)	1542 (60%)

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Los resultados presentados en las tablas N° 8, N° 9 y N° 10 llevan a cuestionar en qué medida la equidad de género medida como brecha de resultados Simce depende de factores que pueden ser gestionados por los establecimientos.

Además de los aspectos en que se observó consenso en los actores consultados respecto de la necesidad de incorporar modificaciones, se identificó un aspecto en el que no se observó acuerdo, el que se describe a continuación.

- **Decisión de usar valores directos en lugar de valor absoluto en el cálculo**

En la fórmula para calcular el indicador de Equidad de género descrita en el Decreto 381, posterior a definir si la brecha es aceptable o no, se realiza una categorización con los valores -1, 0 y 1 según si la brecha se encuentra dentro del intervalo o a la derecha o izquierda de este. Este resultado se calcula para cada año y cada prueba, y luego se suman los resultados obtenidos en los tres años para cada asignatura.

¹⁶ Para este cálculo cuando la diferencia de puntajes obtenidos por hombres y mujeres se mantiene dentro del intervalo -5 y 5 no se toma en cuenta para considerar un cambio de dirección de las brechas.

¹⁷ Usando el criterio -5, +5.

Al sumar los valores obtenidos en los distintos años si un establecimiento presenta una brecha a favor de los hombres (+1) en una asignatura un año y al año siguiente una brecha a favor de las mujeres (-1), ambas brechas se anularán, pues la suma de los valores será 0.

Respecto de la pertinencia de trabajar con el valor directo, lo que permite que se anulen las brechas cuando son opuestas, existen distintas posiciones. Una postura plantea que esto sería un problema, ya que invisibiliza a los establecimientos que presentan brechas de género cuando estas no tienen el mismo sentido. Por el contrario, la otra postura plantea que es deseable que las brechas opuestas se anulen, pues si las brechas de género no son consistentes no se puede considerar que el establecimiento esté teniendo prácticas sistemáticas que perjudiquen o favorezcan a un grupo determinado y, por tanto, no deberían atribuirse a la gestión del establecimiento.

2.2 Propuesta

Fundamentación de la propuesta

En concordancia con el principio de continuidad que guía la actualización de los OIC, y dado que la revisión de literatura y las consultas realizadas a expertos y actores del sistema escolar confirman la relevancia y pertinencia de evaluar este indicador para contribuir al desarrollo integral de las y los estudiantes del país, se decide mantener el indicador de Equidad de Género. Sin embargo, se propone introducir algunas modificaciones al indicador, las que se resumen a continuación:

- **Modificación del nombre del indicador**

Se precisa nombre del indicador agregando “en aprendizajes”, para ajustar expectativas con relación a lo que se está evaluando: equidad en el logro de aprendizajes. Esta modificación apunta a aumentar la transparencia respecto de lo que el indicador está evaluando y así evitar interpretaciones incorrectas.

- **Modificación de la metodología de cálculo del indicador**

Se modifica la metodología de cálculo dado que los resultados del indicador entregan una señal confusa a los establecimientos educacionales con relación a la equidad de género, ya que al obtener la mayoría de ellos el puntaje máximo, se puede entender que no existe mayor desafío para la comunidad escolar respecto de este tema, lo cual dista de la realidad nacional.

- Se define no usar como referente inicial la brecha promedio nacional, de manera de visibilizar mejor la inequidad de género en el sistema educativo, asignando puntajes menores que 100 a los establecimientos que presentan algún tipo de brecha. Como forma de salvaguardar la distinción entre lo atribuible al establecimiento en materia de brecha de género y lo atribuible a la sociedad en general, se define asignar 75 puntos a la brecha promedio para cada curso obtenida el primer año en que se aplique la metodología de cálculo y construir la escala en base a ello. Se define asignar 75 puntos, pues es un puntaje que puede ser considerado bueno, pero no óptimo; además, los resultados de las simulaciones realizadas mostraron que al asignar este valor no se producirían mayores cambios en la exigencia general del indicador en términos de resultados en la Ordenación. Por su parte, se define construir la escala fijando en 75 el promedio del primer año, de manera de poder usar ese valor como referente para comparar los resultados de mediciones posteriores y saber si se está o no mejorando en el indicador.

- Se define la utilización directa de las brechas en lugar de transformarlas en categorías con base a un intervalo, lo que permite maximizar la información con la que se construye el indicador. Con esta modificación se toma en consideración el tamaño de la brecha, lo que permite hacer distinciones más precisas entre establecimientos en materia de equidad de género.
- Se define tomar en consideración la tendencia o trayectoria del establecimiento mediante la asignación de una ponderación mayor a los años más recientes. Esto permite valorar positivamente a los establecimientos que están haciendo esfuerzos que se traducen en una disminución de la brecha de género, lo que es consistente con el propósito de evaluar este indicador.
- Por último, se incorporan las variables tamaño de los grupos comparados y variabilidad de sus puntajes al momento de comparar los promedios entre hombres y mujeres, lo que aporta rigor estadístico a la metodología de cálculo del indicador al considerar la corrección asociada a los contrastes de grupos en la teoría de inferencia estadística para el cálculo de diferencias significativas.

Cabe mencionar que se decide mantener el uso de valores directos para el cálculo de las brechas de una asignatura en un determinado curso, de manera de considerar en el cálculo si el establecimiento presenta brechas sistemáticas en favor de un sexo o si las brechas son oscilantes respecto del sexo que se ve favorecido o perjudicado. Esto, tomando en cuenta la inestabilidad de las brechas identificada en el diagnóstico y como forma de cautelar que el indicador considere elementos de equidad de género en aprendizajes que sean atribuibles a la gestión de los establecimientos.

- **Incorporación de lenguaje inclusivo**

Se incorpora lenguaje inclusivo en la definición para estar alineado al enfoque de género promovido por el Ministerio de Educación.

Definición del indicador

A continuación, se presenta la definición del indicador actualizada. Se subrayan aquellos elementos que fueron incorporados o modificados en la definición vigente¹⁸.

¹⁸ En el Anexo N°4 se presenta una tabla con la definición vigente y propuesta para cada uno de los OIC.

EQUIDAD DE GÉNERO EN APRENDIZAJES

El indicador de Equidad de género en aprendizajes evalúa el logro equitativo de resultados de aprendizaje obtenidos por mujeres y hombres 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, considerando la tendencia de la brecha durante los últimos tres años.

Construcción del indicador

La metodología de construcción del indicador de Equidad de género en aprendizajes incluye dos etapas: la recolección de datos y el proceso de cálculo del indicador.

1. Recolección de datos

La información para la construcción del indicador de Equidad de género en aprendizajes se obtiene de los resultados de las pruebas Simce de cada año, para todos los cursos evaluados en las pruebas de Lectura y Matemática.

El indicador se calcula sólo para establecimientos que cumplan con dos condiciones. Por un lado, que tengan matrícula mixta (hombres y mujeres). A su vez, sólo se consideran los establecimientos que tienen, como mínimo, cuatro casos válidos de hombres y de mujeres en cada prueba Simce considerada¹⁹. Lo anterior se debe a que se requiere al menos cuatro pruebas para hombres y cuatro para mujeres, con el fin de resguardar la confiabilidad de la medición del indicador.

2. Cálculo del indicador

El indicador de Equidad de género en aprendizajes se calcula de modo separado para Educación Básica y para Educación Media, pues la Ordenación también se realiza de forma independiente para cada nivel educacional.

Para calcular el indicador de Equidad de género en aprendizajes por nivel educacional del establecimiento, es necesario cuantificar las brechas entre los puntajes que obtienen mujeres y hombres de cada establecimiento en las pruebas Simce de Matemática y Lectura. Se incluyen brechas obtenidas en tres años consecutivos, que

¹⁹ Las pruebas Simce consideradas para este efecto corresponden a evaluaciones rendidas en una asignatura, curso y año determinado.

se ponderan para considerar si la trayectoria del establecimiento tiende a la disminución o al aumento de las brechas de género.

Para calcular el indicador de Equidad de género en aprendizajes de cada nivel educacional se debe usar los siguientes criterios:

- El indicador debe calcularse en una escala de 0 a 100 puntos, en la que 100 puntos representan la ausencia de brecha en los aprendizajes entre hombres y mujeres. Al construir la escala se debe resguardar la comparabilidad de ésta con los años anteriores.
- Los análisis estadísticos deben realizarse usando técnicas que permitan obtener resultados válidos y confiables. Estas técnicas serán definidas según los criterios técnicos protocolizados por la Agencia de Calidad, resguardando la comparabilidad con los resultados de años anteriores.

El cálculo del indicador de Equidad de género, en aprendizajes para cada nivel educacional del establecimiento, consta de los siguientes pasos:

2.1 Cálculo de la brecha ajustada por establecimiento en prueba Simce de Lectura y Matemática por curso para cada año que se utiliza el indicador

Para la construcción del indicador de Equidad de género en aprendizajes se debe partir por el cálculo directo de la brecha entre puntajes de mujeres y hombres, para cada asignatura y en cada curso en cada uno de los tres años incluidos en el indicador. Para esto, se calculan los promedios obtenidos en la prueba Simce respectiva, por las mujeres y los hombres del establecimiento.

La brecha se define como la diferencia entre los resultados promedio obtenidos por mujeres y por hombres, como se especifica en la Fórmula N° 1. Este procedimiento se realiza por separado en las pruebas de Lectura y Matemática para cada curso en el que se evalúan estas asignaturas.

Fórmula N° 1. Brecha de resultados entre hombres y mujeres por asignatura y curso para un año

$$Brecha = x_M - x_H$$

x_M : Promedio en la prueba Simce de las mujeres de un establecimiento.

x_H : Promedio en la prueba Simce de los hombres de un establecimiento.

Posteriormente, para cada año por separado, se calcula la brecha ajustada por cada asignatura y cada curso, lo que implica realizar una corrección a la brecha directa considerando el tamaño de los grupos comparados y la desviación estándar de los puntajes Simce obtenidos por aquellos, como se especifica en la Fórmula N° 2.

Fórmula N° 2. Brecha ajustada de resultados entre hombres y mujeres por asignatura y curso para un año

$$Brecha\ ajustada = \frac{Brecha}{\sqrt{\frac{s_M^2}{n_M} + \frac{s_H^2}{n_H}}}$$

s_M^2 : Varianza de puntajes Simce del grupo de mujeres dentro del establecimiento

s_H^2 : Varianza de puntajes Simce del grupo de hombres dentro del establecimiento

n_M : Número de mujeres con que se calcula promedio y varianza Simce.

n_H : Número de hombres con que se calcula promedio y varianza Simce.

1.2 Cálculo de la brecha ajustada por curso

Para calcular la brecha ajustada para un determinado curso se deben hacer las agregaciones de las brechas, primero por año y luego por asignatura.

En primer lugar, para cada establecimiento se calcula la brecha ponderada en cada asignatura de un curso, considerando el comportamiento de las brechas de los últimos tres años. Para ello, se ponderan las brechas por año asignando un mayor peso al último, por ser considerado el más relevante en la trayectoria, como se muestra en la Fórmula N° 3. Se debe realizar este proceso por separado para cada curso y prueba del establecimiento.

Fórmula N° 3. Cálculo de brecha ponderada²⁰

$$\text{Brecha ponderada} = \frac{1}{6} \times \text{Brecha ajustada año1} + \frac{1}{3} \times \text{Brecha ajustada año2} + \frac{1}{2} \times \text{Brecha ajustada año3}$$

Año 3: Última aplicación Simce

Año 2: Año anterior a la última aplicación Simce

Año 1: Dos años anteriores a la última aplicación Simce

Posteriormente, se calcula la brecha para cada curso agregando las brechas ponderadas obtenidas para Lectura y Matemática en un curso. Para tomar en consideración que en un curso de un establecimiento pueden observarse brechas a favor de hombres o de mujeres, dependiendo de la asignatura. Para obtener la brecha-curso se calcula el promedio simple del valor absoluto de las brechas ponderadas para cada asignatura, como se muestra en la Fórmula N° 4.

Fórmula N° 4. Cálculo de brecha curso

$$\text{Brecha curso} = \frac{1}{2} \times |\text{Brecha ponderada Lectura}| + \frac{1}{2} \times |\text{Brecha ponderada Matemática}|$$

2.3 Reescalamiento

Para ser consistente con los otros indicadores, se lleva la brecha por curso a una escala de 0 a 100. Para ello se debe invertir la escala, de modo que la ausencia de brecha corresponda a 100 puntos. Además, para que la escala considere la existencia de una brecha de género a nivel nacional, el primer año en que se aplica la metodología de cálculo, se fija el promedio nacional de las brechas de los establecimientos por curso, en 75 puntos, ya que éste constituye un valor suficientemente alto en la escala, para no perjudicar a los establecimientos que se encuentran en la media nacional, pero que transparenta a su vez que aún no se ha logrado la equidad de género en los aprendizajes.

Las fórmulas N° 5 y N° 6 explicitan los pasos para realizar el reescalamiento.

²⁰ Cuando la prueba se aplica cada dos años las ponderaciones son proporcionales a las últimas dos mediciones.

Fórmula N° 5: Primer paso reescalamiento Equidad de género en aprendizajes²¹

$$Ind_{eg_1} = 100 - \left(\frac{brecha_curso - \min(brecha_curso)}{\max(brecha_curso) - \min(brecha_curso)} \times 100 \right)$$

Ind_eg_1: Valor obtenido en el primer paso del reescalamiento del Indicador de Equidad de Género en Aprendizajes de un curso de un establecimiento

Min(brecha_curso): Mínimo valor de la brecha curso obtenido a nivel nacional por los establecimientos del curso analizado

Max(brecha_curso): Máximo valor de la brecha curso obtenido a nivel nacional por los establecimientos del curso analizado

Fórmula N° 6. Segundo paso reescalamiento Equidad de género en aprendizajes²²

$$Ind_{eg} = Ind_{eg_1} + (75 - promedio_lb(Ind_{eg_1}))$$

Ind_eg: Valor reescalado del Indicador Equidad de Género en Aprendizajes de un curso de un establecimiento

Ind_eg_1: Valor obtenido en el primer paso del reescalamiento del Indicador de Equidad de Género en Aprendizajes de un curso de un establecimiento

Promedio_lb(Ind_eg_1): Promedio de los valores “Ind_eg_1” obtenido a nivel nacional por los establecimientos del curso analizado durante el primer año en que se calcula el indicador y que se establece como línea base (lb) para las futuras comparaciones

2.4 Cálculo del indicador por nivel educacional del establecimiento

²¹ Para calcular min(brecha curso), y max(brecha curso) se puede utilizar el percentil 1 y 99 de la brecha, respectivamente, con el objeto de eliminar valores extremos. En la misma línea, valores resultantes menores que cero o mayores que 100 serán truncados a estos límites.

²² Para establecer una base comparativa, siempre se utiliza en el cálculo del indicador el valor del promedio_lb(Ind_eg_1), que es un parámetro fijo del indicador, y que corresponde al promedio obtenido el año que se fija como base para hacer las comparaciones. Además, para ser consistentes con la escala, los posibles valores resultantes fuera de rango serán truncados a 0 y 100.

Para calcular el indicador de Equidad de género en aprendizajes por nivel educacional del establecimiento, es necesario agregar este indicador para cada curso que rinde las pruebas Simce de Lectura y Matemática. Al realizar esta agregación se calcula un promedio ponderado en función de quienes han rendido el Simce en cada curso, con el fin de que el indicador final refleje debidamente la distribución de las y los estudiantes del establecimiento.

Los detalles sobre cómo será ponderado y agregado este indicador para calcular el índice de Ordenación de los establecimientos, corresponden a la metodología de Ordenación elaborada por la Agencia de Calidad.

[Análisis comparativo entre indicador vigente y propuesta](#)

Al comparar la propuesta de indicador con el vigente se evidencia que hay un avance en cómo se mide este constructo, lo que fue corroborado en la sesión extraordinaria de la Comisión de educación sin brechas de género convocada por el Mineduc, en la que se revisaron ambos indicadores. Esta comisión si bien hace sugerencias, parte de las cuales se consideran en el re-ingreso la propuesta y en el plan de actualización, considera que la propuesta es superior al indicador vigente, especialmente en tanto ofrece una mayor variabilidad y pone su foco en el cierre de brechas al establecer el puntaje máximo en la brecha 0.

En términos concretos, la propuesta de indicador logra solucionar cinco de las debilidades identificadas en el indicador vigente y mantiene la solución parcial que el indicador vigente le da a la inestabilidad inherente a las brechas de género, tal como se muestra en la Tabla N° 11.

Tabla N° 11. Propuestas de solución para debilidades identificadas en el indicador vigente Equidad de género en aprendizajes

Debilidad del indicador vigente (Decreto N° 381, actual)	Propuesta de cambio para solucionar la debilidad
Valora la brecha nacional como deseable y no da espacio para la mejora, ya que se asigna puntaje máximo (100) a quienes obtienen una brecha que está en un intervalo de +/- 1 desviación estándar de la brecha nacional.	- Se asigna puntaje máximo (100) al tener brecha 0. - Se asigna 75 puntos al tener una brecha igual a la del promedio nacional de la brecha curso.

▪ Foco en aprendizajes sin incorporar otros elementos.	▪ Cambio de nombre a <i>Equidad de género en aprendizajes</i> para mayor precisión, transparencia y ajuste de expectativas.
▪ Pérdida de información por uso de categorías en el cálculo.	▪ Se eliminan categorías para hacer el cálculo y se utilizan directamente las brechas, de manera de obtener un indicador continuo que permite captar mejor las diferencias en la magnitud de las brechas.
▪ No considera la tendencia o trayectoria del establecimiento.	▪ Se considera tendencia al asignar más peso a los años más recientes.
▪ No incorpora corrección por tamaño de los grupos y variabilidad de sus puntajes.	▪ Se incorpora corrección por tamaño de los grupos y variabilidad de sus puntajes para hacer la comparación y calcular la brecha.
▪ Inestabilidad de la brecha EE.	▪ Solución parcial. Se mantiene el resguardo de que haya un patrón sistemático en sentido de la brecha al considerar los signos en el cálculo de la brecha para cada asignatura.

Fuente: Elaboración propia.

Además, tal como se muestra en la Tabla N° 12, al comparar el indicador propuesto con el vigente, se puede afirmar que este es un indicador más exigente que el actual, que es más sensible a la inequidad y que no hace diferencias si la brecha favorece a un sexo que o al otro, lo que es consistente con la política en materia de equidad de género que se está impulsando desde el Mineduc. El indicador mantiene su foco en los aprendizajes y su contextualización al vincularse con la brecha nacional (aunque asignándole menor protagonismo).

Tabla N° 12. Comparación indicador vigente y propuesta Equidad de género en aprendizajes

Indicador vigente (Decreto N° 381, actual)	Propuesta
▪ Foco en aprendizajes: uso resultados Simce	▪ Foco en aprendizajes: uso resultados Simce

▪ Contextual: uso de brecha nacional	▪ Contextual: uso de brecha nacional, pero con menor protagonismo
▪ Menos sensible a la inequidad: solo se considera inequidad cuando la brecha del establecimiento está a más de una desviación estándar de la brecha promedio nacional.	▪ Más sensible a la inequidad: se calcula con las brechas directamente, sin transformarla en categorías, por lo que detecta brechas pequeñas.
▪ Menos exigente: otorga el máximo puntaje a los establecimientos cuya brecha es igual a la brecha promedio nacional.	▪ Más exigente: otorga el máximo puntaje a los establecimientos que no presentan brecha.
▪ Trato diferenciado según dirección de la brecha: la misma magnitud de brecha puede ser considerada aceptable o no aceptable según a quién favorezca, y su relación con promedio nacional.	▪ Trato equivalente de las brechas: no se considera más aceptable favorecer a un género que a otro.

Fuente: Elaboración propia.

Comportamiento del indicador e implicancias

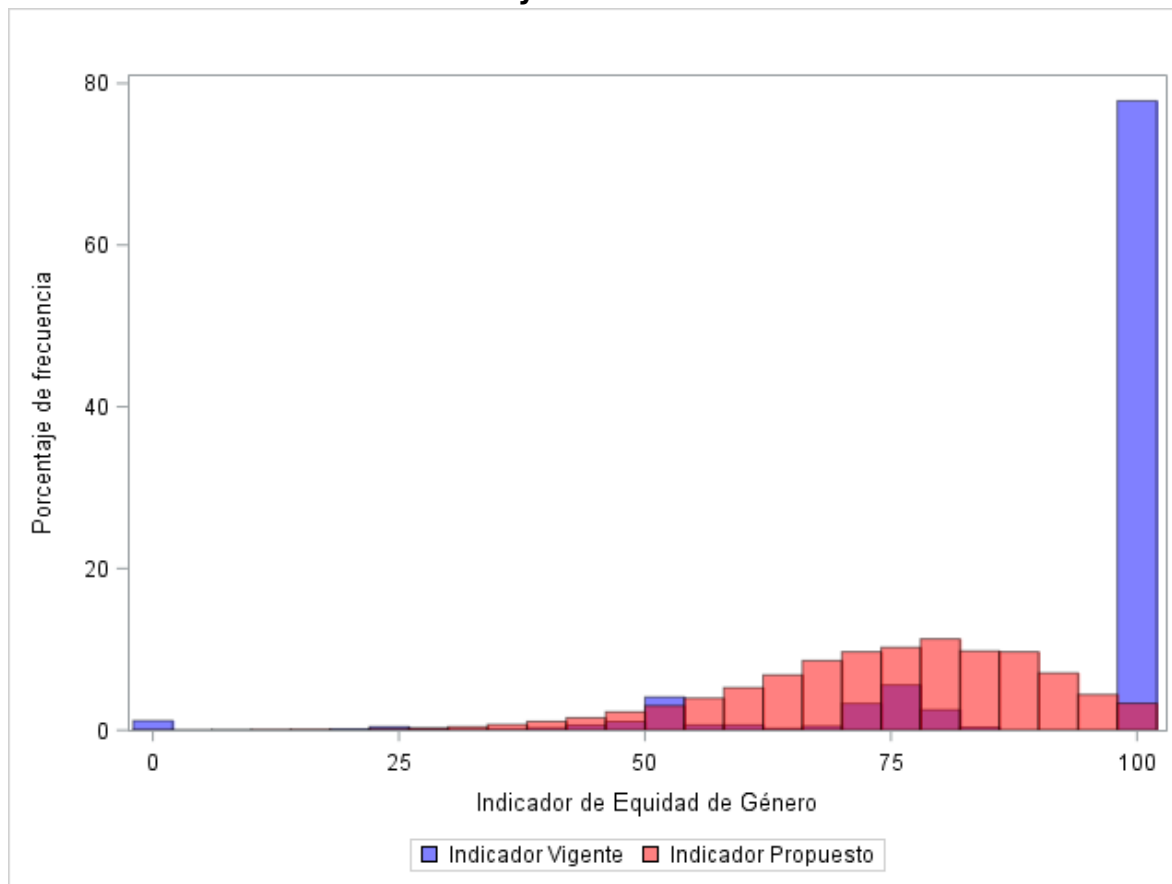
La modificación en la metodología de cálculo del indicador Equidad de género en aprendizajes se traduce en cambios en el comportamiento de este. A continuación, se muestra cómo se comporta el indicador el año 2019 usando la metodología de cálculo vigente y cómo se comportaría utilizando la metodología propuesta y se comparan ambos comportamientos.

Distribución del indicador en Educación Básica

Tal como se muestra en la Figura N° 1, el año 2019 al usar la metodología de cálculo vigente (representada por el color azul) cerca del 80% de los establecimientos obtiene puntaje máximo (100) en Educación Básica, lo que podría interpretarse erróneamente como que la gran mayoría de los establecimientos tiene resuelto el tema de la inequidad de género en el aprendizaje. En la misma figura se observa que ese mismo año la distribución resultante al usar la nueva metodología de cálculo propuesta (representada por el color rojo) sería más parecida a la curva normal. Además, el porcentaje de establecimientos que obtiene 100 puntos con la nueva metodología disminuye notoriamente.

Al comparar ambas distribuciones, se considera que la obtenida usando la nueva metodología de cálculo propuesta entrega una retroalimentación más acorde a la realidad de los establecimientos permitiendo diferenciar a los establecimientos cuya brecha se asemeja a la nacional de aquellos que se acercan a haber superado las brechas de género.

Figura N° 1. Histograma de indicador Equidad de Género Educación Básica actual y simulado



Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

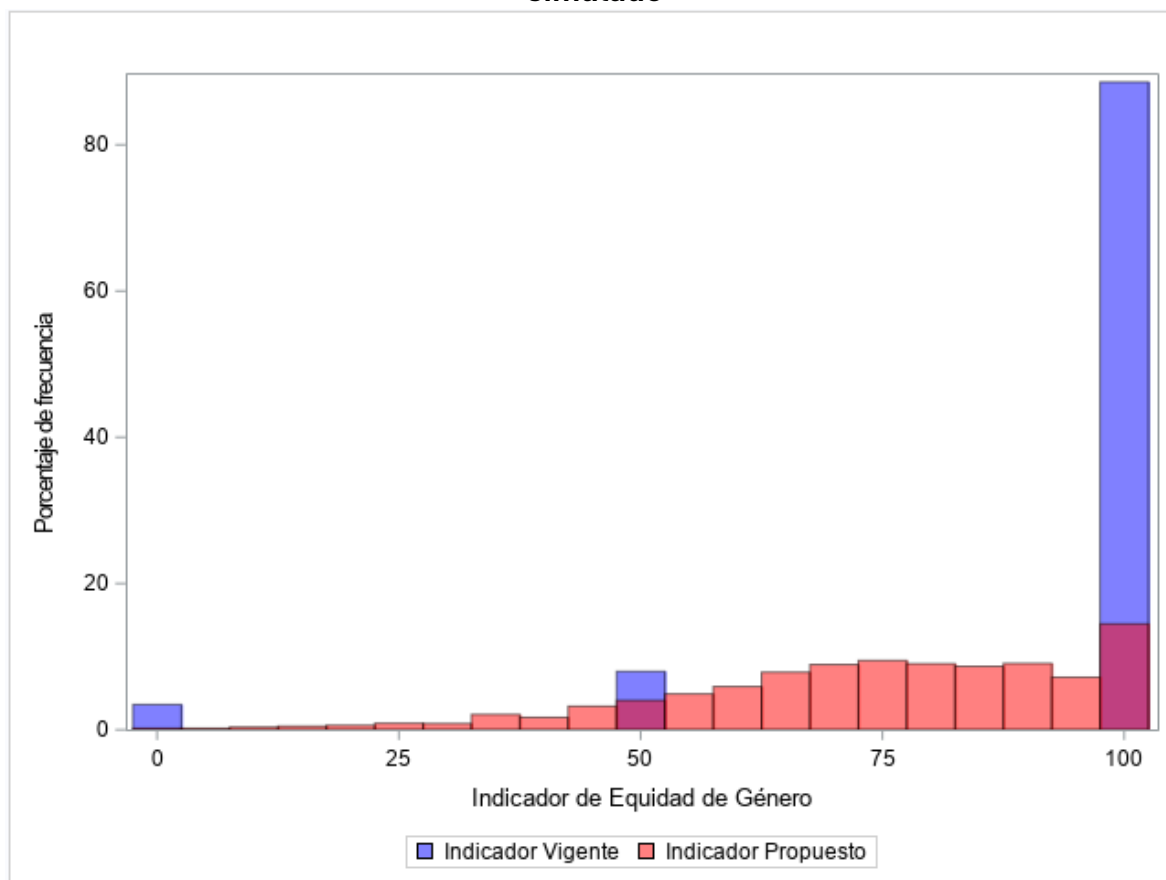
Distribución del indicador en Educación Media

En el caso de Educación Media, la Figura N° 4 muestra que, al usar la metodología de cálculo vigente, el año 2019 cerca del 90% de los establecimientos obtiene puntaje máximo (100), lo que, al igual que en Educación Básica, podría interpretarse erróneamente como que la gran mayoría de los establecimientos tiene resuelto el tema de la inequidad de género en el aprendizaje. Además, se observa que la distribución se comporta de manera discontinua y presenta solo tres valores posibles: 0, 50 y 100.

En la Figura N° 2, se observa también que al usar la nueva metodología de cálculo propuesta ese mismo año, la distribución de puntajes de los establecimientos se distribuye de forma más continua. Aunque el valor más obtenido por los establecimientos sigue siendo 100, el porcentaje de establecimientos que obtiene este puntaje disminuye notoriamente.

Al igual que en Educación Básica, la distribución obtenida con la nueva metodología propuesta entrega una retroalimentación más acorde a la realidad de los establecimientos permitiendo diferenciar aquellos cuya brecha se asemeja a la nacional de los que se acercan a haber superado las brechas de género.

Figura N° 2. Histograma Indicador Equidad de Género Educación Media actual y simulado



Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Tendencia Nacional del Indicador

Tal como se muestra en la Tabla N° 13, al usar la nueva metodología de cálculo propuesta los promedios para Educación Básica de los establecimientos bajan entre 16 y 18 puntos respecto de los obtenidos usando la metodología actual, disminuyendo también la desviación estándar. Estos resultados son consistentes con los cambios introducidos para representar mejor la realidad país en relación con los desafíos que existen en materia de equidad de género.

Tabla N° 13. Tendencia nacional del indicador de Equidad de género en Educación Básica

	Básica actual			Básica simulado		
Año	N	Promedio	Std Dev	N	Promedio	Std Dev
2019	4961	91.18	18.81	4961	75	13.9
2018	4948	91.34	18.65	4948	75.1	14.3
2017	5089	91.44	18.48	5089	74.4	15.3
2016	5077	91.31	18.96	5077	74.5	15.1

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

En el caso de Educación Media, tal como se observa en la Tabla N° 14, los promedios usando la nueva metodología disminuyen entre 17 y 19 puntos respecto de los obtenidos con la metodología actual y la desviación estándar también disminuye. Al igual que en Educación Básica, estos resultados son consistentes con los cambios introducidos y el sentido que persiguen.

Tabla N° 14. Tendencia nacional del indicador de Equidad de género en Educación Media

	Media actual			Media simulado		
Año	N	Promedio	Std Dev	N	Promedio	Std Dev
2019	2596	92.14	22.25	2596	74.2	20.1
2018	2558	92.47	21.69	2558	74.2	20.2
2017	2496	92.57	22.11	2496	74.3	20.2

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Comparación por Categoría de Desempeño

En la Tabla N° 15 se comparan los resultados de Educación Básica por Categoría de Desempeño obtenidos en 2019 utilizando la metodología de cálculo actual y utilizando la nueva metodología propuesta. Tal como se observa, en todas las categorías los promedios simulados con la nueva metodología son inferiores a los obtenidos con la metodología actual. Estos resultados son consistentes con la definición de no considerar la brecha nacional como lo deseable y transparentar que el logro de equidad de género es aún un desafío tanto a nivel de país como de establecimientos.

Tabla N° 15. Propuesta Equidad de género simulado 2019 por Categoría de Desempeño año 2019 Educación Básica

CD	Básica actual			Básica simulado		
	N	Promedio	Std Dev	N	Promedio	Std Dev
Alto	714	95,41	14,56	714	76,5	13,8
Medio	2778	91,67	18,18	2778	75,1	13,9
Medio Bajo	1184	88,10	20,96	1184	74,7	13,9
Insuficiente	285	88,69	22,09	285	75	13,9

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Una situación similar se observa en Educación Media. Tal como se desprende de la tabla N° 16, los promedios simulados con la nueva metodología propuesta son más bajos que los obtenidos con la metodología actual, lo que es consistente con el mensaje que se busca transmitir.

Tabla N° 16. Propuesta Equidad de género simulado 2019 por Categoría de Desempeño año 2019 Educación Media

CD	Media actual			Media simulado		
	N	Promedio	Std Dev	N	Promedio	Std Dev
Alto	337	96,14	16,36	337	80	16,9
Medio	1494	92,87	20,97	1494	74,6	20,3
Medio Bajo	607	89,87	25,54	607	73,6	20,4
Insuficiente	158	85,44	28,39	158	73,2	19,5

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Efectos en la Ordenación de los establecimientos

Como se mostró anteriormente, dejar de considerar como deseable las brechas que se asemejan a la brecha nacional y asignar máximo puntaje a la igualdad de los resultados obtenidos por hombres y mujeres tiene como efecto una baja en los puntajes obtenidos por los establecimientos en este indicador.

Dado que el indicador se utiliza en la Ordenación de los establecimientos, se consideró necesario simular cuál sería el efecto de esta modificación en la categorización de los establecimientos. Para ello, se simuló la Categoría de Desempeño 2019 para Educación Básica y para Educación Media utilizando los parámetros fijos de la línea base establecida el primer año que se realiza la clasificación en el nivel.

Educación Básica

Tal como muestra la Tabla N° 17, en Educación Básica, al usar la nueva metodología propuesta, el porcentaje de establecimientos en cada categoría presenta una variación pequeña (no mayor a 1%) respecto de la categorización usando la metodología actual. Se observa, además, que disminuye el porcentaje de establecimientos en Insuficientes de un 6% a un 5,9% (7 establecimientos) y aumenta el número de establecimientos en categoría Alto (37 establecimientos).

**Tabla N° 17. Categoría de Desempeño Educación Básica 2019 con propuesta
Equidad de género en aprendizajes**

Categoría Desempeño	N simulado	N actual	% simulado	% actual
Alto	876	839	15,4%	14,8%
Medio	3173	3146	55,9%	55,4%
Medio Bajo	1287	1347	22,7%	23,7%
Insuficiente	336	343	5,9%	6,0%
Total	5672	5675	100%	100%

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

En la Tabla N° 18 se presenta una simulación con datos 2019 de la cantidad de establecimientos que cambiaría de categoría de desempeño en Educación Básica si se sustituye la metodología de cálculo del indicador actual por la nueva metodología propuesta. Tal como se puede observar, 23 de los establecimientos que se encuentran actualmente categorizados en “Alto” bajarían a “Medio” si se emplea la nueva metodología. Junto con ello, 59 de los establecimientos categorizados en “Medio” subirían a “Alto”, 39 bajarían a “Medio-bajo” y 2 quedarían sin categoría de desempeño. En lo que respecta a los establecimientos actualmente categorizados en “Medio-bajo”, con la nueva metodología, 102 subirían a “Medio”, 18 bajarían a “Insuficiente” y tres quedarían sin categoría de desempeño. Por último, en cuanto a los establecimientos que actualmente se categorizan en “insuficiente”, 1 subiría a “medio”, 23 subirían a “Medio-bajo” y uno quedaría sin categoría de desempeño.

En términos de las transiciones que se producen al considerar la propuesta de Equidad de género en aprendizajes, en Educación Básica el 95,25% de los establecimientos se mantienen en la categoría de desempeño y solo un 4,7% modifica su clasificación, lo que corresponde a 271 establecimientos de 5675, de los cuales 6 pierden su clasificación.

Tabla N° 18. Variaciones Categoría de Desempeño Educación Básica 2019
Propuesta Equidad de género en aprendizajes

		Categoría desempeño básica simulada 2019					
Categoría desempeño básica 2019	Real	Alto	Medio	Medio-bajo	Insuficiente	Sin CD	Total, general
Alto		816 (97,3%)	23 (2,7%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	100% 839
Medio		59 (1,9%)	3046 (96,8%)	39 (1,2%)	0 (0%)	2 (0,1%)	100% 3146
Medio-bajo		0 (0%)	102 (7,6%)	1224 (90,9%)	18 (1,3%)	3 (0,2%)	100% 1347
Insuficiente		0 (0%)	1 (0,3%)	23 (6,7%)	318 (92,7)	1 (0,3%)	100% 343

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Educación Media

Tal como muestra la Tabla N° 19, en Educación Media, al usar la nueva metodología propuesta, el porcentaje de establecimientos en cada categoría presenta una variación pequeña (no mayor a 1,4%) respecto de la categorización usando la metodología actual. Se observa, además, que disminuye el número de Insuficientes de un 6% a un 5,7% (7 establecimientos) y disminuye el número de clasificados en Alto de un 13,2% a un 12,9% (15 establecimientos).

**Tabla N° 19. Categoría de Desempeño Educación Media 2019 con propuesta
Equidad de género en aprendizajes**

Categoría Desempeño	N simulado	N actual	% simulado	% actual
Alto	359	374	12,6%	13,2%
Medio	1663	1623	58,6%	57,2%
Medio Bajo	654	671	23,0%	23,7%
Insuficiente	162	169	5,7%	6,0%
Total	2838	2837	100%	100%

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Además, tal como se puede observar en la Tabla N° 20, 29 de los establecimientos que actualmente se encuentran categorizados en “Alto” bajarían a “Medio” con el cambio de metodología. Además, de los establecimientos categorizados en “Medio”, 14 subirían a “Alto” y 18 bajarían a “Medio-bajo”. En cuanto a los establecimientos actualmente categorizados en “Medio-bajo”, con la nueva metodología, 42 subirían a “Medio” y 9 bajarían a “Insuficiente”. Por último, en lo que respecta a los establecimientos que actualmente se categorizan en “insuficiente”, 1 subiría a “medio” y 15 subirían a “Medio-bajo”.

En términos de las transiciones que se producen al considerar la propuesta de Equidad de género en aprendizajes, el 95,5% de los establecimientos se mantienen y solo un 4,5% modifica su clasificación, lo que corresponde a 128 establecimientos de 2837.

Tabla N° 20. Variaciones Categoría de Desempeño Educación Media 2019
Propuesta Equidad de género en aprendizajes

		Categoría desempeño básica simulada 2019					
Categoría desempeño básica Real 2019	Alto	Medio	Medio-bajo	Insuficiente	Sin CD	Total, general	
Alto	345 (92,2%)	29 (7,8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	100%	374
Medio	14 (0,9%)	1591 (98,0%)	18 (1,1%)	0 (0%)	0 (0%)	100%	1623
Medio-bajo	0 (0%)	42 (6,3%)	620 (92,4%)	9 (1,3%)	0 (0%)	100%	671
Insuficiente	0 (0%)	1 (0,6%)	15 (8,9%)	153 (90,5%)	0 (0%)	100%	169

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Conclusión

Considerando los resultados de las simulaciones realizadas, se concluye que el cambio en la metodología de cálculo propuesto para el indicador Equidad de género en aprendizajes permite subsanar un problema actualmente existente relacionado con transmitir el mensaje poco exacto sobre la inexistencia de la brecha de género de aprendizaje en los establecimientos educacionales. Esto no implica modificar mayormente la exigencia de la Ordenación, ya que la distribución en las categorías de desempeño se mantendría similar tanto en Educación Básica como en Educación Media y el porcentaje de establecimientos que cambiaría de categoría es inferior a 5% en ambos niveles educacionales.

Finalmente, la Agencia de Calidad de la Educación resguardará que los indicadores actualizados sean comparables en el tiempo²³.

²³ Ver Sección V de este documento.

Sección V: Implementación y resguardos

1. Comparabilidad

Uno de los requisitos metodológicos de los OIC establecidos en la Ley N° 20.529 es que estos indicadores deben ser comparables en el tiempo. A continuación, se presentan las consideraciones de comparabilidad para los OIC actualizados y las consideraciones de comparabilidad de estos indicadores en la Ordenación.

Consideraciones de comparabilidad para los OIC

Dado que los indicadores evaluados mediante cuestionarios y los indicadores de Titulación Técnico-Profesional y Asistencia escolar serán renovados por un nuevo periodo y el indicador de Permanencia escolar no presenta modificaciones en su metodología de cálculo, estos mantienen su comparabilidad con las mediciones realizadas hasta la fecha.

En lo que respecta al indicador de Equidad de género en aprendizajes, las modificaciones propuestas a la metodología de cálculo hacen necesario tomar resguardos para la comparabilidad.

Para el indicador de Equidad de género en aprendizajes se propone un cambio importante en la metodología de cálculo, por lo que los resultados no son directamente comparables. No obstante, para el cálculo se sigue utilizando la brecha de resultados entre hombres y mujeres en la prueba Simce.

Para este caso, y en consideración a lo señalado previamente, también se propone acompañar el reporte del indicador con la brecha entre hombres y mujeres en cada asignatura y curso y si esta es o no significativa. Lo anterior permitirá a los establecimientos identificar los cursos y asignaturas en las que presentan mayores desafíos en cuanto a equidad de género.

Asimismo, se propone reportar, para el primer año, los puntajes calculados con ambas metodologías y recalcular los puntajes de los dos periodos anteriores con la nueva metodología de este indicador, con el propósito de que los establecimientos tengan

información respecto de la tendencia en sus resultados y facilitar la transición de una metodología a otra.

Consideraciones de comparabilidad para la Ordenación

Existen algunos aspectos técnicos que deben ser resguardados antes de la implementación de la actualización de los OIC en el sistema educativo. Algunos de estos aspectos son:

1. Cambio de indicadores en un ciclo de Ordenación.

La actualización del Decreto N° 381, que modifica los OIC utilizados para la Ordenación de establecimientos educacionales, implica un cambio metodológico en las variables que se consideran en el cálculo de dicha Ordenación.

Respecto de lo anterior, es importante recalcar que la propuesta de actualización de los OIC se construyó bajo un criterio de continuidad, con el objetivo de dar estabilidad a la política y, por ende, no alterar de manera significativa la distribución de la clasificación de establecimientos en Categorías de Desempeño.

De esta forma, tal como se muestra más adelante, la elaboración de esta propuesta ha considerado la realización de análisis y simulaciones para poder dimensionar los efectos de estos ajustes en la Ordenación de establecimientos. Así, se ha asegurado que los principales ajustes en el indicador de Equidad de género en aprendizajes generen cambios en la categoría de una magnitud moderada.

Desde esta misma perspectiva técnica, una vez que la propuesta de actualización de los indicadores entre en vigencia, la Agencia realizará los análisis necesarios para dimensionar el impacto real de la actualización de los OIC en la clasificación de establecimientos. De acuerdo con esto, si es necesario, se revisarán los parámetros fijados como línea base en el primer año de Ordenación, para determinar si se requiere actualizar dicha línea base con la actualización de los indicadores.

Los análisis anteriores son fundamentales dado el alto impacto que tiene la Ordenación en los establecimientos educacionales, los cuales, en función de los resultados obtenidos, pueden enfrentar altas consecuencias como la revocación del reconocimiento oficial. Sin embargo, se debe recordar que la ley establece que los establecimientos que han sido clasificados de manera reiterada en la Categoría Insuficientes, y que, por lo tanto, se encuentran en riesgo de perder su reconocimiento oficial, deben ser clasificados

considerando únicamente los Estándares de Aprendizaje y no los Otros Indicadores de Calidad.

2. Información a las comunidades educativas respecto del cambio.

Con el objetivo de asegurar una comunicación transparente y oportuna hacia las comunidades educativas, se implementarán distintas estrategias de difusión del cambio en los indicadores. De esta forma, se consideran al menos las siguientes acciones:

- Elaboración y publicación de distintas piezas de difusión (informe, infografías, afiches, cápsulas, etc.) en las páginas web del Ministerio de Educación (UCE) y en la Agencia de Calidad de la Educación, y en otras redes sociales.
- Estrategia de difusión territorial a través de las Secretarías Regionales Ministeriales del Mineduc, DEPROV, DEP y las Macrozonas de la Agencia de Calidad de la Educación.
- Entrega de información en los distintos reportes de resultados de los OIC, incluida el portal de la Categoría de Desempeño. Como se indicó previamente, además de informar los cambios, se recalcularán el indicador de Equidad de género en aprendizajes para años anteriores, y/o se entregará información en distintos niveles, según corresponda, de manera de asegurar que las comunidades educativas puedan conocer la tendencia en sus resultados.

Estas acciones, junto con otras que puedan definirse a futuro, serán fundamentales para que las comunidades educativas comprendan los cambios y estén en conocimiento del eventual efecto que estos podrían tener en su Categoría de Desempeño.

2. Implicancia en la Ordenación de establecimientos

Dado los cambios en el indicador de Equidad de género en aprendizajes, se generaron ejercicios de simulación que puedan estimar el efecto de la actualización de este indicador.

1. Simulación Ordenación Básica y Media utilizando la propuesta de modificación de Equidad de Género

Para Educación Básica, las distribuciones son similares al comparar clasificación real con simulada. No hay diferencias en los porcentajes por Categoría que superen un punto porcentual. Para Educación Media el escenario es similar, donde no hay diferencias en los porcentajes por Categoría que superen 1,5 puntos porcentuales (Ver Tabla N° 21 y N° 22).

Tabla N° 21: Categoría de Desempeño Educación Básica y Educación Media 2019 con propuesta Equidad de género en aprendizajes

Categoría Desempeño	N simulado Básica	% Simulado Básica	N actual Básica	% actual Básica
Alto	876	15,4	839	14,8
Medio	3173	55,9	3146	55,4
Medio Bajo	1287	22,7	1347	23,7
Insuficiente	336	5,9	343	6,0
Total	5672	100	5675	100

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Tabla N° 22: Categoría de Desempeño Educación Básica y Educación Media 2019 con propuesta Equidad de género en aprendizajes

Categoría Desempeño	N simulado Media	% Simulado Media	N actual Media	% actual Media
Alto	359	12,6	374	13,2
Medio	1663	58,6	1623	57,2
Medio Bajo	654	23,0	671	23,7
Insuficiente	162	5,7	169	6,0
Total	2838	100	2837	100

Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

En términos de las transiciones que se producen al considerar la propuesta de Equidad de género en aprendizajes, 95,25% de los establecimientos de Básica se mantienen, y un 4,7% modifica clasificación. Esto corresponde a 271 establecimientos de 5675.

Luego, en Media el 95,5% de los establecimientos se mantienen, solo un 4,5% modifica clasificación. Esto corresponde a 128 establecimientos de 2837.

Conclusión:

Las simulaciones realizadas sobre los datos históricos muestran que el cambio metodológico no genera variaciones superiores al 5% en comparación con los resultados obtenidos con los indicadores vigentes del Decreto.

3. Resguardos de los Otros Indicadores de Calidad

Con el fin de asegurar que la medición de los Otros Indicadores de Calidad cumpla efectivamente los objetivos para los cuales se plantearon, la Agencia de Calidad:

- realizará seguimiento para controlar que los indicadores propuestos contribuyan a mejorar el sistema y no generen incentivos perversos.
- resguardará la confiabilidad y validez de los instrumentos y de los procesos de levantamiento de información. Con este fin, se considerará, entre otras medidas, la realización de estudios piloto de nuevas preguntas y reactivos, estudios de análisis de confiabilidad test-retest, y estudios de validez concurrente y de criterio.
- gestionará nuevos convenios con instituciones y mantendrá los convenios correspondientes vigentes y canales de comunicación activos para asegurar la calidad de los datos provenientes de registros ajenos a la Agencia de Calidad. De este modo, velará por que no se hagan cambios unilaterales en la manera de recoger los antecedentes requeridos para el cálculo de cada uno de los indicadores.

4. Implementación

El año 2025, ya es posible calcular los indicadores *Permanencia escolar* y *Equidad de género en aprendizajes* con los ajustes a la metodología propuestos, ya que, al basarse su medición en datos secundarios, se contaría con la información necesaria para realizar el cálculo.

Para 2025 se calculará el indicador *Equidad de género en aprendizajes* utilizando tanto la metodología actualizada como la antigua. Además, se recalcularán los indicadores de los dos periodos anteriores reportados utilizando la nueva metodología, de manera que los establecimientos puedan contrastar los puntajes obtenidos con ambas metodologías e internalizar las diferencias. Esto último también permite que los establecimientos puedan conocer su trayectoria y tendencia.

En el caso de *Permanencia escolar*, dado que no se incorporan cambios en la metodología, no es necesario recalcular indicadores de periodos anteriores.

Como forma de comunicar y transparentar el cambio de metodología, durante 2025 se generarán documentos explicativos, los que serán publicados en los sitios del Ministerio de Educación (UCE) y de la Agencia de la Calidad de la Educación y difundidos a través de sus redes sociales. Además, el Ministerio de Educación enviará a los establecimientos, DEPROV, y SLEP, una circular informando y explicando el cambio de metodología. Junto con lo anterior, se harán charlas para informar el cambio a los equipos del Mineduc y de la Agencia de Calidad de la Educación que hacen uso de la información que proviene de estos indicadores (DEG, visitas evaluativas, etc.) de manera que puedan comprender las implicancias de éste.

5. Difusión y reporte de los Otros Indicadores de Calidad

En lo que respecta a la **difusión de los OIC**, se actualizarán los documentos de difusión e instrumentos asociados a estos indicadores incorporando las modificaciones realizadas en su actualización.

El Mineduc elaboró y difundió documentos de difusión, primero el año 2014 y luego el año 2020, los cuales contienen información de la definición, la relevancia educativa, la metodología y las orientaciones pedagógicas de los OIC, y lo entregó a todos los establecimientos del país para movilizarlos hacia la mejora de la calidad de la educación. Una vez aprobada la propuesta y con el decreto publicado, se espera poner a disposición de las comunidades educativas un nuevo documento de difusión de los OIC que incluya las definiciones actualizadas para los indicadores que fueron modificados. Al igual que las otras versiones, se publicará en el sitio web: www.curriculumnacional.cl.

En lo referido al **reporte** de los resultados de los OIC, la Agencia de Calidad de la Educación continuará entregando a cada establecimiento sus resultados por indicador, en conjunto con las definiciones, la relevancia educativa y la metodología de medición²⁴. Adicionalmente, en el reporte de los resultados de las pruebas Simce se continuará entregando los resultados de los cuatro indicadores autorreportados, comparados con años anteriores y con establecimientos de similares características.

Dada la relevancia de incluir un enfoque de género en los distintos productos asociados a los OIC, al igual que los cuestionarios utilizados para evaluar los OIC, los reportes de resultados también son elaborados y editados considerando un lenguaje inclusivo. Asimismo, los resultados se presentan desagregados por sexo, cada vez que resulte pertinente.

Indicadores evaluados mediante cuestionarios

Para los indicadores evaluados mediante cuestionarios la ACE continuará reportando lo siguiente a cada comunidad educativa, para cada curso:

En el contexto de la comunicación de la Categoría de Desempeño

- Resultado del indicador final por cada nivel educativo del establecimiento.
- Promedio para cada curso y año a nivel de indicador y dimensiones.
- Comparación del puntaje final con el promedio del GSE comparable y nacional.

²⁴ www.agenciaeducacion.cl; www.agenciaorienta.cl

- Preguntas que guíen el análisis de los resultados.

En el contexto de la Entrega de Resultado Simce e IDPS

- Distribución por curso de estudiantes en niveles de desarrollo en las subdimensiones.
- Promedios para cada curso a nivel de indicador por sexo con sus tendencias y significancia de las brechas.
Tendencia de los puntajes de los IDPS por curso y año con la significancia de las variaciones año a año.

Con el propósito de relevar el uso pedagógico y de gestión de los OIC, durante estos años se ha avanzado en la manera de reportar los resultados. De esta forma, con el objetivo de fortalecer la toma de decisiones basada en evidencia, desde el año 2024 las comunidades educativas reciben, junto con el puntaje a nivel de indicador y dimensión, la distribución de estudiantes del establecimiento en distintos Niveles de Desarrollo para cada subdimensión de los OIC evaluados mediante cuestionarios. Estos niveles cuentan con una descripción cualitativa de lo que significa cada uno de ellos. Así, los equipos directivos y docentes cuentan con información más detallada de lo que está pasando en su establecimiento, de manera complementaria al puntaje obtenido en cada indicador.

Además, a nivel nacional se reportará:

- Promedio nacional a nivel de indicador y dimensiones.
- Tendencia de los promedios a nivel nacional con significancia de las variaciones por año.
- Distribución nacional de estudiantes en los niveles de desarrollo en las subdimensiones.
- Resultados desagregados a nivel de indicador y subdimensión, según las variables de GSE, dependencia, región y ruralidad.

Indicadores que utilizan información administrativa

En el caso de los OIC que utilizan información administrativa, estos resultados son reportados en el marco de la Ordenación de establecimientos, también comparados con los resultados de establecimientos de características similares.

Para potenciar la contextualización e interpretabilidad de los resultados, se propone una nueva estructura para la entrega de resultados de la Categoría de Desempeño, entregando toda la información en una única plataforma y complementando el reporte vigente con estadísticas que orienten de manera más clara la gestión del establecimiento. Esta oportunidad surge en el contexto de la digitalización de la

entrega de resultados Simce e IDPS de cuestionarios a las comunidades educativas, que, para la última entrega de CD en 2019, se realizaba en papel.

A continuación, se describe la información que se propone reportar para cada uno de los indicadores que utilizan información administrativa.

Asistencia escolar

En el reporte del indicador Asistencia escolar que se entrega al establecimiento se propone incluir:

- Resultado final del indicador para cada nivel educacional del establecimiento.
- Resultados del indicador por curso considerado en el cálculo de la Categoría.
- Comparación con el puntaje nacional del nivel educacional y puntaje del grupo GSE comparable por cada nivel educacional.
- Resultados para cada curso y año según distribución de los estudiantes en las categorías de asistencia SiPTE.
- Preguntas que guíen el análisis de los resultados.

Permanencia escolar

En el reporte del indicador Permanencia escolar que se entrega al establecimiento se propone incluir:

- Resultado final del indicador para cada nivel educacional del establecimiento.
- Resultado del indicador por año para cada establecimiento.
- Tasa de permanencia por año para cada establecimiento.
- Comparación del puntaje final con el promedio del GSE comparable y nacional.
- Preguntas que guíen el análisis de los resultados.

Equidad de género en Aprendizajes

En el reporte del indicador Equidad de género en aprendizajes que se entrega al establecimiento se propone incluir:

- Resultado final del indicador para cada nivel educacional del establecimiento.
- Resultados del indicador por curso considerado en el cálculo de la Categoría.
- Puntajes promedio por sexo junto con la brecha bruta en el puntaje, para el establecimiento en cada curso-asignatura-año.
- Comparación con el puntaje nacional del nivel educacional y puntaje del grupo GSE comparable por cada nivel educacional.
- Interpretación de las brechas brutas obtenidas por el establecimiento en relación a su tendencia y direccionalidad, incluyendo la significancia de las brechas.

- Preguntas que guíen el análisis de los resultados.

Además, la Agencia evaluará y propondrá mecanismos de comparación de resultados con ambas metodologías al comunicar los resultados de la medición 2025.

Titulación Técnico-Profesional

En el reporte del indicador Titulación Técnico-Profesional que se entrega al establecimiento se propone incluir:

- Resultado final del indicador para cada nivel educacional del establecimiento.
- Resultado del indicador por año para cada establecimiento.
- Elementos considerados en el cálculo del indicador por año.
- Preguntas que guíen el análisis de los resultados.

En lo que respecta al reporte de resultados para la toma de decisiones de política pública, anualmente se generará un informe que sistematice los resultados obtenidos a nivel nacional en los ocho OIC que incluye promedio obtenido en los indicadores e información desagregada por variables de interés (por ejemplo, sexo, GSE, ruralidad, etc.), así como tendencia e información utilizada para la construcción del indicador (brechas de género, porcentaje de asistencia, entre otra).

Además, para los próximos años, se espera seguir avanzando en la entrega de reportes con información clave para la toma de decisiones.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación (2015). Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada. Santiago: Gobierno de Chile.

Agencia de Calidad de la Educación (2016a). Estudio de percepciones, opiniones y actitudes de sostenedores, equipos directivos y docentes sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Santiago: Gobierno de Chile.

Agencia de Calidad de la Educación (2016b). Panorama de la Educación Media Técnico-Profesional en Chile. Santiago: Gobierno de Chile.

Agencia de la Calidad de la Educación (2016c). Calidad educativa en Educación Media Técnico-Profesional desde la perspectiva de los actores claves del sistema. Santiago: Gobierno de Chile.

Agencia de Calidad de la Educación (2017). Resultados Educativos 2017. Santiago: Gobierno de Chile.

Agencia de Calidad de la Educación (2018a). Informe Técnico Categorías de Desempeño. Santiago: Gobierno de Chile.

Agencia de Calidad de la Educación (2018b). Claves para el Mejoramiento Escolar. Santiago: Gobierno de Chile.

Agencia de Calidad de la Educación (2018c). Informe nacional ICCS 2016. Santiago: Gobierno de Chile.

Agencia Calidad de la Educación. (2022). Primer Estudio de Competencias Genéricas en Educación Media Técnico Profesional, entrega de resultados. Santiago: Gobierno de Chile. Extraído de: [https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+de+Resultados_Primer+Estudio+de+Competencias+Genéricas+en+EMTP+2022+\(1\).pdf](https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+de+Resultados_Primer+Estudio+de+Competencias+Genéricas+en+EMTP+2022+(1).pdf)

Agencia de Calidad de la Educación (2023). Buen trato entre estudiante. Ficha de trabajo - Comunidad educativa. Área Socioemocional. Santiago: Gobierno de Chile.

Agencia de Calidad de la Educación (2024). Solicitud de información para actualización de los Indicadores de desarrollo personal y social. Santiago, Chile.

Algara-Barrera, A. (2016). Los acuerdos del aula una estrategia de convivencia para fortalecer la democracia en la escuela primaria. Ra Ximhai. México: Universidad Autónoma Indígena de México.

Arón, A. M., y Milicic, N. (2017). Clima social escolar y desarrollo personal. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Arroyo, C. y Pacheco, F. (2018). Los Resultados de la Educación Técnica en Chile. Nota Técnica Comisión Nacional de Productividad.

ARS Chile. (2017). Evaluación y análisis de la percepción y aspectos técnicos de los "Otros indicadores de calidad educativa". Santiago, Chile.

Attendance Works Organization (2016). Whats the difference between Chronic Absence and Truancy.

Balfanz, R. y Byrnes, V. (2012). Chronic Absenteeism: Summarizing What We Know From National Available Data. Baltimore: John Hopkins University Center for Social Organizations of Schools.

Barriguete, J.; Vega y León, S.; Radilla, C.; Barquera, S.; Hernández, L.; Rojo-Moreno, L.; Vázquez, A. y Ernesto J. (2017). Hábitos alimentarios, actividad física y estilos de vida en adolescentes escolarizados de la Ciudad de México y del Estado de Michoacán. Revista Española de Nutrición.

Bascope, M.; Cox, C. y Lira, R. (2015). Tipos de ciudadanos en los currículos del autoritarismo y la democracia. En: C. Cox y J. C. Castillo (Ed.), Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados (pp. 245-282). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Bauer, L., Liu, P., Whitmore Schanzenbach, D., y Shambaugh, J. (2018) Reducing Chronic Absenteeism under the Every Student Succeeds Act. The Hamilton Project. Washington, D. C. Estados Unidos.

Berger, C. (2010). Bullying. Ficha de Convivencia Escolar. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.

Bernal, F. y Gálvez, F. (2017) Ajuste escolar y rendimiento académico y su relación con la motivación y el autoconcepto. Análisis de diferencias en muestra chilena y española.

Boekaerts, B. (2002). Motivar para aprender. Unesco.

Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M. y Lira, R. (2015). La educación ciudadana escolar de Chile "en acto": prácticas docentes y expectativas de participación

política de estudiantes. En: C. Cox & J. C. Castillo (Ed.), *Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados* (pp. 373-428). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Casella, G., & Berger, R. L. (2002). *Statistical inference* (2nd ed.). Duxbury.

Castillo, J. C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2015). Desigualdad social y cambios en las expectativas de participación política de los estudiantes en Chile. En: C. Cox y J. C. Castillo (Ed.), *Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados* (pp. 459 - 486). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Castillo, V., Escalona, B. y Rodríguez, C. (2016). Hábitos alimentarios en la población escolar chilena. Análisis comparativo por tipo de establecimiento educacional. *Revista Chilena de Nutrición*. vol. 43, nº 1 Santiago, Chile.

Cedefop (2011). *The benefits of vocational education and training*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.

Centro de Estudios DIPLAP. (2011). *Educación Técnico Profesional en Chile. Antecedentes y Claves de Diagnóstico*. Santiago: Mineduc.

Chacón Fuertes, F., y Huertas Hurtado, C. A. (2017). The Causes of School Failure in Secondary School Students: Validation of a Psychosocial Model with Structural Equations. *The Spanish Journal of Psychology*, 20.doi:10.1017/sjp.2017.60

Chang, H. N. y Romero, M. J. (2008). *Present, Engaged, and Accounted For The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades*. New York: National Center for Children in Poverty, Mailman School of Public Health, Columbia University.

Chernyshenko, O., M. Kankaraš y F. Drasgow (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills". *OECD Education Working Papers*, No. 173, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>.

CIDE (2015). *Estudio de dinámicas escolares en las distintas dimensiones de los Otros indicadores de calidad educativa y confirmación de los resultados medidos a través de los cuestionarios de contexto, percepciones y actitudes en segundo medio*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.

Claro, S. y Ossandón, T. (2018). *Neurociencia de la motivación escolar*. En *Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas*. Cap. VII. Centro de Políticas Públicas UC. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. y Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. Teachers College Record, Volume 111, Number 1, January 2009, pp. 180–213.

Consejo Nacional de Educación (2013a). Acta N° 159.

Consejo Nacional de Educación (2013b). Acta N° 19.

Consejo Nacional de Educación (2013c). Oficio N° 086.

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001) El Clima Escolar Percibido por los Alumnos de Educación Media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última Década, N° 15, CIDPA Viña del Mar, pp. 11-52.

Corvalán, A. y Cox, P. (2015). Participación y desigualdad electoral en Chile. En: C. Cox & J. C. Castillo (Ed.), Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados (pp. 175 - 206). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Cox, C. y García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013: tres currículos comparados. En: C. Cox y J.C. Castillo (Ed.), Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados (pp. 283 - 320). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2015). Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares. En: C. Cox & J. C. Castillo (Ed.), Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados (pp. 321 - 372). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

CSDH (2008). Commission on the Social Determinants of Health. Closing the Gap in a Generation: Health Equity through Action on the Social Determinants of Health. World Health Organization. Disponible en: http://whqlibdoc.who.int/publications/2008/9789241563703_eng.pdf

Deal, T. E., y Peterson, K. D. (2009). Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Decreto 130 (2015). Modifica el Decreto N° 2.516 Exento, de 2007, que fija normas básicas del proceso de titulación de los alumnos y alumnas de Educación Media Técnico-Profesional. Santiago, Chile, 1 de enero de 2015.

Decreto 17 (2014). Aprueba la metodología de ordenación de todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, conforme a lo dispuesto en el artículo cuarto del artículo 17 de la Ley 20.529. Santiago, Chile, 25 de enero de 2017.

Decreto 182 (2016). Establece Plan Nacional de Evaluaciones Nacionales e Internacionales para el período 2016–2020. Santiago, Chile, 10 de septiembre de 2016.

Decreto 2.516 (2008). Fija normas básicas del proceso de titulación de los alumnos y alumnas de Educación Media Técnico Profesional. Santiago, Chile, 20 de febrero de 2008.

Decreto 381 (2013). Establece los Otros indicadores de calidad educativa a que se refiere el artículo 3º, letra A), de la ley nº 20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica, Media y su fiscalización. Santiago, Chile, 25 de octubre de 2013.

Decreto 452 (2013). Establece Bases Curriculares para la Educación Media, Formación Diferenciada Técnico-Profesional. Santiago, Chile, 21 de noviembre de 2013.

Del Rey, R., Casas, J. y Ortega-Ruiz, R. (2017). The Development and Validation of the Schoolwide Climate Scale. *Universitas Psychologica*. Vol. 16, n.1, pp. 275-285. ISSN 1657-9267.

DFL Nº 2 (1998). Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 20 de agosto, 1998.

Dirección de Educación Pública (DEP) (2024). Solicitud de información para actualización de los Indicadores de desarrollo personal y social. Santiago, Chile.

División de Educación general (DEG) -Mineduc (2024). Tabla de observaciones IDPS. Santiago, Chile.

Donoso, R., Cea, M. & Eluchans, J. (2022). Aspiraciones sobre el futuro: Acceso a la información sobre continuidad de estudios en la educación media técnico-profesional (Policy Brief Nº1). Fundación Luksic. Extraído de: <https://fundacionluksic.cl/content/uploads/policy-aspiraciones-sobre-el-futuro.pdf>

Dussillant, F. (2017). Deserción Escolar en Chile. Propuestas para la Investigación y la Política Pública. Análisis Centro de Políticas Públicas, Facultad de Gobierno UDD, 1-18.

Elliott, M. (2008) Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas. Fondo de Cultura Económica. México, D.F.

Encuesta Casen (2017). Ministerio de Desarrollo Social y Centro de Estudios Longitudinales UC. Informe de Resultados, Módulo Educación. Documento en línea.

Epstein, J. y Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving Student Attendance through Family and Community Involvement. *Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.

Espinoza-Díaz, Ó., Castillo-Guajardo, D., González, L. E., Loyola-Campos, J., y Santa Cruz-Grau, E. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de asociación en relación con factores intraescolares. *Educ.*, 32-50.

Eurydice (2017). Citizenship Education at School in Europe. European Commission.

Everyone Graduates Center (2016). Preventing Missed Opportunity: Taking Collective Action to Confront Chronic Absence. Attendance Works & John Hopkins University.

FAO y OPS (2017). Panorama de la seguridad alimentaria y nutricional en América Latina y el Caribe 2016. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura y la Organización Panamericana de la Salud en Santiago, Chile.

Flanagan, C. y Levine, P. (2015). Involucramiento cívico y la transición a la adultez. En: C. Cox y J. C. Castillo (Ed.), *Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados* (pp. 75 - 110). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Flores, R. (2007) Representación de género: creencias, ideologías de género y prácticas de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación* 43, 103-118.

Focus (2015). Informe Final Estudios Dinámicas Escolares y OIC 6° básico.

García, F. y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. Reflexiones pedagógicas. *Docencia* N°16. Universidad Jaume I de Castellón.

González Herrera, L., y Lascar Gajardo, S. (2017). Efectos el Clima escolar sobre la Deserción en Chile: un estudio de Dimensión Longitudinal en base a datos Simce. Seminario para optar al título de Ingeniero Comercial, Mención Economía en la Universidad de Chile.

Haeussler, I. M y Milicic, N. (2014) Confiar en uno mismo. Programa de desarrollo de la autoestima. Santiago: Catalonia.

Instituto de Salud Pública (2011) Estrategia nacional de salud: Para el cumplimiento de los Objetivos Sanitarios de la Década 2011-2020. Elige Vivir Sano.

Junta de Andalucía (2018). Marco teórico de referencia del Programa de promoción de hábitos de vida saludable. Dirección General de Innovación.

Kerr, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En: C. Cox & J. C. Castillo (Ed.), Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados (pp. 111-144). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Lara, J., Pelika, S. y Coons, A. (2018) Chronic Absenteeism. NEA Research Brief.

Larrañaga, O., Cabezas, G., y Dussillant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la Educación Media Técnico-Profesional. Estudios Públicos, 7-58.

Lehmann, E. L., & Romano, J. P. (2005). Testing statistical hypotheses (3rd ed.). Springer.

Leiva, L., Matas, A. y Moreno, N. (2017). La perspectiva de estudiantes universitarios sobre la escuela como promotora de salud y vida saludable. Innoeduca. International journal of technology and educational innovation. Vol. 3. N° 2. pp. 128-136 ISSN: 2444-2925.

Ley 20.370 (2009). Establece la Ley General de Educación. Ministerio de Educación. Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.

Ley 20.418 (2010). Fija Normas sobre Información, Orientación y Prestaciones en Materia de Regulación de Fertilidad. Ministerio de Salud. Santiago, Chile, 28 de enero de 2010.

Ley 20.529 (2011). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Ministerio de Educación. Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011.

Ley 20.911 (2016). Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Ministerio de Educación. Santiago, Chile, 28 de marzo de 2016.

López, A. (2018). Educación social y convivencia escolar: complementos imprescindibles para educar, *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*.

López, V., Bilbao, M. Á., Ascorra, P., Moya, I., y Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122.

Marchant, T., Milicic, N. & Pino, M. (2017) La Autoestima en Alumnos de 3º a 8º básico. Una mirada por nivel de escolaridad y género. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2017, 10(2), 111-125.

Mardones, R. (2015). El paradigma de la educación ciudadana en Chile: una política pública inconclusa. En: C. Cox y J. C. Castillo (Ed.), *Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados* (pp. 145-174). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Mardones, R., Cox, C., Farías, A. y García, C. (2014). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento. En: Pontificia Universidad Católica de Chile (Ed.), *Concurso Políticas Públicas: Propuestas para Chile* (pp. 215–246). Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Martínez, L. y Cumsille, P. (2015). La escuela como contexto de socialización política: influencias colectivas e individuales. En: C. Cox y J. C. Castillo (Ed.), *Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados* (pp. 429-458). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Marzano, R. (2003). *What works in schools: translating research into action*. Association for supervision and curriculum development. United States of America: Alexandria, Virginia.

Méndez, J. y Gálvez, J. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto Académico (EAA) en estudiantes universitarios chilenos. *Liberabit*, vol. 24, nº 1, pp.131-145.

Milicic, N. (2015). Desarrollar la autoestima de nuestros hijos: tarea familia imprescindible. Ficha VALORAS actualizada de la 1ª Edición, año 2003.

Milicic, N. y Arón, A. (2011). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9(2).

Milicic, N., Arón, A., Sánchez, M. y Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Agencia de Calidad de la Educación. Santiago: Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2004). Síntesis de Comisión de Participación y Formación Ciudadana. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2009). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, Actualización. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2013a). Fundamentos Otros indicadores de calidad educativa. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2013b). Bases Curriculares 2013, 1° a 6° básico. Educación Física y Salud. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2013c). Serie Evidencias: Medición de la deserción en Chile. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2014a). Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2014b). Documento de difusión Otros indicadores de calidad educativa. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2014c). Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2015a). Política Nacional de Convivencia Escolar. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2015b). Bases Curriculares 2015, 7° básico a 2° medio. Educación Física y Salud. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2015c). Orientaciones técnicas Plan de Retención Escolar. Nivel de Educación Media. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2016). Orientaciones curriculares para el desarrollo del Plan de Formación Ciudadana. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2017a). Orientaciones para la participación de las comunidades educativas. En el Marco del Plan de Formación Ciudadana. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2017b). Estrategias para fortalecer la participación en la comunidad escolar. Dimensión: gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2018). Tasas de incidencia de deserción. Indicadores de la educación. Santiago: Gobierno de Chile. Extraído en enero 2019 de <https://centroestudios.mineduc.cl/publicaciones-ce/publicaciones-estadisticas-2/publicaciones-nacionales/>

Ministerio de Educación de Chile (2019). Vigencia, plan de actualización y fortalecimiento de los Otros indicadores de calidad educativa. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2023). Promover la igualdad de género en el aprendizaje. Cartilla 1: Prácticas para reducir brechas y promover el aprendizaje activo de niñas y adolescentes en matemáticas y ciencias. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2024). Informe en derecho. Análisis del decreto N° 381, de 2013, del Ministerio de Educación, que regula los Otros indicadores de calidad educativa, y su normativa vinculada. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2024). Revisión de literatura internacional en el marco de la actualización de los Otros Indicadores de Calidad Educativa. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2024). Otros Indicadores de Calidad Educativa: Revisión Conceptual y Estado del Arte. ¿Cómo ha evolucionado la noción de formación integral en la educación y los enfoques teóricos y prácticos en torno a los ocho indicadores de los Otros Indicadores de Calidad Educativa, según la literatura nacional e internacional de los últimos 10 años? Santiago, Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2024). Orientaciones a las comunidades educativas para el inicio del año escolar. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2024). Por una Buena Vida: Aspiraciones de Estudiantes de Educación Técnico Profesional en Chile. Chile, Santiago. Extraído de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/08/POR-UNA-BUENA-VIDA-TP.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2025a). Validación a la propuesta de ajuste de los Otros Indicadores de Calidad Educativa. Grupo focal a sostenedores y establecimientos educativos públicos y privados. Equipo de monitoreo y seguimiento curricular. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2025b). Retroalimentación de expertos a la propuesta de ajuste de los Otros Indicadores de Calidad Educativa. Grupo focal a expertos. Equipo de monitoreo y seguimiento curricular. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2025c). Retroalimentación a la propuesta de ajuste de los Otros Indicadores de Calidad Educativa. Entrevistas individuales a expertos. Equipo de monitoreo y seguimiento curricular. Santiago, Chile.

Mineduc-UNESCO (2024). Informe de resultados: resumen ejecutivo. Congreso pedagógico y curricular. Santiago: Gobierno de Chile.

Ministerio de Salud (2013) Orientaciones para planes comunales de promoción de la salud 2014. Departamento de Promoción de Salud. Santiago: Gobierno de Chile.

Miranda, D., Castillo, J.C. y Sandoval-Hernández, A. (2015). Desigualdad y conocimiento cívico: Chile en comparación internacional. En: C. Cox & J. C. Castillo (Ed.), Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados (pp. 487-524). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Moratto, N., Cárdenas, N. y Berbesi D. (2017). Climate and Family Functionality as Associated Factors to Bullying in Students of Antioquia, Colombia. Pensamiento psicológico. vol.15, nº 1, pp. 63-72. ISSN 1657-8961.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., y Hooper (2015). TIMSS 2015. International results in mathematics. Eight Grade Mathematics. Publicación de TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

National School Climate Center (2011). ¿Qué es el clima escolar y por qué es importante? Extraído de <https://www.schoolclimate.org/school-climate>

OECD (2009). Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training Chile: A First Report. Publicación de la OECD. París, Francia.

OECD (2010). Learning for jobs. Publicación de la OECD. Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training. Publicación de la OECD. París, Francia.

OECD (2012). Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools. Publicación de la OECD. París, Francia.

OECD (2015). The ABC of Gender Equality in Education. Aptitude, Behaviour, Confidence. PISA. Publicación de la OECD. París, Francia.

OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. Publicación de la OECD. París, Francia.

OECD (2017). Improving the development of students' social and emotional skills OECD Study on Social and Emotional Skills. OECD Publishing, Paris.

OECD (2018a). Education at a Glance 2018: OECD Indicators. Publicación de la OECD. París, Francia.

OECD (2018b). Developing work-based learning in Israel. Publicación de la OECD. París, Francia.

OECD. (2022). Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris. Extraído de: <https://doi.org/10.1787/a81152f4-en>

OECD. (2023), Building Future-Ready Vocational Education and Training Systems, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris. Extraído de: <https://doi.org/10.1787/28551a79-en>

Orem, D. E. (1993). Modelo de Orem: Conceptos de enfermería en la práctica. Barcelona: Masson.

Organización Mundial de la Salud, OMS (2006a). Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud: Marco para el Seguimiento y Evaluación de la Aplicación.

Organización Mundial de la Salud (2006b). Constitución de la Organización Mundial de la Salud. Documentos básicos, suplemento de la 45 edición.

Organización Mundial de la Salud, OMS (2025). Alimentación sana. Extraído el 21 de abril de 2025 de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/healthy-diet>

Paredes, R. y Ugarte, G. (2011) Should Students Be Allowed to Miss? The Journal of Educational Research.

Paredes, R., Ugarte, G., Volante, P. y Fuller, D. (2009). Asistencia, desempeño escolar y política de financiamiento. En Camino al Bicentenario: Propuestas para Chile. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Peña, C. (2015). Escuela y Vida Cívica. En: C. Cox & J. C. Castillo (Ed.), Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados (pp. 25-50). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

PNUD (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo N° 5: Igualdad de Género. Extraído el 23 de noviembre de 2018 de <http://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals/goal-5-gender-equality.html>

Presente (2015). Presentación general. Extraído el 10 de abril de 2019 de <https://www.educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2015/11/presentacion-general-del-programa-presente.pdf>

Quaresma, M. y Zamorano, L. (2016) El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. RMIE, Vol. 21, N° 68, pp. 275-298. ISSN: 14056666.

Ramírez, T., Díaz, R. y Salcedo, A. (2016). El uso de los términos abandono y deserción estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas públicas. Escuela Politécnica Nacional.

REICE (2009). Monográfico: Abandono y deserción en la educación iberoamericana. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 7, N° 4.

Rodríguez, A.; Páez, R.; Altamirano, E.; Paguay, F., Rodríguez, J. y Calero, S. (2017). Nuevas perspectivas educativas orientadas a la promoción de la salud. Educación Médica Superior. Vol. 32(4).

Rogers, T. y Feller, A. (2018). Reducing Student Absences at Scale by Targeting Parents' Misbeliefs. Nature Human Behaviour. Volume 2, pp. 335–342 (2018).

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, pp. 33-59.

Ros, A., Filella, G., Ribes, R. y Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Vol. 28, N° 1, 1º Cuatrimestre, pp. 8–18.

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. Última década, vol. 22, N° 41, Santiago.

Schulz, W., Ainley, J., Cox, C. y Friedman, T. (2018). Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina. Estudio Internacional sobre la Educación Cívica y Ciudadana

2016 de la IEA. Informe Latinoamericano. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Amsterdam, Holanda.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. y Agrusti, G. (2016). IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework. <http://research.acer.edu.au/civics/24>

Secretaría EMTP (2015). Educación Técnico-Profesional. Obtenido de <http://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/secretaria-tecnico-profesional/reforma-educacional/>

Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. J. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnico-profesional: ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la Educación Media? Revista Latinoamericana, pp. 597-620.

Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. (2019). ¿Estudiar para trabajar? Transición educativa-laboral de los egresados de la Educación Técnico Profesional en Chile. Revista Psicoperspectivas. Volumen 18 N° 13. noviembre 2019. Extraído de: <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v18n3/0718-6924-psicop-18-03-77.pdf>

Servicio de Información de Educación Superior. (2024). Matricula 2024: Pregrado y Postgrado. Extraído de: <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/>

SLS & Abogados (2017). Asesoría Jurídica. Otros indicadores de calidad. Santiago, Chile.

Somma, N. y Bargsted M. (2015). La autonomización de la protesta en Chile. En C. Cox & J. C. Castillo (Ed.), Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados (pp. 207-244). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Superintendencia de Educación (2017). Circular N° 0768. Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación.

Superintendencia de Educación (SIE) (2024). Solicitud de información para actualización de los Indicadores de desarrollo personal y social. Santiago, Chile.

Szafran. (2012). Answering Questions with Statistics. SAGE Publications, Thousand Oaks, United States.

Tableman, B. (2004) School Climate and Learning. Best Practice Briefes. N° 31. University-Community Partnerships, Michigan State University.

Torney-Purta, J. y Amadeo, J. (2015). El estudio de la educación cívica y política: historia e implicancias para Chile y América Latina. En C. Cox y J. C. Castillo (Ed.), Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados, pp. 51-74). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Unesco (2008). Una mirada al interior de las escuelas primarias. Estudio comparativo realizado en el marco del proyecto de Indicadores Mundiales de Educación. Instituto de Estadística. Montreal.

Unesco (2015). Recomendación relativa a la Enseñanza y Formación Técnica y Profesional (EFTP). Online: Unesco.

Unesco (2016). Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educados para los retos del siglo XXI. Sector de Educación, Unesco. París, Francia.

Unesco (2017a). Reducing global poverty through universal primary and secondary education. Online: Unesco, Institute for Statistics.

Unesco (2017b). Addressing gender stereotypes in the classroom: how to achieve a conducive environment for adolescent girls' learning? Wikigender online discussion: synthesis report.

Unesco (2017c). Towards Quality Assurance of Technical and Vocational Education and Training. Bangkok: Unesco.

Unesco (2017d). Guidelines for the Quality Assurance of TVET Qualifications in the Asia-Pacific Region. Paris: Unesco.

Unesco (2018). Handbook on measuring equity in education. Publicación de la Unesco. Montreal, Canadá.

Unicef (2000). Instituto Nacional de Nutrición. Formación de hábitos alimentarios y de estilos de vida saludables. Caracas, Venezuela. Recuperado de <https://www.unicef.org/venezuela/spanish/educinic9.pdf>

Unicef (2016). Monitoring Education Participation. Framework for monitoring children and adolescents who are out of school or at risk of dropping out. Online: Unesco.

Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva-Peña, I., Gómez, V. y Precht, A. (2015). Motivación escolar: Claves para la formación motivacional de futuros docentes. Estudios pedagógicos, vol. 41, nº 1, Valdivia, 2015.

Wasserman, L. (2004). All of statistics: A concise course in statistical inference. Springer.

Webb, N. L. (1997). Research monograph N° 6. Criteria for alignment of expectations and assessments in mathematics and science education. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

Weinstein, R. S. (2002). Reaching higher: the power of expectations in schooling. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yaghmale, F. (2003). Content validity and its estimations. Journal of Medical Education 3(1): 25-27.

Anexos

Anexo N°1: Tabla revisión internacional

País	AUTOESTIMA ACADÉMICA / MOTIVACIÓN ESCOLAR	CONVIVENCIA ESCOLAR	PARTICIPACIÓN CIUDADANA	HÁBITOS DE VIDA SALUDABLE	ASISTENCIA	RETENCIÓN	EQUIDAD DE GÉNERO	TITULACIÓN
ALEMANIA	Se mide en las encuestas de motivación, compromiso y satisfacción con la escuela, no asociado a consecuencias .	Se llevan a cabo inspecciones escolares periódicas que evalúan la calidad del entorno escolar y las condiciones para el aprendizaje.	Se monitorea la participación de estudiantes en instancias de gobernanza al interior de las escuelas, como centros de estudiantes y consejos estudiantiles.		Se considera un indicador de calidad educativa		No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas, como el proyecto Educación en Igualdad de género. Además, existen un	Se incorpora como indicador.

							indicador que se define en términos de disparidad en cuanto al acceso y la participación en la educación.	
AUSTRALIA		Se llevan a cabo inspecciones escolares periódicas que evalúan la calidad del entorno escolar y las condiciones para el aprendizaje.	Se integra en el curriculum, y se evalúa como parte de este. Se monitorea la participación de estudiantes en instancias de gobernanza al interior de las escuelas, como centros de estudiantes y consejos estudiantiles.	Se evalúa el desempeño de las escuelas mediante indicadores que forman parte del Marco de Bienestar.	Se mide la asistencia como un indicador de calidad educativa, y se desglosa en componentes como el territorio (áreas rurales y áreas urbanas), pertenencia a etnia indígena, género y sexo. Además del registro que llevan las		No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas. Además, existen un indicador que se define en	Se incorpora como indicador.

					escuelas, se realizan inspecciones regulares para monitorear las métricas de asistencia.		términos de disparidad en cuanto al acceso y la participación en la educación.	
BRASIL					Se considera un indicador de calidad educativa.		No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas.	

CANADÁ			Se integra en el currículum, y se evalúa como parte de este. Se monitorea la participación de estudiantes en instancias de gobernanza al interior de las escuelas, como centros de estudiantes y consejos estudiantiles.	Se incluyen estos conceptos explícitamente el área de aprendizaje de Salud y Educación Física.	Se mide la asistencia como un indicador de calidad educativa, y se desglosa en componentes como el territorio (áreas rurales y áreas urbanas), pertenencia a etnia indígena, género y sexo. Además del registro que llevan las escuelas, se realizan inspecciones regulares para monitorear las métricas de asistencia.		No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas.	Se incorpora como indicador.
--------	--	--	--	--	---	--	--	------------------------------

COLOMBIA		Se evalúa ligado al seguimiento del aprendizaje.	Se evalúa en el curriculum, como competencias transversales.		Se mide la asistencia como un indicador de calidad educativa, y se desglosa en componentes como el territorio (áreas rurales y áreas urbanas), pertenencia a etnia indígena, género y sexo. Además del registro que llevan las escuelas, se realizan inspecciones regulares para monitorear las métricas de asistencia.	Las escuelas tienen la responsabilidad de elaborar reportes y transparentar sus datos de asistencia y retención y, a su vez, de participar de inspecciones externas.	No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas. Además, existen un indicador que se define en términos de disparidad en cuanto al acceso y la participación en la educación.	Se incorpora como indicador.
----------	--	--	--	--	---	--	---	------------------------------

COREA					Se considera un indicador de calidad educativa.		No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas.	
ESTONIA					Se considera un indicador de calidad educativa.		No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de	

							políticas e iniciativas públicas.	
EEUU		Se mide vinculado al éxito académico.	Se integra en el curriculum, y se evalúa como parte de este.	Se incluyen estos conceptos explícitamente el área de aprendizaje de Salud y Educación Física.	Se mide la asistencia como un indicador de calidad educativa, y se desglosa en componentes como el territorio (áreas rurales y áreas urbanas), pertenencia a etnia indígena, género y sexo. Además del registro que llevan las escuelas, se realizan inspecciones regulares	Además de reportar los datos de retención, se recopilan datos sobre la proporción de estudiantes que pasan con éxito desde la educación secundaria a la superior.	No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas.	Se incorpora como indicador.

					para monitorear las métricas de asistencia.			
BÉLGICA (FLANDES)					Se considera un indicador de calidad educativa.		No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizad o como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas.	

FINLANDIA	Se mide con encuestas de bienestar, con foco en la motivación, satisfacción y autoestima.			Se incluyen estos conceptos explícitamente el área de aprendizaje de Salud y Educación Física.	Los docentes deben registrar diariamente la asistencia utilizando bases de datos digitales, lo cual ha demostrado ser un factor relevante para mantener actualizado el monitoreo.	Además de reportar los datos de retención, se recopilan datos sobre la proporción de estudiantes que pasan con éxito desde la educación secundaria a la superior.	No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas, como el Plan Nacional de Educación.	Se incorpora como indicador.
GALES		Se llevan a cabo inspecciones escolares periódicas que evalúan la calidad del entorno escolar y las condiciones para el aprendizaje.	Se evalúa en el currículum, con foco en el desarrollo de competencias, valores y actitudes. Se monitorea la participación de estudiantes en instancias de gobernanza al interior de las	La salud escolar y los hábitos de vida saludable se inspecciona los centros escolares contemplando indicadores como aplicación de planes de	Se considera un indicador de calidad educativa.	Además de reportar los datos de retención, se recopilan datos sobre la proporción de estudiantes que pasan con éxito desde la educación secundaria a la superior, con un	No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un	

			escuelas, como centros de estudiantes y consejos estudiantiles.	estudios relacionados con la salud.		desglose que considera factores como el origen étnico, el sexo, y la situación socioeconómica, con el objetivo de orientar la política pública sobre el acceso a la educación y la inclusión.	objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas, como el Plan Nacional de Acción.	
HONG - KONG	Se evalúa como parte de los indicadores de rendición de cuentas.			Se incluyen estos conceptos explícitamente e el área de aprendizaje de Salud y Educación Física.	Se considera un indicador de calidad educativa.		No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas.	

INGLATERRA					Se considera un indicador de calidad educativa.		No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas.	
IRLANDA					Se considera un indicador de calidad educativa.		No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de	

							políticas e iniciativas públicas.	
JAPÓN					Se considera un indicador de calidad educativa.		No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas.	

MÉXICO			Se integra en el curriculum, y se evalúa como parte de este.		Los docentes deben registrar diariamente la asistencia utilizando bases de datos digitales, lo cual ha demostrado ser un factor relevante para mantener actualizado el monitoreo.	La perspectiva se centra en un abordaje integral de la retención, entendiéndolo como un objetivo que involucra la acción combinada de todos los actores educativos, y donde el acompañamiento es una condición fundamental.	No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas. Además, existen un indicador que se define en términos de disparidad en cuanto al acceso y la participación en la educación	Se incorpora como indicador.
NORUEGA	No se mide por separado, sino dentro del concepto de bienestar estudiantil, no	Se llevan a cabo inspecciones escolares periódicas que evalúan la	Se integra en el curriculum, y se evalúa como parte de este		Los docentes deben registrar diariamente la asistencia		No se menciona la equidad de género de manera explícita como	Se incorpora como indicador.

	asociado a consecuencias	calidad del entorno escolar y las condiciones para el aprendizaje.			utilizando bases de datos digitales, lo cual ha demostrado ser un factor relevante para mantener actualizado el monitoreo		un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas	
NUEVA ZELANDA	Se mide en las encuestas de bienestar emocional, no asociado a consecuencias	Se mide como un indicador autorreportado por las escuelas	Se integra en el curriculum, y se evalúa como parte de este	Se incluyen estos conceptos explícitamente el área de aprendizaje de Salud y Educación Física	Se considera un indicador de calidad educativa	Además de reportar los datos de retención, se recopilan datos sobre la proporción de estudiantes que pasan con éxito desde la educación secundaria a la superior, con un desglose que considera factores como el origen étnico, el sexo, y la situación socioeconómica, con el objetivo de orientar la	No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas	Se incorpora como indicador.

						política pública sobre el acceso a la educación y la inclusión.		
PAÍSES BAJOS (HOLANDA)					Se considera un indicador de calidad educativa		No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas	

PERÚ		Se llevan a cabo inspecciones escolares periódicas que evalúan la calidad del entorno escolar y las condiciones para el aprendizaje.	Se evalúa en el curriculum, como competencias transversales		Se mide la asistencia como un indicador de calidad educativa, y se desglosa en componentes como el territorio (áreas rurales y áreas urbanas), pertenencia a etnia indígena, género y sexo. Además del registro que llevan las escuelas, se realizan inspecciones regulares para monitorear las métricas de asistencia.	Las escuelas tienen la responsabilidad de elaborar reportes y transparentar sus datos de asistencia y retención y, a su vez, de participar de inspecciones externas.	No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas, como el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia. Además, existen un indicador que se define en términos de disparidad en cuanto al acceso y la participación en la educación	Se incorpora como indicador.
------	--	--	---	--	---	--	---	------------------------------

PORTUGAL		Se llevan a cabo inspecciones escolares periódicas que evalúan la calidad del entorno escolar y las condiciones para el aprendizaje.	Se integra en el curriculum, y se evalúa como parte de este	Se incluyen los hábitos de vida saludable en la asignatura obligatoria de Educación Física, y de manera transversal en áreas como Biología, Ciencias Naturales y Educación para la Ciudadanía.	Se considera un indicador de calidad educativa		No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas	
SUDÁFRICA		Se monitorea como un factor que incide en el éxito escolar, considerando áreas como la seguridad y la disciplina en las escuelas; las relaciones entre docentes y estudiantes; el ambiente socioemocional en general, y	Se integra en el curriculum, y se evalúa como parte de este. Se monitorea la participación de estudiantes en instancias de gobernanza al interior de las escuelas, como centros de estudiantes y consejos estudiantiles.		Se considera un indicador de calidad educativa	Se utiliza un Sistema de Información para la Gestión de la Educación para recopilar y actualizar la información sobre matrícula, asistencia, progresión de curso y abandono escolar	No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de	Se incorpora como indicador.

		la gestión de la inclusividad en la escuela.					políticas e iniciativas públicas, como el proyecto Pedagogía Responsable con las Cuestiones de Género. Además, existen un indicador que se define en términos de disparidad en cuanto al acceso y la participación en la educación	
SINGAPUR		Se considera un indicador que las escuelas deben reportar	Se evalúa en el curriculum, con foco en el desarrollo de competencias, valores y actitudes	Se incluyen los hábitos de vida saludable en la asignatura obligatoria de Educación Física, y de manera transversal en áreas como Biología, Ciencias Naturales y Educación	Se considera un indicador de calidad educativa		No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de	Se incorpora como indicador.

				para la Ciudadanía.			políticas e iniciativas públicas	
URUGUAY	Se evalúa motivación y la autoestima como parte de la implementación curricular	La evaluación incluye índices como el vínculo entre pares; vínculo entre estudiantes y maestros, y el índice de voz de los estudiantes	Se evalúa en el curriculum, con foco en el desarrollo de competencias, valores y actitudes	Se incluyen los hábitos de vida saludable en la asignatura obligatoria de Educación Física, y de manera transversal en áreas como Biología, Ciencias Naturales y Educación para la Ciudadanía.	Los docentes deben registrar diariamente la asistencia utilizando bases de datos digitales, lo cual ha demostrado ser un factor relevante para mantener actualizado el monitoreo	Se estipulan procedimientos para monitorear el porcentaje de estudiantes que permanece en el sistema educativo y que busca identificar aquellos factores asociados con la retención, como son el nivel socioeconómico, el contexto familiar y la accesibilidad de los establecimientos educativos.	No se menciona la equidad de género de manera explícita como un indicador de calidad educativa, sino que más bien es conceptualizado o como un objetivo a alcanzar a través de políticas e iniciativas públicas, como el Marco de Convivencia y Participación	Se incorpora como indicador.

Anexo N°2: Normativa legal y administrativa revisada

Con el objetivo de determinar aquellas materias del decreto N° 381, de 2013, del Ministerio de Educación, que regula los Otros Indicadores de Calidad Educativa (OIC), que debieran ser modificadas o incorporadas a la luz de los cambios legales y administrativos que se han producido en nuestro país principalmente en los últimos once años, se llevó a cabo una revisión normativa que consideró el análisis de leyes, decretos con fuerza de ley, decretos, resoluciones y circulares del sector educación y de normativa de otros ámbitos, que se enlistan a continuación:

Leyes, decretos leyes y decretos con fuerza de ley del sector educación:

1. Decreto con fuerza de ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación, Ley General de Educación. (DO.02.07.2010).
2. Ley N° 20.529, de Aseguramiento de la calidad de la educación. (DO.27.08.2011).
3. Ley N° 18.956, que reestructura el Ministerio de Educación. (DO.08.03.1990).
4. Ley N°20.248, de Subvención escolar preferencial. DO.01.02.2008.
5. Decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, Ley de Subvenciones. (DO.28.11.1998).
6. Decreto con fuerza de ley N° 1, de 1996, del Ministerio de Educación, Estatuto Docente. (DO.22.01.1997).
7. Ley N° 19.464 que regula el estatuto de los Asistentes de la Educación. (DO. 05.08.1996).
8. Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar. (DO 08.06.2015).
9. Ley N° 21.040, que crea el Sistema de Educación Pública. (DO. 24.11.2017).
10. DL N° 3166, que autoriza entrega de la administración de determinados establecimientos de educación técnico profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica. (DO.06.02.1980)
11. Ley N° 20.911 que crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado (DO. 02.04.2016).
12. Ley N° 19.532, que crea la Jornada Escolar Completa. (DO. 17.11.1997).
13. Ley N° 19.979, que modifica la jornada escolar completa y regula los Consejos Escolares. (DO 06.11.2004).
14. Ley N° 20.501, de calidad y equidad en la educación. Modifica diversas normativas, en particular el Estatuto Docente, y establece un fondo para el financiamiento de asesorías externas para implementar un mecanismo de selección directiva. (DO. 26.02.2011).

15. Ley N° 20.903, crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. (DO. 01.04.2016).
16. Ley N° 21.049. Modifica el artículo 31 de la LGE, relativo a la definición de las bases curriculares, y posterga la vigencia de la estructura curricular establecida en la LGE. (DO 30.11.2017)
17. Ley N° 21.164. Modifica la LGE en el sentido de prohibir que se condicione la permanencia de estudiantes al consumo de medicamentos para tratar trastornos de conducta (DO 27.06.2019)
18. Ley N° 21.544. Ley miscelánea que modifica diversas normas relativas al sistema educativo. (DO 09.02.2023)
19. Ley N° 20.536, sobre violencia escolar (introduce, entre otras cosas, un párrafo sobre convivencia escolar a la LGE) (DO 17.09.2011)
20. Ley N° 21.092. Modifica la LGE para incorporar en el nivel de enseñanza media contenidos de educación financiera básica (DO 23.05.2018)
21. Ley N° 21.152. Mejora el ingreso de docentes directivos al sistema de desarrollo profesional docente y modifica diversos cuerpos legales (DO 25.04.2019)
22. Ley N° 20.800. Regula el administrador provisional de la educación superior y modifica algunas normas del administrador provisional de los establecimientos de educación básica y media (DO 26.12.2014)
23. Ley 21.152, que mejora el ingreso de docentes directivos al sistema de desarrollo profesional docente, modifica diversos cuerpos legales y establece los beneficios que indica (DO 25.04.2019)
24. Ley N° 21.109, estatuto para los asistentes de la educación pública (DO 02.10.2018).

Decretos y Resoluciones del sector educación:

1. Decreto Supremo N° 315, de 2010, del Ministerio de Educación reglamenta requisitos de adquisición, mantención y pérdida del reconocimiento oficial del estado a los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media
2. Decreto Supremo N° 235, de 2008, del Ministerio de Educación, Reglamento que regula el régimen de subvención escolar preferencial
3. Decretos supremos N° 40, de 1996, del Ministerio de Educación, que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y fija normas generales para su aplicación
4. Decreto Supremo N° 220, de 1998, del Ministerio de Educación, que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para enseñanza media y fija normas generales para su aplicación

5. Decreto Supremo N° 439, de 2011, del Ministerio de Educación, que establece bases curriculares para la educación básica en asignaturas que indica
6. Decreto Supremo N° 452 de 2013, del Ministerio de Educación, establece bases curriculares para la educación media formación diferenciada técnico-profesional
7. Decreto Supremo N° 257 del Ministerio de Educación, que establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas generales para su aplicación y deroga decreto supremo N° 239, de 2004, del Ministerio de Educación y sus modificaciones en la forma que se señala.
8. Decreto Supremo N° 67 de 2018 del Ministerio de Educación aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción escolar y deroga los decretos exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001, todos del ministerio de educación
9. Decreto exento N° 2169, de 2007, del Ministerio de Educación, que aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar para educación básica y media de adultos
10. Decreto Supremo N° 32, de 2011, del Ministerio de Educación, y sus modificaciones, que reglamenta la asignación de apoyo a la reinserción escolar
11. Decreto Supremo N° 543 de 1998 del Ministerio de Educación, que reglamenta el artículo 7° del decreto N°220 de 1998, sobre establecimientos de especial singularidad
12. Decreto Supremo N° 1, de 1998, del Ministerio de Educación reglamenta. Reglamenta ley de integración social de personas con discapacidad.
13. Decreto Supremo N° 170, de 2009, del Ministerio de Educación, Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.
14. Decreto Exento N° 83, de 2015, del Ministerio de Educación. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.
15. Decreto Supremo N° 339, 2018, del Ministerio de Educación, aprueba reglamento sobre sistema de desarrollo profesional docente.
16. Decreto Supremo N° 327, de 2019, del Ministerio de Educación Reglamento que establece los derechos y deberes de los apoderados
17. Decreto Supremo N° 44 de 2021, del Ministerio de Educación que aprueba el reglamento sobre ejecución de los programas, cursos y actividades de formación para el desarrollo profesional docente.

18. Decreto Supremo N° 376 de 2018, del Ministerio de Educación, que aprueba el reglamento sobre formación para el desarrollo profesional y proceso de acompañamiento profesional local.
19. Decreto 82, de 2021, del Ministerio de Educación, que aprueba reglamento sobre el convenio de gestión educacional establecido en el artículo 39 y siguientes de la ley N° 21.040, que crea el sistema de educación pública.
20. Decreto Supremo N° 102, de 2018 del Ministerio de Educación, que aprueba reglamento sobre consejos locales de educación pública.
21. Decreto Supremo N° 101, de 2018, del Ministerio de Educación, que aprueba reglamento sobre comités directivos locales.
22. Decreto 216, de 2003. Reglamenta subvención anual educacional pro-retención alumnos que se señalan de 7° año básico a 4° año medio humanístico - científico o técnico-profesional matriculados en establecimientos educacionales subvencionados y regidos por el decreto ley N° 3.166 de 1980.
23. Decreto Supremo N° 50, de 2021, del Ministerio de Educación, crea la modalidad educativa de reingreso.
24. Decreto Exento N° 2516, de 2008, del Ministerio de Educación, que fija normas básicas del proceso de titulación de los alumnos y alumnas de enseñanza media técnico profesional.

Además, se revisaron las siguientes resoluciones y circulares:

1. Resolución N° 517 de 2024, de la Superintendencia de Educación, que aprueba procedimiento de gestión Colaborativa de Conflictos.
2. Resolución N° 395 de 2023, de la Superintendencia de Educación, aprueba procedimiento de revisión de medidas disciplinarias de expulsión cancelación de matrícula.
3. Circular N° 586 de 2023, de la Superintendencia de Educación, que aprueba circular que imparte instrucciones referidas a la promoción de la inclusión a estudiantes con TEA
4. Resoluciones N° 187 de 2023, de la Superintendencia de Educación, que aprueba procedimiento de autorización de eximición del régimen de horas lectivas y no lectivas, de conformidad al artículo cuarto transitorio de la Ley N°20.903, que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas.

5. Circular N° 707 de 2022, de la Superintendencia de Educación, Circular sobre la aplicación de los principios de no discriminación e igualdad de trato en el ámbito educativo
6. Circular N° 812 de 2021 de la Superintendencia de Educación, que sustituye ordinario N°0768, del 27 de abril de 2017 de la Superintendencia de Educación y establece nueva circular que garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en el ámbito educacional
7. Circular N° 803 de 2019, de la Superintendencia de Educación, Circular que informa sobre procedimiento y medidas especiales para los establecimientos educacionales ordenados en categoría de desempeño insuficiente
8. Circular N° 193 de 2018, de la Superintendencia de Educación, Circular Normativa sobre alumnas embarazadas, madres y padres estudiantes
9. Circular N° 194, de 2018, de la Superintendencia de Educación, Circular Normativa sobre textos y útiles escolares
10. Circular N° 668, de 2020, de la Superintendencia de Educación, que aprueba circular que entrega recomendaciones, para transparentar la toma de decisiones en la elección de los textos escolares por parte de los establecimientos particulares pagados
11. Circular N° 482, de 2018, de la Superintendencia de Educación, Circular que Imparte Instrucciones sobre Reglamentos Internos de los establecimientos educacionales de enseñanza básica y media con reconocimiento oficial del Estado
12. Circular N° 27 de 2017, Fija Sentido y Alcance de las Disposiciones sobre Derechos de Padres, Madres y Apoderados en el Ámbito de la Educación.
13. Resolución exenta N° 160 de 2022, Manual de Uso del Diagnóstico Integral de Aprendizajes de la Agencia de la Calidad de la Educación
14. Resolución exenta N° 618 de 2021, Evaluación Diagnóstico Integral de los Aprendizajes, de la Agencia de la Calidad de la Educación

Otra normativa que puede resultar aplicable:

1. Ley N° 19.712, Ley del Deporte.
2. Ley N° 20.609, que establece medidas contra la discriminación.
3. Ley N° 21.120, que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género.

4. Ley N° 20.422, que establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.
5. Ley N° 21.325, sobre inmigración y extranjería.
6. Ley N° 21.430, sobre garantías y protección Integral de la niñez y la adolescencia.
7. Ley N° 21.675, que estatuye medidas para prevenir, sancionar y erradicar la violencia en contra de las mujeres, en razón de su género.
8. La Ley N° 19.300, sobre Bases Generales del Medio Ambiente.
9. Ley N° 20.606, sobre composición nutricional de los alimentos y su etiquetado.
10. Ley N° 20.670, que crea el Sistema “Elige vivir sano”.
11. Ley N° 20.502, que crea el Ministerio de Interior y Seguridad Pública y el Servicio Nacional para la prevención y rehabilitación del consumo de drogas y alcohol.
12. Ley N° 19.419, regula actividades que indica relacionadas con el tabaco.
13. Ley N° 19.925, sobre expendio y consumo de bebidas alcohólicas.
14. Decreto con Fuerza de Ley N° 725, de 1968, del Ministerio de Salud, que establece el Código Sanitario.
15. Ley N° 20.418, que fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad.
16. Ley N° 19.628, sobre Protección de la Vida Privada.
17. Ley N° 21.155. establece medidas de protección a la lactancia materna y su ejercicio
18. Ley N° 21.545, que establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación.
19. Ley N° 21.303, modifica la ley N° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de la lengua de señas.

Anexo N°3: Listado consulta a expertos, sostenedores y directivos

Anexo 3.1: Listado de equipos Mineduc y SAC consultados por cada indicador.

Indicador	Instituciones/ equipos
Autoestima Académica y motivación escolar	División de educación general (equipo de Convivencia Educativa) Equipo disciplinar UCE (Orientación) Agencia de Calidad de la Educación
Clima de convivencia escolar	Superintendencia de Educación División de educación general (equipo de Convivencia Educativa) Equipo disciplinar UCE (Orientación) Agencia de Calidad de la Educación
Participación y formación ciudadana	División de educación general (equipo de Convivencia Educativa) Equipos disciplinares UCE (Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Orientación) Agencia de Calidad de la Educación
Hábitos de vida saludable	División de educación general (equipo de Convivencia Educativa) Equipos disciplinares UCE (Ciencias Naturales, Orientación, Educación Física y Salud) Agencia de Calidad de la Educación
Asistencia Escolar	Centro Estudios Mineduc Nivel central Mineduc (equipo Sistema de Protección de Trayectorias Educativas) Agencia de Calidad de la Educación
Retención Escolar	Centro Estudios Mineduc Nivel central Mineduc (equipo Sistema de Protección de Trayectorias Educativas) Agencia de Calidad de la Educación
Equidad de género	Equipos género DEG/Gabinete subsecretaría Agencia de Calidad de la Educación
Titulación técnico profesional	Subsecretaría Técnico Profesional Equipo disciplinar UCE (EMTP) Agencia de Calidad de la Educación

Anexo 3.2: Listado de directivos representantes de las comunidades educativas

Institución	Rol
1. Red Educacional Ignaciana	Coordinadora de convivencia y ambientes sanos
2. Fundación Astoreca	Subdirector de Formación
3. Escuela Estrella de Chile, SLEP Barrancas	Directora
4. Escuela El Salitre, SLEP Barrancas	Directora
5. Liceo Municipal Bicentenario Oscar Castro	Jefa de unidad técnico-pedagógica
6. Liceo Municipal de adultos Jorge Alessandri Rodríguez	Directora
7. Escuela Municipal Paulo Freire	Directora
8. Red Educacional Ignaciana	Directora de Formación
9. Red Sociedad de Instrucción Primaria	Coordinador de innovación pedagógica
10. Red La Salle	Coordinadora Pedagógica
11. Escuela Millahue, SLEP Barrancas	Directora
12. Liceo Los Héroes de la Concepción, SLEP Barrancas	Directora
13. Liceo Municipal Juan Pablo Duarte	Directora
14. Colegio Bicentenario Lo Barnechea	Director
15. Colegio Municipal Luis Arrieta Cañas	Directora

Anexo 3.3: Listado de Expertos consultados para referirse a los OIC en su conjunto

Nombre	Rol/Institución
Juan Pablo Valenzuela	Investigador CIAE de la Universidad de Chile.
Carolina Flores	Decana de la Facultad de Educación Universidad Santo Tomás.
David Torres	Profesor de la Escuela de Psicología Universidad Católica de Chile, especialista en psicometría.

Alejandra Falabella	Académica e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado.
---------------------	--

Anexo 3.4: Listado de Expertos consultados por indicador

Nombre	Rol/Institución	Indicador o indicadores
Patricio Rodríguez	Académico e investigador Centro de investigación avanzada en Educación de la Universidad de Chile.	Asistencia y permanencia educativa
Francisca del Río	Académica e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales.	Equidad de género
María José Valdebenito	Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado y Encargada Transversal Vinculación con el Medio.	Titulación técnico profesional
Christian Berger	Académico e investigador Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la UC (CEPPE UC)	• Autoestima académica y motivación escolar • Convivencia educativa • Participación y formación ciudadana • Vida saludable y bienestar
Jorge Varela	Docente Investigador Facultad de Psicología y director del Laboratorio de Convivencia del Instituto en Bienestar Socioemocional, Universidad del Desarrollo.	• Autoestima académica y motivación escolar • Convivencia educativa • Participación y formación ciudadana • Vida saludable y bienestar

Anexo 3.5: Listado de Expertos de la Comisión de Educación sin Brecha de Género

Nombre	Rol/Institución
Alejandra Mizala	Prorrectora de la Universidad de Chile
María Jesús Honorato	Decana de la Facultad de Educación, UDLA
Ximena Galdames	Académica de la UDP, especialista en educación parvularia y género
Carla Ljubetic	Directora Ejecutiva de Niñas Valientes
Paulina Araneda	Directora Ejecutiva de Grupo Educativo
Constanza Chamorro	Representante del Círculo de profesoras Amanda Labarca
Magdalena Piñera	Directora Ejecutiva de Fundación Piñera Morel
Juan de Dios Matus	Director del Colegio Don Orione, Quintero, Región de Valparaíso

Anexo N°4: Comparación de definiciones del Decreto N°381/2013 y la propuesta de actualización

La siguiente tabla muestra los cambios realizados a los OIC que fueron informados favorablemente por el CNED.

Decreto N° 381	Propuesta de actualización
Retención escolar	<u>PERMANENCIA ESCOLAR</u>
DEFINICIÓN El indicador de retención escolar considera 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 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 escolares²⁵ por dos años consecutivos, o no termina un	El indicador de <u>permanencia</u> escolar considera la capacidad que tiene un establecimiento educacional para <u>lograr la continuidad de las trayectorias educativas</u> de sus estudiantes en el sistema de educación formal. El indicador evalúa el porcentaje de estudiantes por establecimiento que permanece en el sistema escolar durante un año determinado, definiendo a este grupo como <u>aquellas y aquellos</u> estudiantes matriculados menos <u>los que son desvinculados</u> de un determinado establecimiento. Para que <u>una o</u> un estudiante sea considerado <u>desvinculado</u> se debe cumplir la siguiente condición: • Un estudiante es considerado <u>desvinculado</u> si luego de estar matriculado en un establecimiento, no aparece en los registros escolares²⁶ por dos años consecutivos, o no termina

²⁵ 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.

²⁶ Los registros escolares incluyen Educación parvularia, Educación básica, Educación media (científico humanista, técnico profesional y educación artística), Educación de personas jóvenes y adultas, Escuelas y Aulas hospitalarias y Educación especial.

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: - La deserción de un estudiante es atribuible sólo al último establecimiento en que estuvo matriculado. - La deserción de un estudiante es atribuible a un establecimiento sólo si ha cursado al menos un año completo en él.	un año escolar y no se matricula en todo el año siguiente. • <u>Se resguarda que la no aparición en los registros escolares no sea atribuible a situaciones que no impliquen desvinculación, tales como fallecimiento, cambio de número de identificador, salida del país, entre otras causas.</u> Para que la <u>desvinculación</u> de una o un estudiante sea atribuible a un establecimiento se deben cumplir las siguientes condiciones: • La <u>desvinculación</u> de un estudiante es atribuible solo al último establecimiento en que estuvo matriculado. La <u>desvinculación</u> de un estudiante es atribuible a un establecimiento solo si ha cursado al menos un año completo en él.
Equidad de género DEFINICIÓN 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.	EQUIDAD DE GÉNERO EN APRENDIZAJES El indicador de equidad de género en aprendizajes 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, <u>considerando la tendencia de la brecha durante los últimos tres años.</u>

Anexo N°5: Referencias por Indicador

Equidad de género en aprendizajes

- Administración Nacional de Educación Pública (2019). Evaluación del Programa de Alimentación Escolar y monitoreo del estado nutricional de los niños de escuelas públicas y privadas en Uruguay. ANEP.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman and Company.
- Bessem, K., Bartelink, N., y Prevo. L. (2020). SHE monitoring report 2020: Country-specific results of Norway. School for Health in Europe Network Foundation.
- Blumberg, R. L. (2015). Gender bias in textbooks: A hidden obstacle on the road to gender equality in education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.
- Celedón, C., & Manquepillán, M. (2020). Equidad de género en la educación chilena: Garantías normativas e institucionales. Editorial Universitaria.
- Centers for Disease Control and Prevention (2022). School Health Profiles 2020: Characteristics of Health Programs Among Secondary Schools. Centers for Disease Control and Prevention.
- Chief of Ontario (2021). Broader Measures of Success – Measuring What Matters in Education. Chief of Ontario.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024). La educación para la salud y el bienestar en escuelas primarias. Experiencias y percepciones desde las comunidades educativas. Informe Ejecutivo.
- ComunidadMujer. (2020). Equidad de género para la Educación Media Técnico Profesional: Cuaderno de Apuntes. ComunidadMujer. Santiago, Chile.
- Contreras-Salinas, L., Sepúlveda, P., & Olivo, C. (2020). Factores asociados a la brecha de género en logros de lectura en estudiantes de secundaria en Chile. *Revista de Estudios de Género*, 26(1), 45-62.
- Costa, M., Langher, V., & Pirchio, S. (2021). Implicit gender bias in education: Analyzing its influence on students' competence perceptions in STEM subjects. *Journal of Educational Psychology*, 113(5), 919-933.
- Cubillos, S. (2017). Maternidad adolescente y deserción escolar en América Latina: Desafíos para la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 103-120.
- Dadaczynski K, Hering T. Health Promoting Schools in Germany (2021). Mapping the Implementation of Holistic Strategies to Tackle NCDs and Promote Health. *Int J Environ Res Public Health*. <http://doi.org/10.3390/ijerph18052623>.
- Deaux, K., & LaFrance, M. (1998). Gender. In D. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 788–827). McGraw-Hill.
- Denny S., Grant S., Galbreath R., Clark, T.C., Fleming, T., Bullen, P., Dyson, B., Crengle, S., Fortune, S., Peiris-John, R., Utter, J., Robinson, E., Rossen, F., Sheridan, J.,

- Teevale, T. (2014). Health Services in New Zealand Secondary Schools and the Associated Health Outcomes for Students. University of Auckland.
- Department of Health (2024). Student Health Service Annual Health Report for 2022/23 School Year. Student Health Service.
- Duarte Hidalgo, A., & Rodríguez Venegas, P. (2019). Impacto de las movilizaciones feministas en la equidad de género en las universidades chilenas. *Estudios Sociológicos*, 37(110), 25-47.
- Ellemers, N. (2018). Gender stereotypes. In R. Biswas-Diener & E. Diener (Eds.), *Noba textbook series: Psychology*. DEF Publishers.
- Ertl, B., Luttenberger, S., & Paechter, M. (2017). The impact of gender stereotypes on the self-concept and motivation of female students in STEM subjects. *International Journal of Educational Psychology*, 6(3), 290-317.
- Espinoza, R., & Albornoz, S. (2019). Influencia de los estereotipos de género en el rendimiento y expectativas académicas en estudiantes de educación superior en Chile. *Revista Chilena de Psicología*, 20(2), 56-72.
- Estyn (2017). Supplementary guidance: healthy living. Estyn.
- Goodman, R., Lamping, D. L., & Ploubidis, G. B. (2009). When to use broader internalizing and externalizing subscales instead of the hypothesized five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(8), 1179–1191.
- Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4–27.
- Health Basic Education (2012). Integrated School Health Policy. Health Education
- Ministerio de Salud (2005). Programa de Promoción de la salud en instituciones educativas. Dirección General de Promoción de la Salud.
- Jansen, M., Scherer, R., & Schroeders, U. (2020). Students' self-concept and self-efficacy in mathematics and the link to achievement in STEM careers: Findings from a meta-analytic structural equation model. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1442–1457.
- Latorre, S., & Ion, G. (2021). Gender disparities in STEM higher education: A review of interventions in Latin America. *International Review of Education*, 67(2), 309-332.
- Leach, F., Dunne, M., & Salvi, F. (2014). School-related gender-based violence: A global review of current issues and approaches in policy, programming, and implementation responses to school-related gender-based violence (SRGBV). UNESCO.
- López-Bassols, V., Andrade, R., & De León, M. (2018). Gender gaps in STEM disciplines: An analysis of publications and patents. *OECD Science, Technology and Industry Working Papers*, 2018(3).
- Malizia, L. (2023). Proyecto de retención escolar de alumnas madres y embarazadas en Buenos Aires. *Revista de Educación y Género*, 30(1), 88-101.

- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). Educación para la Igualdad de Género: Plan 2015–2018. Unidad de Equidad de Género, Ministerio de Educación. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). Cartilla de Género: Prácticas para reducir brechas y promover el aprendizaje activo de niñas y adolescentes en matemáticas y ciencias. Subsecretaría de Educación. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2013). Fundamentos de los Otros Indicadores de Calidad Educativa.
- Ministerio de Educación de Chile (2023). Promover la igualdad de género en el aprendizaje. Cartilla 1: Prácticas para reducir brechas y promover el aprendizaje activo de niñas y adolescentes en matemáticas y ciencias. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Salud (2018). Estrategia de entorno educativo saludable. Dirección de Promoción y Prevención Subdirección de Salud Ambiental.
- Ministerio de Salud Pública (2019). Encuesta mundial de salud en estudiantes. Ministerio de Salud Pública.
- Ofei-Ferri, S., Collier, A., Lind, R., & Griffiths, K. (2023). Student wellbeing data and measurement in Australia. Australian Education Research Organisation. Disponible en: <https://www.edresearch.edu.au/resources/student-wellbeing-data-and-measurement-australia>
- Oliveira, Hugo and Bonito, Jorge (2020). Health education projects in Portuguese schools: A multicases study. *ASEAN Journal of Community Engagement*, 4(1). <https://doi.org/10.7454/ajce.v4i1.1089>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). Igualdad de género en Chile: Hacia una mejor distribución del trabajo remunerado y no remunerado. OECD Publishing.
- Padilla Fuentes, M., & Rodríguez Garcés, E. (2019). El clima de convivencia escolar en Chile como indicador de calidad educativa y desarrollo personal y social. *Revista de Educación*, 29(2), 150-169.
- Parkes, J., Heslop, J., Oando, S., & Chinyama, R. (2013). Gender violence in schools: A worldwide review of the literature and programs. *World Development*, 45(4), 525-540.
- Psaki, S., McCarthy, K., Mensch, B., & Soler-Hampejsek, E. (2022). School attendance, gender norms, and educational outcomes in the Global South: A review of recent evidence. *World Development*, 139, 105315.
- Robles, M. (2015). Prevención de la violencia escolar con perspectiva de género en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 1009-1030.
- Rossi, A. (1965). Women in science: Why so few? *Science*, 148(3674), 1196-1202.
- Santos, R., Ladeiras, L., y Sousa, J. (2021). Implementation of School Health Promotion in Portugal. *Schools for Health in Europe*.

- Scherrer, V., & Preckel, F. (2019). Development of motivational variables and self-esteem during the school career: A meta-analysis of longitudinal studies. *Review of Educational Research*, 89(2), 211-258. <https://doi.org/10.3102/0034654318819127>
- Schulenkorf T, Krah V, Dadaczynski K, Okan O. (2021). Addressing Health Literacy in Schools in Germany: Concept Analysis of the Mandatory Digital and Media Literacy School Curriculum. *Front Public Health*. <http://doi.org/10.3389/fpubh.2021.687389>.
- Sevilla, M. P., Farías, M., Montecinos, M. J., Valdebenito, M. J., Slachevsky, N., Sepúlveda, L., & Enríquez, M. (2022). “ABRIENDO CAMINOS”: Prácticas Profesionales de estudiantes mujeres en áreas masculinizadas de la Educación Media y Superior Técnico-Profesional.
- Sperling, G., & Winthrop, R. (2016). *What works in girls’ education: Evidence for the world’s best investment*. Brookings Institution Press.
- Stromquist, N. P. (2007). *The gender dimension in teaching and education*. UNESCO.
- Subiabre Vergara, C. (2021). Formación ciudadana y perspectiva de género en la educación secundaria chilena. *Revista de Educación*, 41(1), 35-49.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge University Press.
- Thrupp, M., Seppanen, P., Kauko, J. y Kosunen, S. (2023). *Finland 's Famous Education System. Unvarnished Insights into Finnish Schooling*. Springer.
- Tomassini, C. (2021). Pipeline leaks and glass ceilings: Gender gaps in science and engineering in Latin America. *Science and Public Policy*, 48(5), 712-724.
- Torres, J., Contreras, S., Lippi, L., Huaiquimilla, M., & Leal, R. (2019). Hábitos de vida saludable como indicador de desarrollo personal y social: Discursos y prácticas en escuelas. *Revista Calidad en la Educación*, 50, 357-392.
- Torres-Lista, M., Sánchez, R., & Gil, M. (2020). Factores que influyen en la motivación escolar de estudiantes panameños: Un análisis con perspectiva de género. *Revista Latinoamericana de Educación*, 23(3), 320-337.
- Unidad de Evaluación del Sistema Educativo Nacional (2016). *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos Documento conceptual y metodológico*. INEE.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2019). *Estrategia para la Igualdad de Género en la Educación 2019-2025*. UNESCO Publishing.
- Unterhalter, E. (2005). Gender equality and education in the context of the millennium development goals. *Gender and Education*, 17(2), 115-129.
- Valian, V. (1999). *Why so slow? The advancement of women*. MIT Press.
- Veugelers PJ, Maximova K, Dabravolskaj J, Honorato C. (2023). *Canadian Standards & Indicators for Health Promoting Schools*. Pan-Canadian Joint Consortium for School Health.
- Villegas, M. (2018). Equidad de género en la convivencia escolar: Un enfoque inclusivo en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 75-92.

Wang, M., Eccles, J. S., & Kenny, S. (2023). Influence of gender stereotypes on self-concept and motivation in STEM disciplines: An application of the ecological model. *Journal of Youth and Adolescence*, 52(3), 511-525.

Asistencia Escolar

ACARA (2020). National Standards for Student Attendance Data Reporting. ACARA. Department of School Quality Measurement and Research Chicago Public Schools (2019). School Quality Rating Policy (SQRP) Handbook Guide to the Policy, Indicators, and Ratings. Chicago Public Schools.

Andrade Gómez, M. (2024). Asistencia escolar en Chile: una comparación pre y post pandemia (2018-2023). *Revista Chilena de Estudios Sociales*, 29(1), 33-48.

Castillo Riquelme, V., & Escalona Bustos, J. (2016). Medición de la Integralidad Educativa. Una Aproximación desde los Nuevos Indicadores de Calidad Escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 149-165.

Education Bureau (2024). Education Bureau Circular No. 21/2024 Upholding Students' Right to Education. Circular.

Education Evaluation Center (2024). Left behind: How do we get our chronically absent students back to school? Education Evaluation Center.

Eklund, K., Burns, M. K., Oyen, K., DeMarchena, S., & McCollom, E. M. (2020). Addressing chronic absenteeism in schools: A meta-analysis of evidence-based interventions.

Ekstrand, B. (2015). What it takes to keep children in school: A research review. *Educational Review*, 67(4), 459-482.

Elliott, J. G., & Place, M. (2017). Practitioner review: School refusal: Developments in conceptualisation and treatment since 2000. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.

Epstein, S., Roberts, E., Sedgwick, R., Polling, C., Finning, K., Ford, T., Dutta, R., & Downs, J. (2020). School absenteeism as a risk factor for self-harm and suicidal ideation in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29, 1175–1194. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01327-3>

Finning, K., Moore, D., Ukoumunne, O. C., Danielsson-Waters, E., & Ford, T. (2017). The association between child and adolescent emotional disorder and poor attendance at school: A systematic review protocol. *Systematic Reviews*, 6(121). <https://doi.org/10.1186/s13643-017-0523-6>

Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., et al. (2019). The association between anxiety and poor attendance at school – A systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 24(3), 205–216.

Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., et al. (2019). The association between child and adolescent depression and poor attendance at school: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 10273.

- First Nations Education Steering Committee and First Nations Schools Association (2020). Raising the attendance rates of first nations students in British Columbia. Borrador para revisión y retroalimentación.
- García, L. Y., & Friz, M. (2019). El efecto migratorio en la asistencia escolar en Chile. *Revista Chilena de Educación*, 20(2), 56-72.
- González, M.T. (2013). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 103-120.
- González, C., Kearney, C. A., Vicent, M., Sanmartín, R., & García-Fernández, J. M. (2021). Assessing school attendance problems: A critical systematic review of questionnaires. *International Journal of Educational Research*, 105, 101702.
- Heyne, D. (2022). Developmental issues associated with adolescent school refusal and cognitive-behavioral therapy manuals. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 50(6), 471–494.
- INEEd (2023). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Resumen ejecutivo. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeu/2021-2022/Informe-estado-educacion-Uruguay-2021-2022ResumenEjecutivo.pdf>.
- Jiménez-Ramos, F., Valencia-Romero, R., & Lechuga-Rodríguez, E. (2024). Incidencia del programa PROSPERA en la asistencia escolar: evidencia de un modelo Probit para el Estado de México. *Revista Latinoamericana de Políticas Educativas*, 37(1), 45-62.
- Kearney, C. A. (2021). Integrating systemic and analytic approaches to school attendance problems: Synergistic frameworks for research and policy directions. *Child & Youth Care Forum*. <https://doi.org/10.1007/s10566-020-09591-0>
- Kearney, C. A., Benoit, L., González, C., & Keppens, G. (2022). School attendance and school absenteeism: A primer for the past, present, and theory of change for the future. *Frontiers in Education*, 7, 1044608. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1044608>
- Kearney, C. A., Dupont, R., Fensken, M., & González, C. (2023). School attendance problems and absenteeism as early warning signals: Review and implications for health-based protocols and school-based practices. *Frontiers in Education*.
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A., & Fornander, M. J. (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 2). *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02605>
- Kjeøy, I., Andresen, S. y Falkenberg, A. (2024). Children who do not attend school: Rules, measures and practices from Norway. *Fafopaper*.
- Maynard, B. R., et al. (2018). Treatment for school refusal among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis.
- McKinley Yoder, C. L., & Cantrell, M. A. (2019). Childhood disability and educational outcomes: A systematic review. *Journal of Pediatric Nursing*, 45, 37-50.

- Ministerio de Educación Nacional (2013). Sistema Nacional de indicadores educativos para los niveles de preescolar, básica y media en Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- Miranda-Zapata, E., Riquelme-Mella, E., & Leiva, J. (2018). Impacto del compromiso escolar sobre la asistencia y el rendimiento académico de estudiantes chilenos. *Revista de Estudios de Género*, 26(1), 45-62.
- Muñoz, F. (2020). Documento de referencia preparado para el Informe GEM 2020 América Latina y el Caribe: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Documento de trabajo. UNESCO.
- Raczynski, Muñoz, Weinstein, & Pascual (2013). Análisis de la implementación y efectos de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile. *Revista de Políticas Educativas*, 21(4), 85-102.

Permanencia Escolar

- Acevedo, F., & Nossar, K. (Eds.). (2021). Educación y sociolingüística. Uruguay: Editorial de la Universidad de la República.
- Aguilar-Esteva, V., Acosta-Banda, A., Carreño Aguilera, R., & Patiño Ortiz, M. (2023). Sustainable social development through the use of artificial intelligence and data science in education during the COVID emergency: A systematic review using PRISMA. *Sustainability*, 15, 6498. <https://doi.org/10.3390/su15086498>
- ANEP (2020). Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Administración Nacional de Educación Pública.
- Araya Morales, P. (2018). Discursos en tensión en el programa de reinserción escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (2), 120-143.
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 Supernova: Is another education coming? *Journal of Professional Capital and Community*. <https://doi.org/10.1108/JPCCC-05-2020-0019>
- Berral-Ortiz, B., Ramos-Navas-Parejo, M., Lara-Lara, F., & Moreno-Palma, N. (2022). School dropouts in Spain: A systematic review. *Frontiers in Education*, 7, 1083774. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1083774>
- Chinen, M. (2002). Indicadores de equidad educativa en el Perú: Un análisis de los Censos Escolares de 1993 y 1998. Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Coutinho, M. y Réis, H. (2014). Retenção escolar no ensino básico em Portugal: determinantes e impacto no desempenho dos estudantes. Banco de Portugal.
- Das, J. K., Salam, R. A., Lassi, Z. S., Khan, M. N., Mahmood, W., Patel, V., & Bhutta, Z. A. (2016). Interventions for adolescent mental health: An overview of systematic reviews. *Journal of Adolescent Health*, 59(S49–S60). <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.06.020>
- de Toro, X., Sotomayor, B., Saracostti, M., Rossi, A., & Lara, L. (2021). Plataforma online de evaluación de compromiso escolar, versión 3.0: Avance hacia un sistema de protección de las trayectorias educativas. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación–RIDEP*, 59(2), 77-79. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.06>

- ECD Census (2022). Summary of Key Results. ECD Census.
- Education Bureau (2024). School Administration Guide. Education Bureau. Estyn (2021). Records retention and disposal schedule. Estyn.
- Espinoza Díaz, O., Castillo Guajardo, D., González, L. E., Loyola Campos, J., & Santa Cruz Grau, E. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50.
- Espinoza, G., & Albornoz, M. (2019). Relaciones de apoyo y su influencia en la autoestima académica de estudiantes en educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 57-74.
- European Commission (2023). Assessment in single-structure education in Finland. European Commission.
- European Commission (2024). Preventing early leaving from education and training (ELET) in Germany. European Commission.
- Government of South Australia (2024). Retention and SACE completion. Department of Education.
- Gustafsson, M. (2021). By how much has school participation declined as a result of the pandemic? Department of Basic Education.
- Jacobson, R., Villarreal, L., Muñoz, J., & Mahaffey, R. (2018). It takes a community. *Phi Delta Kappan*, 99(5), 8-14. <https://doi.org/10.1177/0031721718754801>
- Jara, F., Pérez, G., & Olivares, R. (2021). Equidad de género en la formación ciudadana y su impacto en la participación escolar. *Revista de Estudios Sociales*, 33(5), 123-140.
- Kjeøy, I., Andresen, S. y Falkenberg, A. (2024). Children who do not attend school: Rules, measures and practices from Norway. *Fafopaper*.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J., y Sandberg, N. (2011). *School Dropout and Completion*. Springer.
- Limone, P., & Toto, G. A. (2022). Psychological strategies and protocols for promoting school well-being: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 914063. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.914063>
- Lindhardt, L., Storebø, O. J., Bruun, L. S., Simonsen, E., & Mortensen, O. S. (2022). Psychosis among the disconnected youth: A systematic review. *Cogent Psychology*, 9(1), 2056306. <https://doi.org/10.1080/23311908.2022.2056306>
- Malizia, A. (2023). El Proyecto de Retención Escolar de Alumnas Madres y Embarazadas: Un proyecto socioeducativo que desafió el pronóstico de la deserción escolar en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. *Praxis Educativa*, 27(2), 1-14.
- Márquez Jiménez, A. (2017). A 15 años de PISA: resultados y polémicas. *Perfiles Educativos*, 39(156), 3-15.
- Mendoza, M., Ballesta, E., Muñoz, S., & Covarrubias, C. (2022). Teaching roles in school retention of high school students in the Valparaíso Region: The pedagogical, the emotional, and the collaborative. *Sophia Austral*, 28(6). <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222806>
- Nóbrega Santos, N. y Monteiro, V. (2023). Retenção escolar: crenças e práticas dos professores e a sua relação com as políticas educativas das escolas. *Avaliação*

- e Políticas Públicas em Educação, 31(121). <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103925>.
- Pereira Santana, A., & Vidal Cortez, M. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: Reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación*, 45(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602>
- Psaki, S. R., McCarthy, K. J., & Mensch, B. S. (2015). Measuring gender equality in education: Lessons from trends in the developing world. UNESCO Institute for Statistics Working Paper Series.
- Quin, D. (2016). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Rabuco Hidalgo, A. (2022). Factores asociados a la prevención del abandono escolar: una mirada desde la implementación del programa tutorías pedagógicas. *Sophia Austral*, 28, 8. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222808>
- Rosli, N., Carlino, P., & Ron, C. (2015). Retención escolar y educación de calidad: logros y desafíos pendientes en una escuela secundaria argentina.
- Salinas-Quiroz, F., Silva, P., Cambón, V., & Fraga, S. (2017). Asistencia intermitente y deserción en Educación Inicial: Testimonios de madres uruguayas. *Revista Latinoamericana de Educación Inicial*, 15(3), 89-105.
- Sampa, M., Musukuma, M., Fisa, R., Musonda, P., & Young, T. (2021). Interventions for keeping adolescent girls in school in low- and middle-income countries: A scoping review. *Frontiers in Education*, 5, 614297. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.614297>
- Sandhaug, M., Palmu, L., Jakobsen, S., Strombeck, J., Nordby, M., Friberg, P., Berg, J., Fensbo, L., Sjostrom, J. y Thastum, M. (2022). Recording, Reporting, and Utilizing School Attendance Data in Sweden, Finland, Denmark, and Norway: A Nordic Comparison. *ORBIS SCHOLAE*, 16 (2–3) 173–186. <https://doi.org/10.14712/23363177.2022.12>.
- Saracosti, M., Lara, L., & Miranda-Zapata, E. (2021). Evaluación y Promoción del Compromiso Escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – RIDEP*, 59(2), 77-79. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.06>
- Seara, S. E., Medina, M. M., Coscarelli, N., et al. (2018). El rendimiento estudiantil asociado a la deserción, graduación y permanencia en la facultad de odontología de La Plata. *Revista Argentina de Educación Superior*, 12(3), 102-118.
- Secretaría de Educación Pública (s/f). Caja de herramientas para una gestión contra el abandono escolar. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (s/f). Caja de herramientas para una gestión contra el abandono escolar. Movimiento contra el Abandono Escolar en la Educación Media Superior.
- Sosu, E. M., Dare, S., Goodfellow, C., & Klein, M. (2021). Socioeconomic status and school absenteeism: A systematic review and narrative synthesis. *Review of Education*, 9(3), e3291.

- Subsecretaría de Educación Básica (2022). Herramientas educativas para el inicio, permanencia y egreso del ciclo escolar de las niñas, niños y adolescentes de Educación Básica. Subsecretaría de Educación Básica.
- UNESCO. (2016). Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE. UNESCO Publishing.
- Valenzuela, J. P., Contreras, M., & Ruiz, C. (2019). Estudio de caracterización de estrategias que contribuyen a la retención escolar. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile.
- Vanegas, S., & Ortega, R. (2023). Relación de la asistencia escolar y los resultados de calificaciones en asignaturas de estudio. *Revista Nicaragüense de Educación*, 23(2), 45-58.
- Vargas, E. D., & Valadez, A. (2016). Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 82-97.
- Vinciguerra, A., Nanty, I., Guillaumin, C., Rusch, E., & Courtois, R. (2020). Les déterminants du décrochage dans l'enseignement secondaire: Une revue de littérature. *Psychologie française*. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2019.09.003>

Titulación Técnico Profesional

- Ahumada Figueroa, L., Castro Castro, S., Maureira Cabrera, O., & Pino-Yancovic, M. (2023). Prácticas de liderazgo distribuido en formación técnico profesional: Nuevas formas de aprender, enseñar y trabajar. *Psicoperspectivas*, 22(3).
- Amaral, N., de Diego, M. E., Pagés, C., & Prada, M. F. (2018). Hacia un sistema de formación técnico-profesional de Chile: Un análisis funcional. Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Arellano, M., & Donoso, G. (2020). Formación Técnico Profesional en Chile: Aportes a la transformación de las personas y al desarrollo del país. Universidad Tecnológica de Chile.
- Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneeus, C., & Rucci, G. (2015). Educación Técnico Profesional en Chile. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bravo, M., Ortúzar, S., & de Amesti, J. (2021). Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar en la Educación Media Técnico Profesional. Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED).
- Cedefop (2020). Vocational education and training in Germany: short description. Publications Office of the European Union. Disponible en: <http://data.europa.eu/doi/10.2801/121008>.
- Díaz, C. A., & Gutiérrez, C. L. (2023). Gestión del currículum por competencias laborales en la Educación Media Técnico Profesional: Estudio de caso desde el discurso de directivos y docentes. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 20(38-39).
- European Commission (2023). Quality Assurance in VET: Germany. EQAVET
- Fariña Kutz, C. A. (2019). Actitud hacia la Práctica Profesional de los estudiantes de 4º Medio de un colegio polivalente de la comuna de Lo Espejo. Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Finnish National Agency for Education (2022). Vocational education and training in Europe - Finland: system description Cedefop. Disponible en: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/finland-u2>
- Latorre, C. I., & Ion, G. (2021). Factores en deserción de la práctica profesional de estudiantes de Liceos Técnico Profesionales en Chile: El caso de tres liceos de la región Metropolitana y La Araucanía. *Revista ProPulsión*, 3(1), 80–89.
- Ley 26.058 de 2005. Ley de Educación Técnico Profesional en Bolivia. 8 de septiembre de 2005.
- Navarro, L., & Gysling, J. (2017). Educación general en el gobierno de Michelle Bachelet: Avances y rezagos. *Barómetro de Política y Equidad*.
- Nicole Amaral, M. E. de Diego, C. Pagés, & M. F. Prada. (2018). Hacia un Sistema de Formación Técnico-Profesional de Chile: Un Análisis Funcional. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Norwegian Directorate for Higher Education and Skills (2022). Vocational education and training in Europe - Norway: system description. Cedefop. Disponible en: <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/norway-u2>
- Obregón-Reyes, J., & Traslaviña-Arancibia, P. (2021). Formación en liderazgo para la Educación Media Técnico Profesional en Chile: Aportes y desafíos. *Revista Saberes Educativos*, 7, 131–156.
- OECD (2020). Education at a Glance 2020. South Africa. OECD.
- Orrego Tapia, V. (2022). Desafíos de la política docente en la enseñanza media técnico-profesional. *Revista INTEREDU*, 6(1), 41–75.
- Ovalle-Ramírez, C. (2019). Revisión de la literatura sobre formación técnico-profesional en la educación media (EMTP) y superior (ESTP) en Chile. *Interedu*, 9(1), 7–34.
- Piña Soto, P. (2024). Visión común y gestión curricular: Potenciadores del desarrollo de competencias en la formación técnico profesional. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Prummer, K., Human-Vogel, S. y Pittich, D. (2023). Vocational education and training in South Africa: leaders' perceptions of a mentoring framework in a professional development programme. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 13(2), 195-213. <http://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2023-0032>.
- Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. J. (2019). Gestión Directiva en Establecimientos de Educación Media Técnico Profesional: Desafíos para el Liderazgo. *Calidad en la Educación*, 51, 192–224.
- Sepúlveda, L., Valdebenito, M. J., Montecinos, M. J., Sevilla, M. P., & González, C. (2022). El desafío pedagógico de la formación para el trabajo: Un estudio sobre los docentes de formación diferenciada en la EMTP. Universidad Alberto Hurtado.
- Sevilla Buitrón, M. P. (2019). Educación Técnica Profesional en Chile: Antecedentes y claves de diagnóstico. Centro de Estudios, Ministerio de Educación.
- Sevilla, M. P., et al. (2022). Abriendo caminos: Prácticas profesionales de estudiantes mujeres en áreas masculinizadas de la educación media y superior técnico-profesional. FONIDE FON1900094, Ministerio de Educación.