

Informe de calidad educativa:
**una mirada a las habilidades
para el siglo XXI**



Octubre 2024

Informe de calidad educativa:

**una mirada a las
habilidades para
el siglo XXI**

Agencia de Calidad de la Educación
2024
www.agenciaeducacion.cl

Morandé 360, piso 10
Santiago
Chile

2024

Índice

I. Presentación	4
II. Antecedentes y marco conceptual: la relevancia de las habilidades del siglo XXI para la formación integral y la transformación social	5
1. Introducción	5
2. El rol de la educación en el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI	6
3. Habilidades para el siglo XXI y el currículum chileno	10
III. Aprendizajes académicos como elementos estructurantes de las habilidades para el siglo XXI	13
1. Antecedentes	13
2. Aspectos metodológicos del Simce 2023	14
3. Análisis de los resultados Simce 2023 mirados desde la última década	15
4. Presentación de Resultados de Estudio de Competencias Genéricas en Educación Media Técnico Profesional (2023)	23
5. Conclusiones y desafíos generales	25
IV. Habilidades para el siglo XXI y formación integral de los y las estudiantes a partir de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social y del Monitoreo a la Convivencia Educativa	27
1. Antecedentes	27
2. Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social y el Monitoreo a la Convivencia Educativa	27
3. Resultados respecto a aspectos relevantes para la formación de habilidades para el siglo XXI en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social y en el Monitoreo de la Convivencia Educativa	30
4. Conclusiones y desafíos	42
V. Habilidades para el siglo XXI desde una perspectiva internacional: resultados del Estudio de Habilidades Socioemocionales 2023 (SSES) y de la Prueba PISA (Módulo Pensamiento creativo 2022).	44
1. Estudio internacional de Habilidades Socioemocionales (SESS)	44
2. Prueba internacional PISA sobre Pensamiento creativo 2022	51
3. Conclusiones y desafíos	55
VI. Evaluación de los procesos de gestión escolar y observación de aula con foco en los contextos propicios para la formación de habilidades para el siglo XXI	57
1. Dimensiones de la gestión escolar y el mejoramiento educativo	59
2. Prácticas de aula como espacios propicios para formar habilidades para el siglo XXI	61
3. Conclusiones y desafíos	65
VII. Conclusiones y desafíos para la formación de las habilidades para el siglo XXI	66
Referencias	70

I. Presentación

Estimadas comunidades educativas:

A lo largo de estos 12 años, la Agencia de Calidad de la Educación ha mantenido un firme compromiso con la mejora continua del sistema educativo en Chile. Hemos evaluado y observado la evolución de los aprendizajes académicos y socioemocionales, generando datos que no solo permiten medir el rendimiento, sino también comprender las dinámicas complejas que inciden en la formación integral de las y los estudiantes.

Hoy presentamos el **Informe de Calidad Educativa 2024**, este informe va más allá de los resultados de aprendizaje, ofreciendo una radiografía de cómo habilidades como la creatividad, la autoestima, la motivación y la participación ciudadana están siendo cultivadas y desarrolladas en las escuelas. Este enfoque es esencial para enfrentar los desafíos de una sociedad cada vez más compleja, que exige no solo conocimiento, sino también flexibilidad, innovación y capacidad de adaptación.

Más allá de los resultados que encontrarán en este informe, les adelanto algo muy importante: las y los estudiantes que confían en sus capacidades no solo obtienen mejores resultados en áreas fundamentales, sino que también muestran una mayor persistencia frente a los desafíos. Es importante que el sistema educativo en su conjunto reconozca una **autoestima positiva**.

El informe también muestra un dato que debe llamarnos a la reflexión: si bien hemos avanzado en la reducción de algunas brechas, aún persisten desigualdades significativas, especialmente en cuanto al género y al nivel socioeconómico. Además de afectar los resultados académicos, estas brechas también influyen en la percepción que las y los estudiantes tienen de su propio entorno escolar, particularmente en términos de convivencia y respeto. Este es un llamado a la acción para todos los actores del sistema educativo: necesitamos escuelas que **cuenten con ambientes respetuosos y participativos**, donde cada estudiante se sienta valorado(a) y escuchado(a).

Otro aspecto de interés es el impacto de la pandemia en los aprendizajes, este informe confirma que el COVID-19 tuvo un fuerte impacto negativo. Sin embargo, los datos también revelan un aspecto esperanzador: **las y los estudiantes han demostrado una capacidad de resiliencia admirable**. En el último año, los resultados en Matemática han comenzado a recuperarse, acercándose a los niveles prepandemia. Este es un logro colectivo que refleja el esfuerzo y compromiso de toda la comunidad educativa, desde docentes hasta estudiantes.

El **Informe de Calidad Educativa 2024** es una invitación a actuar. Los datos que aquí se presentan deben servir como una herramienta para tomar decisiones informadas y, sobre todo, para recordar que **el aprendizaje no puede esperar**. Debemos seguir trabajando para construir una educación que sea motivo de orgullo, una educación que prepare a las y los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio.

II. Antecedentes y marco conceptual: la relevancia de las habilidades del siglo XXI para la formación integral y la transformación social

1. INTRODUCCIÓN

Las exigencias a nivel personal y social de la vida moderna y las proyecciones asociadas a estas en el futuro, requieren que las personas desarrollen habilidades cognitivas, subjetivas e interpersonales que les permitan adaptarse a una sociedad cada vez más cambiante, incierta y compleja. Habilidades como la autonomía personal, la creatividad, la empatía y confianza en los demás, así como la colaboración, son y serán clave para el desarrollo y bienestar personal y la sustentabilidad del planeta.

Este diagnóstico se encuentra presente en diversos discursos y planos. Por ejemplo, desde una perspectiva económica, la creatividad y la innovación emergen como elementos distintivos que permiten tener mayores niveles de competitividad a nivel global. Es necesario innovar para posicionarse bien en el mercado y poder competir y adaptarse a los nuevos requerimientos y las nuevas tecnologías. De esta forma, se han establecido, por ejemplo, algunas mediciones que abordan parte de estas habilidades a nivel mundial, como el Índice Global de Innovación 2023 (GII), presentado en su última versión por la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (OMPI), que mide las principales tendencias en innovación a nivel mundial y enumera a las economías según su rendimiento. Este año, Chile se posicionó en el segundo lugar de los países latinoamericanos, superando a México, pero por debajo de Brasil que obtuvo el primer puesto del ranking a nivel regional. De acuerdo a la 16ª edición este informe, Chile se ubicó en el puesto 52 de las 132 economías que contempla el estudio, cayendo dos posiciones en comparación al año 2022, luego de haber liderado el ranking en Latinoamérica durante ocho años consecutivos (Dutta, et al., 2023).

Este requerimiento de adaptarse a escenarios cambiantes, inciertos y cada vez más complejos lo experimentan también las personas en el día a día. Desplegar la vida en este escenario no es fácil, los niveles de estrés y depresión en aumento dan cuenta de esto, y muchas veces comprometen la subjetividad de los mismos. Para afrontar ello, se requiere que las personas cuenten con habilidades personales, interpersonales y cognitivas que les permitan adaptarse a estos escenarios y desplegar la vida que consideran valiosa de desarrollar.

Algunos estudios y análisis, con distintos focos e intereses, han indagado de manera más indirecta respecto a cómo se encuentran desarrolladas estas habilidades en nuestra sociedad. A inicios de la década pasada, un estudio internacional de la OCDE daba cuenta que solo un 13% de las y los chilenos expresaba un alto nivel de **confianza en los otros(as)**, el porcentaje más bajo y muy por debajo del promedio de países OCDE (59%) (OCDE, 2011). Esta situación no ha cambiado del todo. Hoy en día apenas dos de cada diez chilenos(as) (19%) estiman estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con que se puede confiar en la mayoría de las personas, mientras que más de la mitad (54%) no lo cree posible (PUC, 2023). Esta visión es ratificada por el *Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 2024* del PNUD, el que muestra que la confianza en los otros llega a su mínimo histórico de los últimos 25 años.

El mismo informe da cuenta que, además de lo anterior, en los últimos 25 años se observa un **debilitamiento en la percepción de agencia individual y colectiva** de las y los chilenos, es decir, ha aumentado nuestra creencia de que tenemos una menor capacidad de incidencia en la dirección que pueden tomar tanto nuestras propias vidas como de incidir en el destino de nuestro país.

La revisión de estos y otros aspectos, tanto del ámbito interpersonal como intrapersonal, da cuenta de un desafío importante en nuestro país: la necesidad de fortalecer ámbitos formativos que permitan promover mayor agencia y un mayor nivel de **bienestar subjetivo** de las y los chilenos. En estas últimas dimensiones, también se presentan desafíos importantes. El informe internacional *Felicidad Mundial 2022* arroja que un 53% de las y los chilenos se declara como una persona “muy feliz” o “bastante

feliz”, estando por debajo del promedio mundial (67%) y ubicándose como el cuarto país con el porcentaje más bajo en este ámbito (Ipsos, 2022). Situación similar se observa a nivel del bienestar subjetivo social, donde el bajo nivel de confianza en los demás y en las principales instituciones sociales dan cuenta de ello. Respecto a lo último, durante las últimas dos décadas, Chile registra una baja confianza institucional en comparación con países de la OCDE y, en la actualidad, también con respecto a la región (Irrarázaval y Cruz, 2023). Sin ir más lejos, en 2023, el 30% de las y los chilenos declararon una confianza alta o moderadamente alta en el gobierno nacional, por debajo del promedio de la OCDE que alcanzó el 39% (OCDE, 2024a).

2. EL ROL DE LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PARA EL SIGLO XXI

Considerando el contexto previamente descrito, no cabe duda de la importancia que tiene fomentar a nivel de la sociedad el desarrollo de este tipo de habilidades, para promover sociedades más cohesionadas e individuos más plenos. Es por ello que, desde finales del siglo pasado se ha venido instalando la necesidad de promover una educación que aborde las denominadas *habilidades para el siglo XXI*, y no porque sean propias de esta época histórica, sino porque hoy es necesario que todos y todas puedan manejar estos códigos culturales para adaptarnos y dirigir nuestra vida social. Antiguamente, estas habilidades eran desplegadas, principalmente, por las elites sociales, pero la emergencia de cambios vertiginosos en la sociedad actual y la incertidumbre que trae consigo, requieren que cada individuo pueda desplegarlas para dirigir su vida y desenvolverse como ciudadano y ciudadana.

Una forma contemporánea de aproximarse a esta preocupación por promover una educación más compleja y pertinente que aquella netamente académica, surge de los diagnósticos que se han ido estableciendo en las últimas décadas (a partir principalmente desde los años 70), en los que bajo la preocupación de la sostenibilidad social y la capacidad humana para adaptarse a los nuevos tiempos, han emergido una serie de comisiones e informes que intentan definir aquellos “aprendizajes”, “capacidades”, “competencias” o “habilidades” necesarios para hacer frente a las nuevas tensiones y desafíos que la sociedad globalizada impone. Todas ellas definiendo dimensiones formativas más integrales. Las inteligencias múltiples de Gardner, la formación de capacidades para el bienestar y el desarrollo humano de Nussbaum o la propia concepción de la interiorización de la complejidad de Morin, dan cuenta de lo restringido que es entender la educación como un proceso exclusivamente cognitivo y segmentado.

Todos estos referentes parten describiendo al mundo actual y sus desafíos. De esta forma, dan cuenta, en sus diagnósticos, de estar viviendo en una sociedad distinta a la de antaño, más compleja, donde el conocimiento se desarrolla de manera más rápida y donde se percibe una mayor desigualdad social, en la que reina una ideología más individualista, claramente globalizada respecto a los referentes culturales, con una fuerte crisis de los estados nacionales, y con mayor sensación de inseguridad y riesgo.

Uno de los principales trabajos que han servido de base a muchos de estos nuevos lineamientos es el *Informe de la Comisión Delors* que, mandatada por Unesco y desde una perspectiva de equidad y justicia social, el año 1996 define que son cuatro los pilares de la educación que debieran regir el desarrollo educativo en el futuro: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a convivir” y “aprender a ser”. Según los miembros de esta Comisión, estos aprendizajes no pueden reducirse entre sí ni jerarquizarse ya que tienen como fin último realizar a cada persona íntegramente. En este informe se menciona que “aprender a conocer” es el tipo de aprendizaje que la educación formal ha estado principalmente enfocada a desarrollar. Pero, considerando que el conocimiento cambia de modo acelerado en esta época, plantea que más que intencionar el conocimiento específico de ciertos saberes, la educación debe procurar potenciar la capacidad de “aprender a aprender”,

como una competencia nuclear que permite adaptarse al futuro y los cambios que traerá. También se indica como necesario que la educación promueva el “aprender a hacer”, que da cuenta de la potencialidad que tienen los sujetos de intervenir y actuar en la realidad. A diferencia de lo que ocurría en el pasado, donde certificar el manejo específico de ciertas tareas era una de las principales funciones de la educación, el mundo del trabajo hoy impone otro tipo de habilidades a desarrollar, que hay quienes llaman “blandas” y que son necesarias de fortalecer. Aptitudes para las relaciones interpersonales, hacia el trabajo en equipo y la capacidad de iniciativa, son algunos ejemplos de este tipo de aprendizajes que los establecimientos educacionales deben fortalecer.

Por otra parte, la formación de habilidades en la relación con los demás (“aprender a convivir”) busca promover la cohesión y el vínculo social, en el que es clave el “descubrimiento del otro(a)”, la enseñanza de la diversidad de la especie humana para, de esta forma, contribuir a la toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre los seres humanos.

Finalmente, se releva la importancia del conocimiento de uno(a) mismo(a), el “aprender a ser”, que se entiende como el aprendizaje que potencia el desarrollo individual de cada persona, para lo cual la educación debe dotar de oportunidades para el descubrimiento, experimentación y desarrollo de las diversas disciplinas humanas, intencionando tanto el pensamiento autónomo y crítico, como la creatividad y la imaginación. De esta forma, potenciar las habilidades necesarias para que los talentos de las personas alcancen su plenitud y se hagan partícipes activos de sus propios destinos.

En ese mismo sentido, reconocido es el trabajo que ha realizado la OCDE a través de su proyecto DESECO (Definición y Selección de Competencias Clave), el cual ha logrado definir un número reducido de competencias clave que permitan dar cuenta de lo que los individuos requieren para enfrentar los complejos desafíos del mundo de hoy, que se les presentan en muchas áreas de sus vidas (Rychen y Hersh, 2006). De esta forma llegan a identificar las competencias que se necesitan hoy para el bienestar personal, social y económico. Estas son:

- a. *Uso interactivo de diferentes herramientas*: saber usar el lenguaje, los símbolos y el texto, utilizar el conocimiento y la información, usar la tecnología.
- b. *Interacción social en grupos heterogéneos*: relacionarse bien con los demás, habilidad para cooperar o trabajar en equipo, gestionar y resolver conflictos, ser capaz de desenvolverse en sociedades cada vez más diversas y pluralistas, de empatizar y ponerse en el lugar de los demás, de manejar las propias emociones y de promover el capital social.
- c. *Autonomía*: actuar dentro del contexto más grande, formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales, defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades.

Como podemos observar, el conocer y ser capaces de actuar en el mundo con ese conocimiento es una dimensión clave, como también lo es el poder relacionarse con otros distintos y fortalecer la autonomía y agencia de cada persona en su vida.

De esta misma forma, y bajo el título de habilidades o *competencias para el siglo XXI*, otras instituciones han seguido profundizando en este tema. En este marco, encontramos el informe *Educación para la vida y el trabajo: generar conocimientos y habilidades transferibles en el Siglo XXI* que una serie de expertos dirigidos por Hilton y Pellegrino desarrollaron a petición del Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos. Este trabajo define como principales habilidades las competencias cognitivas, las competencias interpersonales y las competencias intrapersonales, volviendo a resaltar las facetas del conocer, el hacer, el estar con otros y el ser, como lo hizo la Comisión Delors, pero, por sobre esta, logra vincular esas competencias que emergen como desafíos de la sociedad actual globalizada con teorías psicológicas sobre cómo se desarrollan estas, con el objetivo de ir más allá de un planteamiento de tipo normativo y, de esta forma, acercarse al desarrollo de propuestas para abordarlas.

Estas habilidades relevadas en dicho informe se agrupan en tres categorías principales:

1. **Habilidades cognitivas:**

- **Pensamiento crítico y resolución de problemas:** Capacidad para analizar problemas complejos y encontrar soluciones efectivas.
- **Razonamiento analítico:** Evaluar información y argumentos de manera lógica y sistemática.
- **Creatividad e innovación:** Generar ideas nuevas y originales.

2. **Habilidades interpersonales:**

- **Comunicación efectiva:** Expresar ideas de manera clara y persuasiva, tanto oralmente como por escrito.
- **Colaboración y trabajo en equipo:** Trabajar bien con otros(as), aprovechando las fortalezas de cada integrante del equipo.
- **Liderazgo y responsabilidad:** Guiar a otros(as) y asumir la responsabilidad de los resultados.

3. **Habilidades intrapersonales:**

- **Autodisciplina y autorregulación:** Gestionar el propio comportamiento y emociones para alcanzar metas.
- **Motivación y perseverancia:** Mantener el esfuerzo y la dedicación a pesar de los desafíos.
- **Aprender a aprender:** Desarrollar habilidades metacognitivas para ser autónomo en el aprendizaje continuo.

De esta forma, la formación en habilidades para el siglo XXI se enfoca en preparar a las y los estudiantes para un mundo cada vez más complejo, interconectado y cambiante. Si bien existen varios enfoques que diferentes organizaciones y expertos(as) han propuesto para definir y desarrollar estas habilidades en términos generales, su abordaje tiene como horizonte preparar a las y los estudiantes para que cuenten con las competencias necesarias para adaptarse al mundo actual y desplegar sus talentos para sentirse plenos y satisfechos con sus vidas (proyecto de vida), así como también generar las condiciones para la promoción de un planeta más sostenible y una sociedad global más empática y cohesionada.

Es así como Unesco (2015) en su libro *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?*, actualiza las premisas planteadas 30 años atrás por la Comisión Delors. En este documento, Unesco vuelve a reafirmar una visión *humanista* de la educación, mencionando así que “una visión humanista y holística de la educación puede y debe contribuir a lograr un nuevo modelo de desarrollo (...). Por lo que respecta a la educación y la instrucción, suponen dejar atrás el utilitarismo y el economicismo de cortas miras para integrar las dimensiones múltiples de la existencia humana” (Unesco, 2015, p.10).

Desde un punto de vista institucional, estas habilidades se relacionan con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que se han difundido desde las organizaciones de Naciones Unidas y a los que Chile adscribe, que apuntan a definir el mundo al que se aspira, haciéndose cargo de los riesgos que como sociedad global hemos ido generando. Para ello, busca generar un *compromiso intergubernamental* y un *plan de acción* a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, de carácter integrado e indivisible, que conjugan *tres dimensiones del desarrollo sostenible* (económica, social y ambiental), donde el ODS 4 que refiere a educación debiese aportar en la formación de las personas para el cumplimiento de todos los objetivos.

En particular, la meta 4.7 de los ODS plantea que para el 2030, se debe “asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”. De esta forma, da cuenta de una visión humanista de la educación al relevar y abordar los propósitos sociales, humanísticos y morales de la educación, promoviendo con ello que la política educativa contribuya no solo al cumplimiento de las aspiraciones individuales, sino también a hacer del mundo un lugar mejor para la humanidad, y superar los discursos estrictamente economicistas e instrumentalistas que se han ido sentando en la educación, que tienden a entender a los seres humanos como recurso y a la naturaleza como sujeto a explorar y explotar.

En el marco de esta meta emergen dos dimensiones clave para la formación hoy en día, como son la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y la educación para la ciudadanía mundial (ECM). La primera de ellas tiene por objeto ayudar a las personas a desarrollar *competencias transversales de sostenibilidad* desde un *enfoque holístico y transformador*, para la toma de decisiones informadas en torno al medio ambiente, la viabilidad económica y la justicia social, desde lo local a lo global, considerando tanto las generaciones presentes y futuras y respetando la diversidad cultural, buscando vivir en armonía con las personas y la naturaleza. Asimismo, la segunda apunta a *empoderar a los y las estudiantes para que participen y asuman funciones* –tanto a nivel local como global– en la *resolución de desafíos internacionales*, y que se involucren haciendo un aporte proactivo en la búsqueda de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible.

Estos énfasis educativos promueven el desarrollo de aprendizajes integrales, en el sentido que buscan generar impactos sistémicos en los ámbitos cognitivos, socioemocionales y conductuales de niños, niñas, jóvenes y adultos, con el propósito de promover la adquisición de conocimientos y reflexión necesarias para comprender mejor el mundo y sus complejidades; los valores, actitudes y competencias sociales que contribuyen al desarrollo afectivo, psicosocial y físico de los educandos, y les permiten vivir con los demás y con la naturaleza en forma respetuosa y pacífica; y, finalmente, la predisposición a actuar, la conducta, el desempeño, la aplicación práctica y el compromiso del estudiante con una sociedad más cohesionada y un planeta sostenible. (UNESCO, 2015).

Una educación que busca hacerse cargo de los desafíos sociales, económicos y ambientales en que nos encontramos, debe promover un proceso transformador del *propio o la propia estudiante* que favorezca un compromiso transformador también desde este(a) *con su entorno*, proceso que requiere ser diseñado por los y las docentes, donde el *acompañamiento y la reflexión crítica* son una condición necesaria (UNESCO, 2019), y donde la enseñanza debe lograr superar la fase cognitiva de los aprendizajes e impactar también a *nivel socioemocional y conductual*, favoreciendo valores y actitudes que llevan a promover comportamientos transformadores.

El desarrollo de estos aprendizajes tiene relevancia también a nivel individual, en tanto promotores del fortalecimiento de la agencia de las personas para actuar y tomar decisiones de manera autónoma y significativa en sus vidas, abriendo el acceso a oportunidades y recursos que les permitan desarrollar sus capacidades y alcanzar su potencial. El desarrollar la vida que se considera valiosa para las personas, promueve el bienestar subjetivo en un contexto social cada vez más cambiante e incierto. En este punto adquieren relevancia los proyectos de vida de las personas para gestionarlos en este entorno complejo (PNUD, 2012).

El proceso de fortalecimiento de la agencia individual está directamente vinculado con los recursos que se encuentran en su entorno social, pero depende de la habilidad y la posibilidad que tenga de integrar ese recurso en su existencia. De este modo, se entiende que contar con esos recursos interiorizados refuerza su agencia, ya que permite a las personas ser más autónomas y proactivas para perseguir sus objetivos.

Es así como el contexto social donde se habita puede aumentar la probabilidad de que las personas se encaminen hacia sus proyectos de vida si se las dota de capacidades. Entendido de esta forma, no es posible garantizar la realización de los proyectos de vida, pero la sociedad, por medio de la política pública, puede posibilitar aquello generando las condiciones sociales, donde es clave favorecer contextos institucionales para la formación de las habilidades para el siglo XXI.

En resumen, el desarrollo de estos aprendizajes requiere de competencias que promuevan habilidades cognitivas de orden superior (pensamiento crítico, resolución de problemas, análisis, razonamiento y argumentación, creatividad e innovación), habilidades intrapersonales (apertura intelectual, ética laboral, conciencia de sí mismo(a), autoevaluación, etc.) e interpersonales (trabajo en equipo, empatía, colaboración, etc.).

3. HABILIDADES PARA EL SIGLO XXI Y EL CURRÍCULUM CHILENO

Diversos proyectos en el mundo se han interesado en conocer el grado de incorporación que ha tenido el desarrollo de este tipo de habilidades en los sistemas educativos del mundo. A mediados de la década pasada, el Centro para la Educación Universal de Brookings en el marco del proyecto “The Skills for a Changing World”, se propuso como objetivo realizar un análisis de cómo los países han ido integrando y formalizando el desarrollo de estas habilidades en sus sistemas educativos. Para ello, identificó cuatro niveles de apropiación de estas en sus instrumentos normativos y orientaciones de políticas: en la declaración de su misión - visión, la incorporación de algunas en sus documentos normativos, evidencia de su integración en los currículos escolares y evidencia de su despliegue en un nivel progresivo durante el transcurso de la trayectoria escolar. En el entendido que esta forma de estructurar el análisis puede indicar el grado en que un sistema educativo ha pasado de la aspiración a la planificación de un cambio educativo.

Los hallazgos de este trabajo muestran que, en 102 países analizados, la mayoría reconocen la importancia de la amplitud de habilidades en algún lugar de sus documentos públicos, y muchos enumeran una serie de habilidades o competencias específicas que el sistema educativo pretende proporcionar, pero solo unos pocos países muestran evidencia de que estas habilidades se identifican consistentemente en documentos nacionales, incluidas declaraciones de misión y visión, marcos curriculares y descripciones de cómo progresan las habilidades de las y los estudiantes. Por otra parte, la comunicación, la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas son las habilidades para el siglo XXI identificadas con mayor frecuencia por los países (Care, Anderson y Kim, 2016).

En Chile, durante la década pasada, se desarrollaron algunos trabajos que indagaron en el abordaje de este tipo de habilidades en el sistema educativo chileno. Bellei y Morawietz, en el marco de un estudio realizado por el Global Education Innovation Initiative de la Universidad de Harvard, bajo la conducción de Reimers y Chung (2016), analizaron la integración de las habilidades para el siglo XXI en el currículo nacional. Según los autores, en el marco de las reformas curriculares hasta ese período, en términos de contenido, la introducción de las habilidades para el siglo XXI al currículo nacional chileno es consistente con las directrices internacionales: cubre la totalidad del sistema, considera estas habilidades como principios y como contenido, permanece abierta a la redefinición de materias y áreas de conocimiento, y combina el pensamiento de alto orden con las habilidades inter e intrapersonales.

Sin embargo, reconocen que ha habido inconsistencias en la forma en que los establecimientos educacionales chilenos han adoptado efectivamente estas habilidades. Por ejemplo, identifican que mientras que aspectos más concretos, como la alfabetización digital y la tecnología de la información y de las comunicaciones (ICT, por sus siglas en inglés) se han establecido de buena forma, los relacionados con el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior o con la educación

ciudadana, por ejemplo, no lo habían estado hasta ese momento. Según los autores, esto podría deberse a una cierta debilidad en los dispositivos de implementación (materiales de enseñanza, formación docente, mejora de los programas escolares, evaluación aplicada a las y los estudiantes) diseñados para incorporarlos en las experiencias de aprendizaje en el establecimiento educacional y el aula, y a la posible tensión entre privilegiar el fortalecimiento de habilidades básicas de algunas asignaturas y habilidades más complejas como las estudiadas por los autores.

Por otra parte, en el marco del *Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2012 en Chile, Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*, PNUD y UNICEF desarrollaron un estudio tendiente a conocer cuán incorporada estaba en la oferta educativa chilena la formación de capacidades clave para el bienestar subjetivo y cuán pertinente era incorporar la formación de estas capacidades en el quehacer de la educación formal (Castillo y Contreras, 2014).

En esta investigación se reconocieron once capacidades que se asociaban a la posibilidad de experimentar bienestar subjetivo y sentir satisfacción con uno(a) mismo(a) y su entorno social. Entre estas capacidades analizaron:

1. Gozar de una buena salud
2. Tener cubiertas las necesidades físicas y materiales básicas
3. Estar bien con uno mismo y tener vida interior
4. Sentirse seguro y libre de amenazas
5. Poder participar e influir en la sociedad en que uno vive
6. Poder experimentar placer y emociones
7. Tener vínculos significativos con los demás
8. Ser reconocido y respetado en dignidad y derechos
9. Poder conocer y comprender el mundo en el que se vive
10. Poder disfrutar y sentirse parte de la naturaleza
11. Tener y desarrollar un proyecto de vida propio

A través de un análisis curricular¹, entrevista a expertos y una encuesta aplicada a estudiantes de 7° básico y IV medio, la investigación concluía que las 11 capacidades para el bienestar subjetivo, efectivamente, eran posibles de considerar como aspectos centrales de la educación formal ya que daban cuenta de la integralidad del ser humano y de los recursos con los que se debe contar para adaptarse al entorno y ser feliz. De todas estas habilidades, el currículo chileno se presentaba como eminentemente cognitivo, ya que se identificó que la capacidad más promovida era “Poder conocer y comprender el mundo en el que se vive”. En particular, su aproximación se reconocía de tipo enciclopedista, ya que las y los estudiantes demandaban una educación más significativa y pertinente en el presente y para su vida. En línea con esto, un hallazgo relevante de esta investigación, fue que la capacidad menos abordada en ese momento por el currículo chileno era “Tener y desarrollar un proyecto de vida propio”, situación paradójica, ya que era reconocida como clave por los distintos actores, pero se encontraba débilmente abordada a nivel curricular.

1 Se realizó sobre el currículo vigente a agosto de 2011 para la formación general de la educación básica y media de niños y jóvenes, decreto 40/1996 de Educación Básica y 220/1998 de Educación Media para los sectores de Artes, Educación Tecnológica, Educación Física, Psicología/Filosofía y Orientación, y los decretos 254 y 256/2009 para los sectores de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias, Historia/ geografía/ciencias sociales, inglés y OFT.

Posterior a estos trabajos, la última reforma curricular, expresada en un ajuste al currículum escolar de III y IV medio del año 2019², refirió de manera explícita como fundamentación el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI. Es así, como sus Bases Curriculares se enfocan en desarrollar competencias que son esenciales para enfrentar los desafíos del mundo moderno y definen un conjunto de actitudes que las y los estudiantes deben desarrollar, las cuales son fundamentales para su desarrollo integral y para su desempeño en la sociedad, buscando con ello garantizar una educación más pertinente y significativa para las y los estudiantes de III y IV medio, alineando el currículum con las necesidades actuales y futuras del país (Mineduc, 2019).

En particular, se explicitan las siguientes dimensiones y habilidades a desarrollar respecto a estas:

- **Maneras de pensar**, que considera creatividad e innovación, pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones, metacognición y capacidad de aprender a aprender.
- **Maneras de trabajar**, que implica habilidades de comunicación y la capacidad de trabajar en equipo y colaborar con otros y otras.
- **Herramientas para trabajar**, específicamente análisis crítico de la información y manejo de tecnologías digitales.
- **Maneras de vivir en el mundo**, que incorpora ciudadanía tanto en el ámbito local como global, desarrollo de proyectos de vida personales y laborales, y responsabilidad personal y social, basada en la interculturalidad.

En los capítulos siguientes se presenta una aproximación al desarrollo de habilidades del siglo XXI de las y los estudiantes del sistema educativo chileno en la actualidad, a partir de la evidencia recogida con distintas evaluaciones implementadas por la Agencia.

2 Actualmente se está desarrollando un proceso de actualización curricular en el resto de los niveles educativos y de la formación diferenciada técnico profesional, que tienen como uno de sus propósitos desplegar este enfoque en el resto de los niveles educativos del sistema escolar.

III. Aprendizajes académicos como elementos estructurantes de las habilidades para el siglo XXI

1. ANTECEDENTES

El Simce es un instrumento clave para evaluar la calidad de la educación en Chile. Desde su implementación en 1988, el Simce ha proporcionado información valiosa para monitorear los resultados de aprendizaje de todo el sistema escolar, aportando información fundamental para la toma de decisiones y la asignación de recursos.

A partir del foco que se ha definido para este informe de calidad educativa, se hace relevante presentar los resultados del Simce ya que, claramente, existe una relación entre el aprendizaje académico y el aprendizaje de las habilidades para el siglo XXI. Ambos tipos de aprendizaje se complementan y son esenciales para preparar a los y las estudiantes a enfrentar los desafíos del mundo actual.

Es así, por ejemplo, que el aprendizaje académico tradicional, centrado en el dominio de materias como Matemática, Ciencias, Historia y Lenguaje, proporciona una base sólida de conocimientos fundamentales, que las habilidades para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad y la comunicación, ayudan a los y las estudiantes a aplicar esos conocimientos de manera efectiva en situaciones reales y complejas. Desde otra perspectiva, al vivir en un mundo en constante cambio, los conocimientos específicos pueden volverse obsoletos rápidamente. Las habilidades para el siglo XXI, como el aprendizaje autónomo y la adaptabilidad, permiten a los y las estudiantes actualizar y ampliar sus conocimientos a lo largo de la vida; promueven el “aprender a aprender”, habilidad requerida para vivir en una sociedad de cambios vertiginosos.

Considerando que los aprendizajes académicos son fundamentales para el desarrollo de las habilidades necesarias para el siglo XXI, en este capítulo se presentan los principales resultados del Simce para 4° básico y II medio, correspondientes al año 2023, y se analiza en mayor profundidad la trayectoria de los últimos años, incluyendo el impacto de la pandemia y las medidas implementadas para mitigar su efecto.

Además, se presentan los resultados del Primer Estudio de Competencias Genéricas en Educación Media Técnico Profesional realizado a una muestra de establecimientos que imparten dicha modalidad de enseñanza, para responder a los diversos desafíos que han surgido en los últimos años con respecto a esta área de la educación. Entre estos desafíos se encuentra el desarrollo de competencias para la inserción en el mundo laboral y la mejora de la productividad en escenarios complejos, así como para las oportunidades de acceso, participación social y configuración de marcos institucionales que favorezcan la formación a lo largo de la vida.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL SIMCE 2023

2.1 Simce 4° básico

Como contexto general, podemos decir que en la prueba Simce de 4° básico se evaluaron las siguientes dimensiones³:

- **Lenguaje y Comunicación:** Se midió la capacidad de los y las estudiantes para comprender y analizar textos complejos, identificando el propósito, estructura y vocabulario. También se evaluó su habilidad para expresar ideas y opiniones de manera clara y coherente en escritura, utilizando una variedad de textos y formatos.
- **Matemáticas:** Se evaluaron las habilidades matemáticas básicas, como operaciones con números enteros y decimales, fracciones y porcentajes. Además, se midió la capacidad para aplicar la matemática en la resolución de problemas cotidianos, utilizando estrategias y representaciones matemáticas.

Estas dimensiones permitieron evaluar las habilidades y conocimientos de las y los estudiantes de 4° básico en diferentes áreas, proporcionando una visión integral de su desempeño académico.

Respecto de la muestra y metodología del Simce 2023 para 4° básico, podemos decir que abarcó alrededor de 240.000 estudiantes de colegios públicos, privados y particulares subvencionados con representatividad nacional, regional y comunal, y que su metodología corresponde a una evaluación estandarizada con preguntas de selección múltiple y de respuesta abierta, de duración aproximada de dos horas por área académica.

2.2 Simce II medio

Como contexto general, podemos decir que en la prueba Simce de II medio se evaluaron las siguientes dimensiones:

- **Lenguaje y Comunicación:** Se evaluó la capacidad de los y las estudiantes para analizar y comprender textos complejos, identificando el propósito, estructura y vocabulario. También se midió su habilidad para expresar ideas y opiniones de manera clara y coherente en escritura, utilizando una variedad de textos y formatos, como ensayos, cartas y textos argumentativos.
- **Matemáticas:** Se evaluaron las habilidades para resolver problemas que involucran operaciones matemáticas avanzadas, como ecuaciones y funciones, y para aplicar la matemática en la resolución de problemas cotidianos y científicos. También se midió la capacidad para utilizar estrategias y representaciones matemáticas para resolver problemas.

Respecto de la muestra y metodología del Simce 2023, podemos decir que la muestra fue de alrededor de 220.000 estudiantes de II medio de colegios públicos, privados y particulares subvencionados con representatividad nacional, regional y comunal, y que su metodología corresponde a una evaluación estandarizada con preguntas de selección múltiple y de respuesta abierta con una duración aproximada de dos horas por área académica.

En general, estas dimensiones permitieron evaluar las habilidades y conocimientos de las y los estudiantes de II medio en diferentes áreas, proporcionando una visión integral de su desempeño académico y preparación para la educación superior.

3 Respecto a los aspectos metodológicos del Simce, utiliza una muestra representativa de estudiantes de 2° a 4° básico y de I a IV medio. Las evaluaciones se realizan anualmente, y los resultados se reportan en una escala de 100 a 400 puntos. El Simce utiliza un modelo de medición basado en la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), lo que permite evaluar la dificultad de los ítems y la habilidad de los y las estudiantes.

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS SIMCE 2023 MIRADOS DESDE LA ÚLTIMA DÉCADA

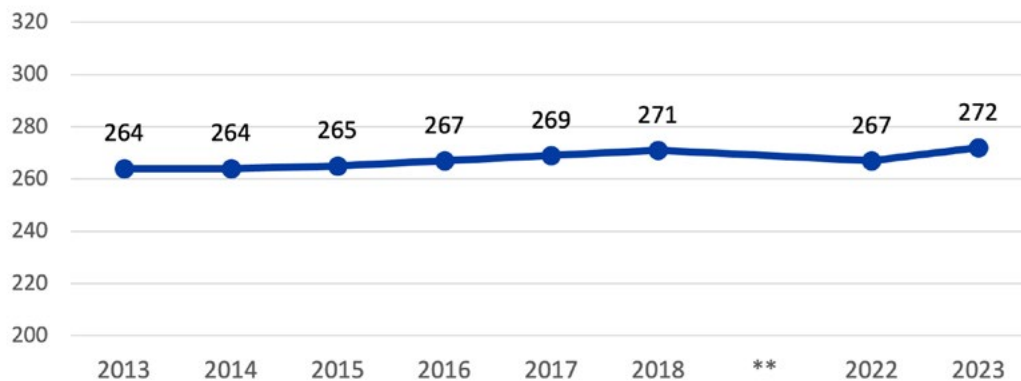
En los últimos 10 años (2014-2023), el Simce ha mostrado tendencias importantes en la educación chilena, reflejando avances y desafíos a nivel de la calidad y equidad. Para tener una visión ampliada de los resultados de la prueba Simce, es fundamental analizar los datos desde una perspectiva más amplia, para lo cual, a continuación, se presentan los resultados considerando la evolución histórica que estos han tenido en los últimos 10 años.

3.1 Lectura

El puntaje de Lectura en 2023 para estudiantes de 4° básico fue de 272 puntos, lo que no presenta diferencias significativas respecto al año 2022 (267 puntos). Para II medio, por su parte, el puntaje en 2023 fue de 248 puntos lo que, si bien muestra una tendencia al alza en los resultados, tampoco es una diferencia significativa respecto a los resultados 2022.

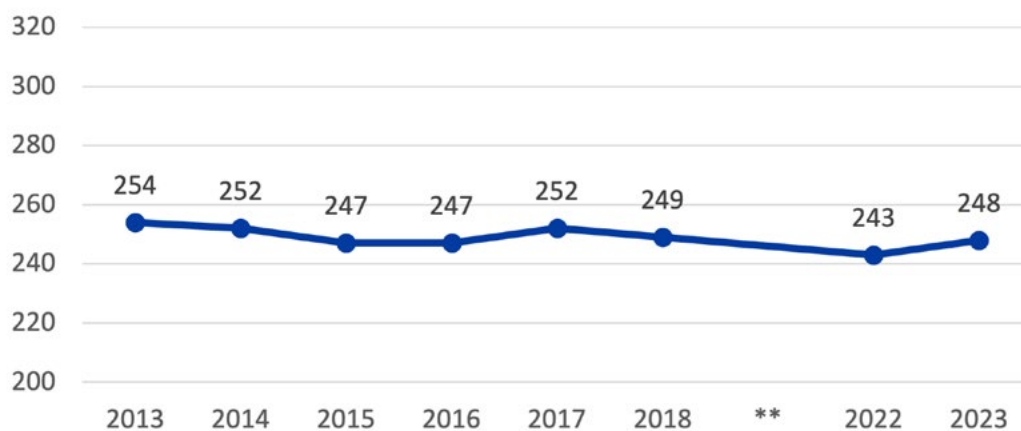
En los gráficos a continuación, se muestra la tendencia de la última década para ambos grados.

Gráfico 1. Resultados nacionales Lectura 4° básico. Periodo 2013 – 2023



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

Gráfico 2. Resultados nacionales Lectura II medio. Periodo 2013 – 2023



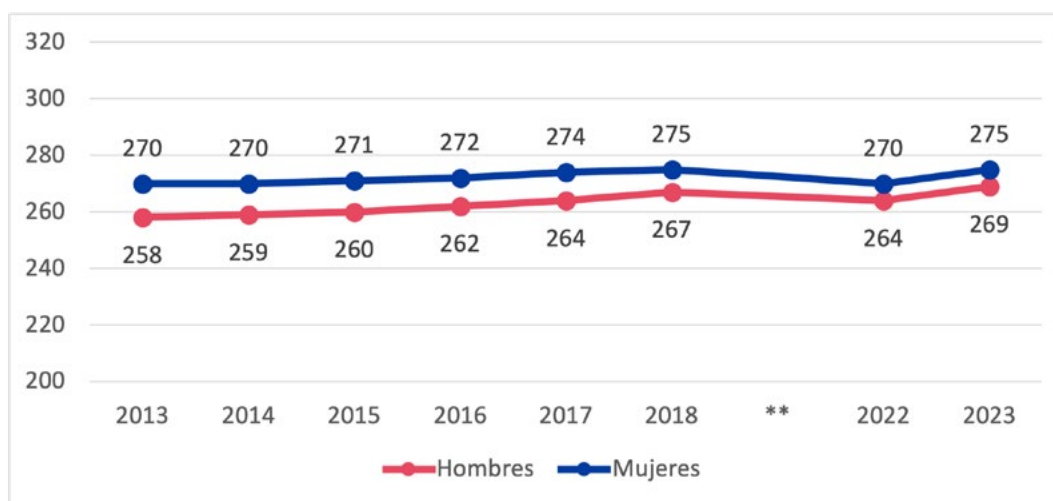
Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Al observar los resultados en el contexto de la última década, entre estudiantes de 4° básico se observa una estabilidad en los puntajes promedios desde el 2013 hasta 2023 inclusive. En II medio se aprecia una tendencia a la baja entre 2013 y 2016, un alza en 2017 y, después, un leve descenso en el puntaje de 2018. Luego de la pandemia, las y los estudiantes de II medio presentaron el resultado más bajo de la década, el que en esta la medición 2023 se recupera a niveles similares a los observados antes de la pandemia, el 2018.

Diferencias por sexo en Lectura

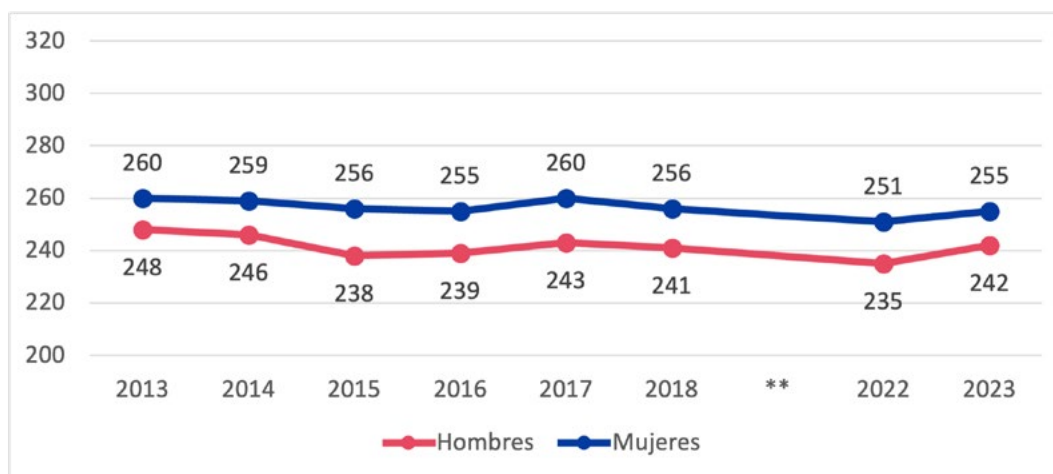
El Gráfico 3 muestra que, en 2023, las mujeres presentan puntajes significativamente más altos que los hombres en ambos grados, manteniendo la tónica de años anteriores. Sin embargo, en el caso de 4° básico los hombres experimentaron un alza en sus resultados respecto al año 2022. Lo mismo sucede en II medio, donde se mantiene la brecha a favor de las mujeres, aun cuando los hombres logran aumentar sus resultados significativamente (Gráfico 4).

Gráfico 3. Resultados nacionales Lectura 4° básico por sexo. Periodo 2013-2023



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

Gráfico 4. Resultados nacionales Lectura II medio por sexo. Periodo 2013-2023



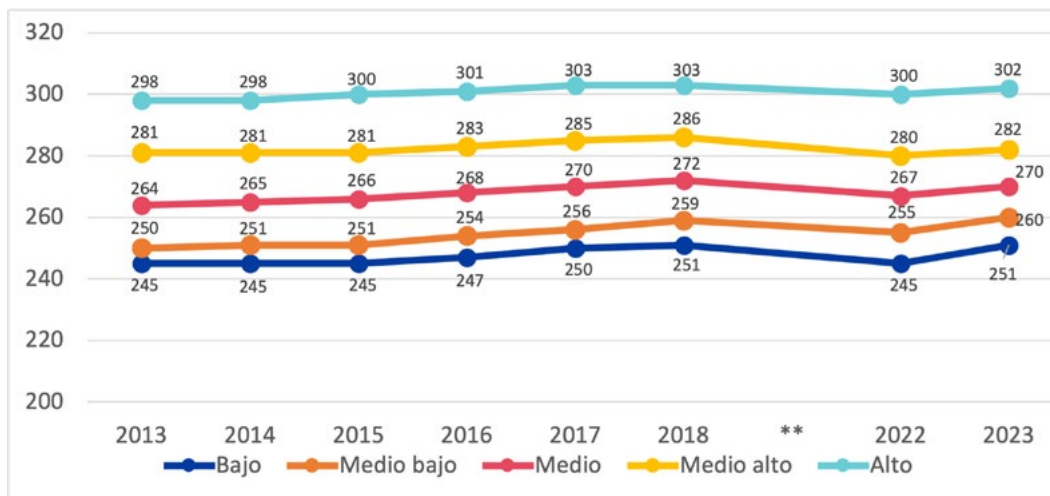
Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Diferencias por grupo socioeconómico (GSE) en Lectura

Si se observa la tendencia desde el año 2013, las trayectorias de los cinco GSE (bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto) en 4° básico presentan evoluciones similares. En II medio, en cambio, se observa una trayectoria a la baja hasta 2018, sobre todo en los GSE más altos. En los grupos medio bajo y bajo hubo un aumento para 2017, puntaje que se mantuvo estable en 2018.

Según se observa en el Gráfico 5, en el caso de 4° básico todos los GSE aumentaron sus puntajes en 2023, en relación a los resultados de 2022. Los mayores aumentos, y los únicos que son estadísticamente significativos, se observan en los grupos bajo y medio bajo.

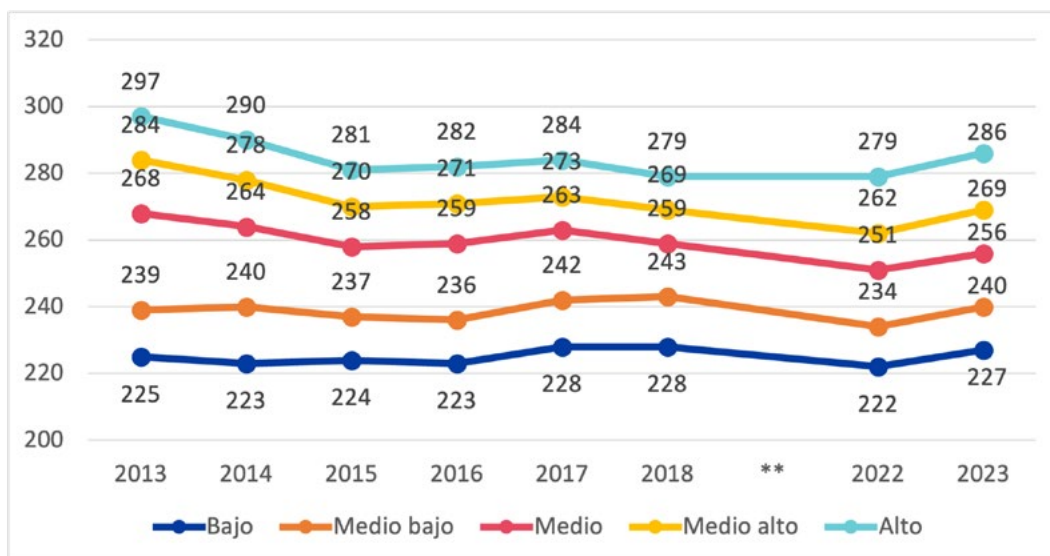
Gráfico 5. Resultados nacionales Lectura 4° básico por GSE. Periodo 2013-2023



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

En II medio, el Gráfico 6 muestra un alza en los resultados de 2023 en todos los grupos socioeconómicos, en relación a los obtenidos en 2022, siendo los principales los observados en los grupos medio alto y alto, que reportan las únicas alzas estadísticamente significativas.

Gráfico 6. Resultados nacionales Lectura II medio por GSE. Periodo 2013-2023



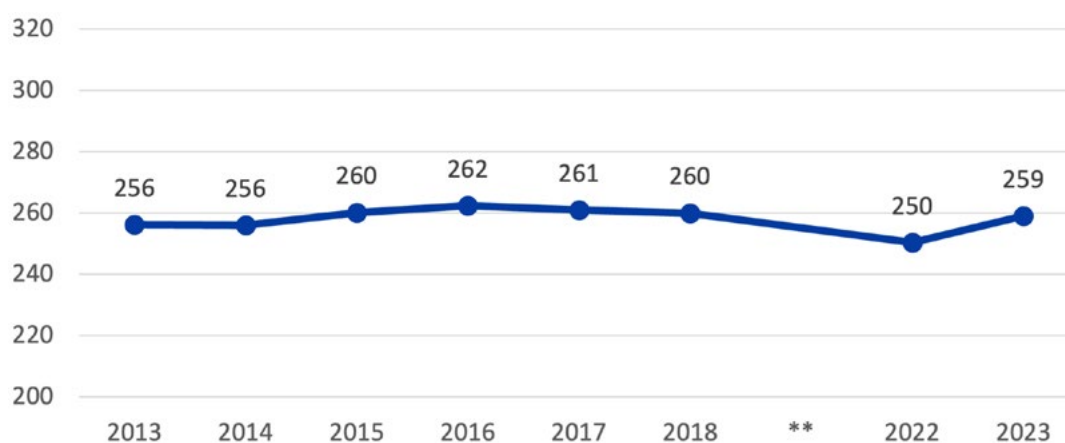
Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

3.2 Matemática

En los siguientes gráficos se muestra la tendencia de la última década para 4° básico y II medio en Matemática. Se puede observar que, en los resultados 2023, ambos grados presentan una tendencia al alza significativa.

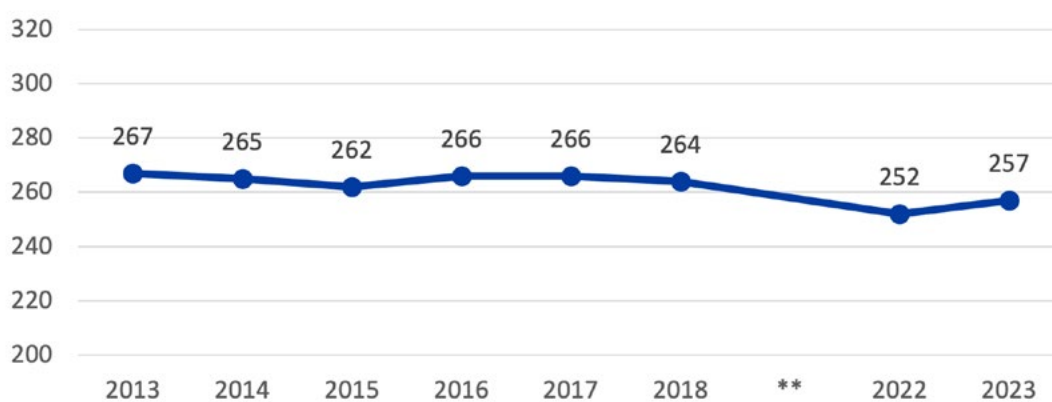
El puntaje en Matemática en 2023 para 4° básico fue de 259 puntos, lo que presenta el mayor aumento en los resultados que se ha observado desde 2013 a la fecha. Lo mismo sucede en II medio, donde el puntaje promedio llegó a 257 puntos, lo que representa un aumento de 5 puntos en relación al puntaje de 2022.

Gráfico 7: Resultados nacionales Matemática 4° básico. Periodo 2013 – 2023



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

Gráfico 8: Resultados nacionales Matemática II medio. Periodo 2013-2023

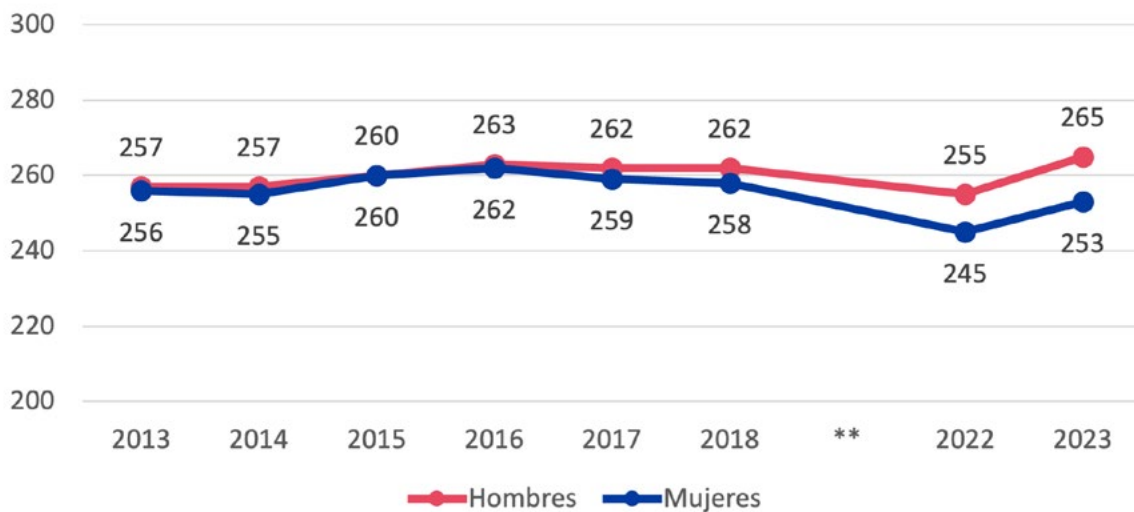


Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Diferencias por sexo en Matemática

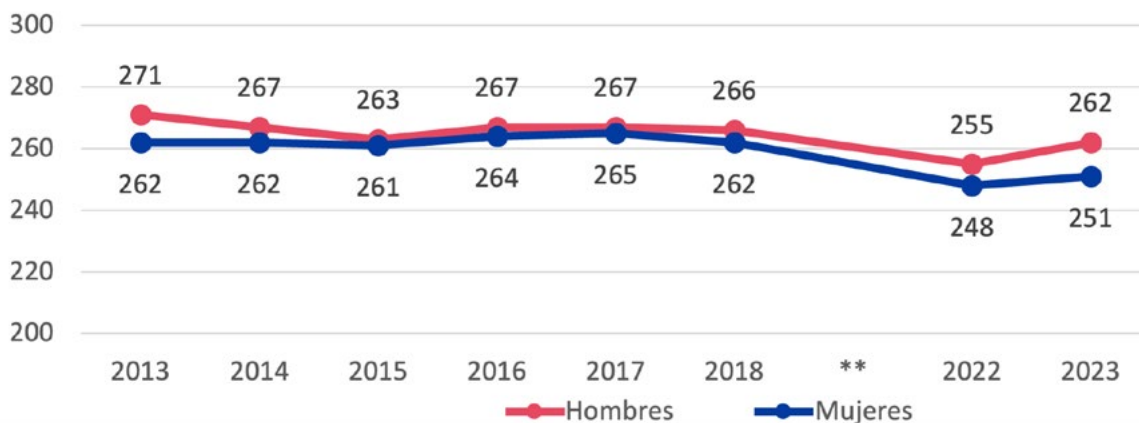
En la prueba de Matemática 2023, los hombres de 4° básico obtienen 265 puntos y las mujeres, 253. Ambos sexos aumentaron significativamente sus puntajes en relación a los resultados 2022, pero el hecho de que los hombres hayan aumentado más que las mujeres, hace reaparecer la brecha de género que había desaparecido antes de la pandemia, como muestra el Gráfico 9. En cuanto a los resultados de II medio, se muestra que las mujeres obtienen 251 puntos y los hombres 262, lo que marca una diferencia estadísticamente significativa de 11 puntos. Con ello, la brecha por sexo que había reaparecido el año 2022 se hace aún más amplia (Gráfico 10).

Gráfico 9. Resultados nacionales Matemática 4° básico por sexo. Periodo 2013-2023



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

Gráfico 10. Resultados nacionales Matemática II medio por sexo. Periodo 2013-2023



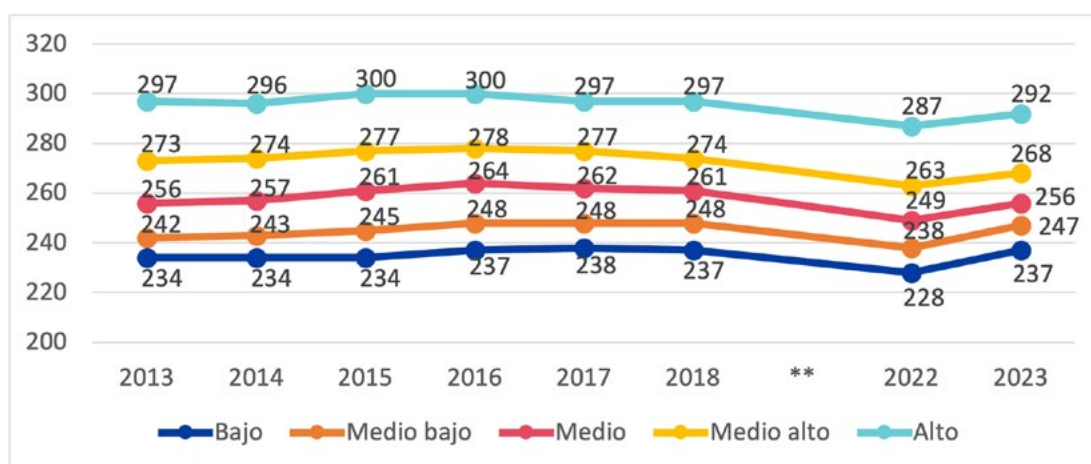
Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Diferencias por grupo socioeconómico (GSE) en Matemática

Se puede observar una tendencia, desde el año 2013 al 2018, en que las trayectorias de los cinco GSE (bajo, medio bajo, medio, medio alto y alto) presentan variaciones mínimas en ambos grados educativos, manteniéndose las brechas históricas entre los distintos grupos. Cabe destacar que estas brechas son más pronunciadas en II medio. En 2022 se observó una pronunciada caída en los resultados de los y las estudiantes de todos los GSE.

En los resultados de 2023, el Gráfico 11 muestra que en 4° básico, todos los grupos mejoraron significativamente sus resultados, respecto al 2022, siendo los grupos bajo y medio bajo los que aumentaron en mayor magnitud.

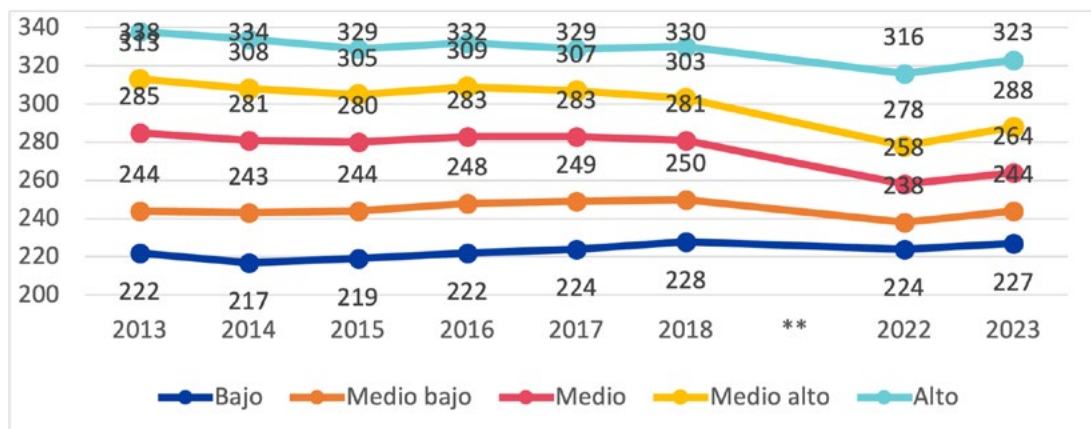
Gráfico 11. Resultados nacionales Matemática 4° básico por GSE. Periodo 2013-2023



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

En II medio, el Gráfico 12 muestra que, si bien todos los grupos mejoraron sus resultados en 2023, solo los GSE alto y medio alto lograron una mejora significativa respecto a sus resultados de 2022.

Gráfico 12. Resultados nacionales Matemática II medio por GSE. Periodo 2013-2023



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

3.3 Impacto de la pandemia

Según lo observado, la pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto significativo en la educación chilena, con un aumento en la deserción escolar y una disminución en la calidad de la educación, medido en resultados de aprendizaje, donde podemos mencionar una disminución en los puntajes de Lectura y Matemática generales y una brecha de género en Matemática, en la que las mujeres obtuvieron puntajes más bajos que los hombres. Además, las desigualdades socioeconómicas también mostraron una brecha entre los GSE alto y bajo en Matemática II medio. Pero se puede mencionar que, a pesar de los desafíos, se ha observado también una mejora en la equidad educativa, con un aumento en la participación en estas mediciones de estudiantes vulnerables y un cierre de brechas en puntajes promedio entre estudiantes vulnerables y no vulnerables. Por otra parte, se ha observado un incremento en la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales y una mejora en la atención a tales estudiantes.

RECUADRO 1: DISPOSITIVOS USADOS POR LA AGENCIA PARA COMUNICAR

A lo largo de la historia de la medición Simce, y en especial desde el nacimiento de la Agencia de Calidad de la Educación (2012), un tema fundamental en la estrategia de base ha sido cómo conectar con las distintas comunidades educativas para que conozcan y usen los datos e información que se genera en los distintos niveles de aprendizaje. Para esto, se han transformado y creado áreas específicas dentro de la organización con el propósito de que cada División pueda conectarse y generar la reportabilidad en base a una estructura de comunidades que ha ido creciendo en el tiempo y que, posteriormente, a través de la División de Información a la Comunidad, le ha dado formato y relato para su eficiente llegada a cada comunidad definida.

En la última década, también ha habido un aumento en los canales informativos y nuevas tecnologías con las que se relacionan directamente las comunidades, y es por esto que la Agencia ha sido tecnológicamente desafiada a encontrar y estar en línea para ser eficiente en la entrega de información.

En base a lo mencionado, acá se muestra un resumen los principales dispositivos con los que hoy en día la Agencia llega a las diferentes comunidades educativas:

Dispositivo comunicacional	Formato	Comunidad educativa específica
Entrega de Resultados Simce e Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) por establecimiento	Digital y puede ser descargado en PDF	Directivos, entidades sostenedoras, padres, madres y apoderados(as) y público en general a través del sitio web www.agenciaeducacion.cl
Entrega de Resultados Simce e Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) Nacionales	Presentación digital	Directivos, entidades sostenedoras, padres, madres y apoderados(as), expertos(as), periodistas y público en general, a través de <i>streaming</i> en el sitio web www.agenciaeducacion.cl
Entrega de Resultados Monitoreo de la Convivencia	Presentación digital	Directivos, entidades sostenedoras, padres, madres y apoderados(as), expertos(as), periodistas y público en general a través de <i>streaming</i> en el sitio web www.agenciaeducacion.cl

[Continúa]

[Continuación]

Dispositivo comunicacional	Formato	Comunidad educativa específica
Informe de Resultados Nacionales de Estudiantes en situación de discapacidad sensorial	Informe digital	Público en general a través del sitio web www.agenciaeducacion.cl
Taller de uso de datos Simce y MatLab (Laboratorio de Matrices)	Taller digital	Directivos y docentes
Diálogos Participativos	Reuniones presenciales y digitales	Entidades sostenedoras, directivos, docentes, educadores(as), padres, madres y apoderados(as) y estudiantes
Mesas Técnicas	Reuniones presenciales y digitales	Entidades sostenedoras, directivos, docentes, educadores(as), padres, madres y apoderados(as) y estudiantes

RECUADRO 2: TENDENCIA GENERAL EN LOS ÚLTIMOS 10 AÑOS

1. Mejora en la equidad educativa; Aumento en la participación de estudiantes vulnerables en la educación (22 % en 2014 vs. 30 % en 2023); Cierre de brechas en puntajes promedio entre estudiantes vulnerables y no vulnerables (de 15 % en 2014 a 10 % en 2023).
2. Crecimiento en la educación científica: Aumento en los puntajes promedio en Ciencias (de 250 en 2014 a 270 en 2023); Mejora en la comprensión científica y la aplicación de conceptos (de 40 % en 2014 a 55 % en 2023).
3. Desafíos persistentes: Brecha entre regiones y establecimientos educativos (de 15 % en 2014 a 12 % en 2023); Deserción escolar en áreas rurales (de 20 % en 2014 a 18 % en 2023).

Fuente: Informes de Resultados Simce Nacionales de la última década

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS DE ESTUDIO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL (2023)

La Agencia de Calidad de la Educación de Chile presentó los resultados del Primer Estudio de Competencias Genéricas en Educación Media Técnico Profesional en diciembre de 2023. El estudio se enfocó en evaluar las competencias genéricas de los y las estudiantes de educación media técnico profesional, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comunicación efectiva.

La educación media técnico profesional (EMTP) es una modalidad educativa que combina formación técnica con educación general. El estudio buscó evaluar las competencias genéricas de sus estudiantes, es decir, habilidades y conocimientos que van más allá de la formación técnica específica. Su metodología contempla una muestra de alrededor de 3.000 estudiantes de 100 establecimientos educacionales en todo el país. La aplicación de esta evaluación se realizó entre el 17 de octubre y el 3 de noviembre de 2022, a estudiantes de 4° medio de EMTP de todo el país. El estudio establece un puntaje promedio nacional de 150 puntos como línea de base.

RECUADRO 3: PRINCIPALES RESULTADOS DE ESTUDIO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS EN EMTP

Competencias Académicas:

- Competencia Lectoescritora: Las mujeres obtuvieron un promedio de 153 puntos, mientras que los hombres alcanzaron 148 puntos.
- Competencia Numérica: Los hombres obtuvieron un promedio de 154 puntos, mientras que las mujeres alcanzaron 145 puntos.

Competencias Socioemocionales:

- Efectividad personal: Las mujeres obtuvieron un promedio de 152, mientras que los hombres alcanzaron 148 puntos.
- Colaboración: Las mujeres obtuvieron 151 puntos mientras que los hombres alcanzaron 149 puntos.

Los resultados del estudio proporcionan información valiosa para mejorar la calidad de la educación media técnico profesional en Chile. A continuación, se exponen en detalle los principales promedios obtenidos de las siguientes competencias y su distribución:

4.1 Resultados Competencias Académicas

Lectoescritura:

Mujeres: 150 puntos (promedio)
Hombres: 148 puntos (promedio)

Rama Comercial: 158 puntos (promedio)
Rama Agrícola: 138 puntos (promedio)

Numérica:

Mujeres: 148 puntos (promedio)
Hombres: 150 puntos (promedio)

Rama Comercial: 156 puntos (promedio)
Rama Agrícola: 140 puntos (promedio)

Distribución de puntajes: Lectoescritura

- **Grupo 1 (bajo):** 32% de estudiantes (puntajes entre 120-139). Estos(as) estudiantes tienen dificultades para comprender textos complejos y realizar inferencias.
- **Grupo 2 (medio):** 35% de estudiantes (puntajes entre 140-159). Estos(as) estudiantes pueden comprender textos de nivel medio, pero tienen dificultades con textos más complejos.
- **Grupo 3 (alto):** 33% de estudiantes (puntajes entre 160-180). Estos(as) estudiantes pueden comprender textos complejos y realizar inferencias con facilidad.

Distribución de puntaje: Numérica

- **Grupo 1 (bajo):** 30% de estudiantes (puntajes entre 120-139). Estos(as) estudiantes tienen dificultades para resolver problemas numéricos básicos.
- **Grupo 2 (medio):** 35% de estudiantes (puntajes entre 140-159). Estos(as) estudiantes pueden resolver problemas numéricos de nivel medio, pero tienen dificultades con problemas más complejos.
- **Grupo 3 (alto):** 35% de estudiantes (puntajes entre 160-180). Estos(as) estudiantes pueden resolver problemas numéricos complejos con facilidad.

4.2 Resultados Competencias Socioemocionales**Efectividad personal:**

Mujeres: 152 puntos (promedio)
Hombres: 148 puntos (promedio)

Colaboración:

Mujeres: 149 puntos (promedio)
Hombres: 149 puntos (promedio)

Distribución de puntajes Efectividad personal

- **Grupo 1 (bajo):** 25% de estudiantes (puntajes entre 120-139). Estos(as) estudiantes tienen dificultades para establecer metas y trabajar de manera autónoma.
- **Grupo 2 (medio):** 40% de estudiantes (puntajes entre 140-159). Estos(as) estudiantes pueden establecer metas y trabajar de manera autónoma, pero tienen dificultades para adaptarse a cambios.
- **Grupo 3 (alto):** 35% de estudiantes (puntajes entre 160-180). Estos(as) estudiantes pueden establecer metas, trabajar de manera autónoma y adaptarse a cambios con facilidad.

Distribución de puntajes: Colaboración

- **Grupo 1 (bajo):** 20% de estudiantes (puntajes entre 120-139). Estos(as) estudiantes tienen dificultades para trabajar en equipo y comunicarse efectivamente.
- **Grupo 2 (medio):** 45% de estudiantes (puntajes entre 140-159). Estos(as) estudiantes pueden trabajar en equipo y comunicarse efectivamente, pero tienen dificultades para resolver conflictos.
- **Grupo 3 (alto):** 35% de estudiantes (puntajes entre 160-180). Estos(as) estudiantes pueden trabajar en equipo, comunicarse efectivamente y resolver conflictos con facilidad.

Línea de base y desviación estándar
 Puntaje promedio nacional: 150 puntos
 Desviación estándar: 30 puntos

4.3 Resultados por sexo

Competencias Académicas

- **Lectoescritura:** Mujeres presentan un mejor desempeño que hombres, con más estudiantes con puntajes altos y menos con puntajes bajos. Estudiantes de la rama Comercial presentan mejores resultados, mientras que los de la rama Agrícola presentan un desempeño más bajo.
- **Numérica:** Hombres presentan un mejor desempeño que mujeres. Estudiantes de la rama Comercial presentan mejores resultados, mientras que los de la rama Técnica (Servicios) presentan un desempeño más bajo.

Competencias Socioemocionales

- **Efectividad personal y Colaboración:** Mujeres presentan una autopercepción levemente mejor que los hombres en ambas competencias.

En síntesis, no hay diferencias significativas en los resultados por sexo, rama económica o tipo de enseñanza. En competencias académicas, las mujeres sobresalen levemente en lectoescritura, mientras los hombres lo hacen levemente en numérica. También nos arroja que los y las estudiantes de la rama Comercial tienen mejores resultados, mientras que Agrícola y Técnica (Servicios) tienen desempeños más bajos. Y que, en competencias socioemocionales, las mujeres tienen una autopercepción ligeramente mejor que los hombres.

5. CONCLUSIONES Y DESAFÍOS GENERALES

En los últimos 10 años, se ha observado una mejora en la equidad educativa, con un aumento en la participación de estudiantes vulnerables en la evaluación Simce y un cierre de brechas en puntajes promedio según GSE. La educación inclusiva ha avanzado significativamente, con un incremento en la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales y una mejora en la atención a estos(as) estudiantes.

No obstante, la pandemia ha tenido un impacto significativo en el aprendizaje, especialmente en los y las estudiantes de GSE más bajo, y en las mujeres, como lo muestra la ampliación en la brecha de género en asignaturas como Matemática. Por otra parte, emerge la preocupación por los aprendizajes de esa misma asignatura en el nivel medio, donde no se observa una mejora importante en los GSE bajo y medio bajo.

Asimismo, sobre la educación técnico profesional, podemos decir que enfrenta desafíos en el fortalecimiento de itinerarios formativos, acceso e interés, oportunidades laborales, calidad e inclusión. Factores como asistencia, valoración, educación, autopercepción positiva y mejores expectativas académicas inciden positivamente en el desempeño, por lo que mejorar la calidad de la educación técnico profesional implica mejorar las oportunidades educativas de sus distintas especialidades, avanzar en inclusión e igualdad de género y potenciar aprendizajes en habilidades para el siglo XXI.

Por otra parte, y como ha sido señalado en el capítulo anterior, a pesar de los avances, es importante analizar si la educación chilena aún se enfoca principalmente en la transmisión de conocimientos por sobre el desarrollo de habilidades para el siglo XXI. Es fundamental que nuestra educación se centre también en desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración, donde aspectos como la formación docente y el apoyo socioemocional son aspectos fundamentales para el aprendizaje de los y las estudiantes. Los siguientes capítulos profundizarán en este aspecto.

IV. Habilidades para el siglo XXI y formación integral de los y las estudiantes a partir de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social y del Monitoreo a la Convivencia Educativa

1. ANTECEDENTES

Una necesidad sentida por el sistema educativo, en las últimas décadas, era la definición de dimensiones e indicadores que dieran cuenta de una manera más amplia e integral de la calidad educativa, y que no se encontraran solo circunscritos a los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes. Es así como, hace un poco más de una década, en el marco de la configuración del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, se establecen los Otros Indicadores de Calidad, conocidos como Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), que evalúan aspectos no académicos del desarrollo de los y las estudiantes, como su autoestima, convivencia, y niveles de participación, entre otros.

En el último tiempo, y relacionado con lo anterior, el tema de Convivencia, Bienestar y Salud Mental ha sido uno de los ejes claves del Plan de Reactivación, y la Agencia de Calidad de la Educación, cuya misión es evaluar, informar y orientar al sistema educativo para propender al mejoramiento integral de la calidad de la educación, se ha alineado a dicho propósito intensificando la producción de información y análisis respecto a la convivencia escolar. Esto, con el propósito de aportar al diseño de políticas públicas que impulsen la capacidad del sistema de crear y mantener comunidades educativas que sean espacios de protección y bienestar socioemocional, entendiendo que ello constituye un asunto fundamental para el desarrollo integral de las y los estudiantes y una condición mínima para avanzar en mejores resultados educativos. Es así como el año 2024 se gesta el Sistema de Monitoreo de la Convivencia Escolar con ese propósito.

En razón de estas aproximaciones más integrales respecto de los procesos formativos de las y los estudiantes que se desarrollan en los establecimientos educativos del país, y considerando que algunas de las dimensiones evaluadas, tanto en el marco de los IDPS como del Monitoreo de la Convivencia, se relacionan con las habilidades para el siglo XXI, es que en este capítulo profundizaremos en las principales dimensiones que son medidas, con el propósito de ampliar y profundizar la información recopilada en el sistema escolar respecto a estas temáticas.

2. LOS INDICADORES DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Y EL MONITOREO A LA CONVIVENCIA EDUCATIVA

Los IDPS son un conjunto de índices que proporcionan información sobre aspectos relacionados con el desarrollo personal y social de los y las estudiantes. De esta forma, los IDPS desde su puesta en funcionamiento han permitido complejizar la noción de calidad educativa midiendo de manera indirecta algunas dimensiones próximas a las **habilidades para el siglo XXI**. Estos indicadores se consideran fundamentales para conocer el desarrollo de los y las estudiantes en aspectos no académicos de la experiencia escolar, así como para aportar a la mirada integral de la calidad educativa en el país.

En consideración el foco puesto en este informe en las habilidades para el siglo XXI es que, a continuación, se presentan aquellos IDPS que son evaluados por medio de los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación, aplicados junto con las pruebas Simce, que miden las percepciones de distintos actores educativos sobre temas como: Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana, y Hábitos de vida saludable. Estos indicadores surgen de la aplicación 2023 de los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación a estudiantes, docentes, madres, padres y apoderados(as)⁴.

4 La Agencia de Calidad de la Educación calcula la Categoría de Desempeño (CD) a través de un Índice de Resultados inicial

Durante el año 2023, además, la Agencia Calidad de la Educación, en coordinación con el Ministerio de Educación, implementó un sistema de monitoreo de la convivencia educativa y la salud mental. Esto consideró la inclusión de una serie de preguntas relativas a este tema en los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación. Estas preguntas permitieron recoger información complementaria a la levantada para evaluar el IDPS de Clima de convivencia escolar, que se mide anualmente. El propósito de este monitoreo es poder describir y caracterizar diferentes dimensiones de la convivencia educativa a nivel nacional.

En este sentido, el Monitoreo de la Convivencia Educativa es una síntesis de un conjunto de escalas que permiten caracterizar de manera más detallada la convivencia escolar. Por una parte, incluye una selección de escalas utilizadas para medir el IDPS Clima de convivencia escolar, así como también el de Participación y formación ciudadana. Por otra, incluye escalas que también son aplicadas en los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación como variables relevantes, tales como bienestar, satisfacción, confianza relacional, entre otras, enriqueciendo y complementando la medición de convivencia⁵.

Además de lo anterior, el Monitoreo de la Convivencia Educativa incluye preguntas referentes a dimensiones evaluadas en las encuestas del programa Habilidades para la Vida de JUNAEB, robusteciendo esta medición.

A continuación, se presenta la información tomando en consideración los reportes de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social y del Monitoreo de la Convivencia Educativa, con foco en aquellas dimensiones que más se relacionan con las habilidades para el siglo XXI, en términos conceptuales. Para ello, y en vista de la información que reportan ambos dispositivos, se han definido específicamente en el marco de este informe de calidad educativa cuatro ámbitos a profundizar: **Autoestima académica y motivación escolar; Convivencia, respeto y clima en la escuela; y Participación estudiantil y sentimiento de pertenencia; Hábitos de vida saludable y bienestar de las y los estudiantes**⁶. Estos se consideran ya que dan cuenta de percepciones y autopercepciones de las y los estudiantes que se relacionan con algunas habilidades para el siglo XXI del tipo intrapersonal o interpersonal.

que considera la distribución de las y los estudiantes en los Niveles de Aprendizaje, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, los resultados de las pruebas Simce y su progreso en las últimas tres o dos mediciones según corresponda para cada nivel. Este Índice de Resultados se ajusta según lo que se ha llamado como las “Características de las y los estudiantes” del establecimiento educacional, como su vulnerabilidad. Finalmente, se clasifica a los establecimientos en Categorías de Desempeño Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente, según su Índice de Resultados final.

- 5 Los instrumentos utilizados para recoger la información presentada en este reporte son los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación, elaborados y aplicados por la Agencia de Calidad de la Educación anualmente en conjunto con las pruebas Simce. Estos cuestionarios son contestados por estudiantes, docentes, madres, padres y apoderados(as) y directores(as) de todos los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación. El año 2023, de acuerdo a la implementación del Plan Nacional de Evaluaciones, fueron aplicados en 4° básico y en II medio. Los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación contienen preguntas tipo Likert para medir un conjunto de variables utilizadas para caracterizar a la comunidad escolar y a sus miembros, calcular los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) y medir variables relevantes que son de interés para el sistema escolar, utilizadas para realizar estudios relacionados con el mejoramiento de la calidad de la educación. Los cuestionarios son autorreportados, lo que significa que las respuestas representan las percepciones de las y los actores encuestados. Para describir y caracterizar la convivencia educativa del sistema educativo chileno, se calculó el porcentaje de respuesta favorable (en adelante, % RF) para cada una de las dimensiones y subdimensiones, desagregando los resultados por el grado (4° básico y II medio) y por los miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, madres, padres y apoderados(as) y directores(as)). El % RF es una medida útil para reportar en qué medida los actores de la comunidad educativa perciben un buen clima de convivencia escolar. Las respuestas favorables corresponden a percepciones positivas respecto a asuntos –prácticas, relaciones, situaciones– que propician la construcción de ambientes seguros, organizados y de respeto, que son beneficiosos para el bienestar de la comunidad escolar y que promueven buenas prácticas de gestión y participación escolar.
- 6 Si se desea profundizar en la caracterización más específica de los resultados de las dimensiones reportadas en este capítulo, a partir del Reporte de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social y del Monitoreo de la Convivencia Educativa, ir a www.agenciaeducacion.cl

RECUADRO 4: DISPOSITIVOS USADOS POR LA AGENCIA PARA COMUNICAR LOS IDPS

En la Agencia de Calidad de la Educación (2012), un tema fundamental en la estrategia de base ha sido cómo conectar con las distintas comunidades educativas respecto a que conozcan y usen los datos y gran información que se genera en los IDPS.

En la última década también se ha visto una explosión de canales informativos y nuevas tecnologías con las que se relacionan directamente las comunidades y es por esto que la Agencia ha sido tecnológicamente desafiada a encontrar y estar en línea para ser eficiente en la entrega de información.

En base a lo mencionado, acá se muestra un resumen de los principales dispositivos que hoy en día la Agencia llegan a las diferentes comunidades educativas para abordar los IDPS en detalle:

Dispositivo Comunicacional	Formato	Comunidad educativa específica
Resultados Simce por Establecimiento (Incluye IDPS)	Digital y puede ser descargado en PDF	Directivos, entidades sostenedoras, padres, madres y apoderados(as) y público en general a través del sitio web www.agenciaeducacion.cl
Resultados Simce Nacionales (Incluye IDPS)	Presentación digital	Directivos, entidades sostenedoras, padres, madres y apoderados(as), expertos(as), periodistas y público en general a través de <i>streaming</i> en el sitio web www.agenciaeducacion.cl
Taller de uso de datos IDPS	Taller digital	Directivos y Docentes
Díálogos Participativos de IDPS	Reuniones presenciales y digitales	Sostenedores, entidades sostenedoras, directivos, docentes, educadores(as), padres, madres y apoderados(as) y estudiantes
Mesas Técnicas IDPS	Reuniones presenciales y digitales	Entidades sostenedoras, directivos, docentes, educadores(as), padres, madres y apoderados(as) y estudiantes

3. RESULTADOS RESPECTO A ASPECTOS RELEVANTES PARA LA FORMACIÓN DE HABILIDADES PARA EL SIGLO XXI EN LOS INDICADORES DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL Y EN EL MONITOREO DE LA CONVIVENCIA EDUCATIVA

A continuación, se presentan los resultados de estos indicadores para el año 2023 en 4° básico y II medio, y sus posibles variaciones respecto de mediciones anteriores, sexo y grupo socioeconómico.

3.1 Autoestima académica y motivación escolar

Para abordar esta dimensión se considera el indicador desarrollado en el marco de los IDPS, que lo define como una habilidad de tipo intrapersonal relacionada con la autoevaluación positiva en el ámbito educativo, y se compone de la autopercepción y la autovaloración de los y las estudiantes en relación a su capacidad de aprender, además de su percepción y actitud hacia el aprendizaje y el logro académico. Esta dimensión se compone de dos indicadores:

- **Autopercepción y autovaloración académica:** que corresponde a las percepciones de las y los estudiantes sobre sus aptitudes, habilidades y posibilidades de superarse, además de la valoración que tienen sobre sus propios atributos y habilidades en el ámbito académico.
- **Motivación escolar:** que se vincula con las visiones de los y las estudiantes respecto de su interés y disposición hacia el aprendizaje, como de sus expectativas académicas y su motivación al logro, además de sus actitudes frente a las dificultades y la frustración frente al estudio.

Los resultados a nivel nacional muestran que esta dimensión alcanza 74 puntos, tanto en 4° básico como en II medio, en una escala de 0 a 100. Para comprender en detalle qué significa este resultado, se presentan algunos ejemplos de preguntas de los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación, con las que se generan los distintos aspectos que componen dicha dimensión. En la siguiente tabla se muestran los porcentajes de acuerdo con las consignas presentadas que manifestaron los y las estudiantes de estos niveles educativos.

Se observa que un 77% de los y las estudiantes de 4° básico se sienten capaz de ayudar a otro compañero o compañera a aprender, y un 70% se considera capaz de aprender fácilmente en cualquier asignatura. Ambos porcentajes son menores entre estudiantes de II medio. De esta forma, los y las estudiantes más pequeños tienden a tener una más alta autopercepción y autovaloración académica, además de motivación escolar.

Tabla 1. Porcentaje “De acuerdo” en preguntas ejemplo para 4° básico y II medio, y puntaje del IDPS 2023

Ejemplos de preguntas	4° básico	II medio
“Me siento capaz de ayudar a otro compañero o compañera a aprender”	77,3%	71,1%
“Soy capaz de aprender fácilmente en cualquier asignatura”	70,2%	64,3%
IDPS Autoestima y motivación escolar	74 puntos	74 puntos

Nota: El puntaje del IDPS se ubica en una escala de 0 a 100 puntos.
Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Diferencias por sexo

Los hombres tienden a tener una mayor autopercepción y autovaloración de sus propias capacidades de aprender cualquier asignatura que las mujeres (72 % vs. 68 % en 4° básico, y 69 % vs. 60 % en II medio, respectivamente). Por otra parte, las mujeres muestran una mayor autopercepción y autovaloración de sus capacidades de ayudar a sus compañeros y compañeras a aprender (82 % vs. 73 % en 4° básico y 74 % vs. 68 % en II medio).

Diferencias por grupo socioeconómico (GSE)

Los estudiantes del GSE alto se sienten más capaces que aquellos del GSE bajo de poder ayudar a sus compañeros y compañeras a aprender cuando están en II medio (22 % vs. 14 %), mientras que en 4° básico la situación es la inversa (31 % en GSE alto vs. 35 % en GSE bajo). En el caso de su autopercepción sobre la capacidad de aprender cualquier asignatura, en ambos grados se observa que los y las estudiantes de GSE alto muestran una mayor autovaloración que aquellos de GSE bajo en ambos grados (46 % vs. 50 % en 4° básico y 25 % vs. 39 % en II medio).

3.2 Convivencia, respeto y clima en la escuela

Para la descripción de esta dimensión que se relaciona directamente con habilidades de tipo interpersonal, se considera el reporte generado a partir del Monitoreo de la Convivencia Escolar, que profundiza de manera focalizada en aspectos clave de esta dimensión educativa. Para ello, se consideraron dos subdimensiones que el reporte identifica: Ambiente de respeto y Gestión de la convivencia y el clima en la escuela⁷.

La subdimensión **Ambiente de respeto** considera las percepciones de estudiantes, docentes, directores(as) y apoderadas(os), sobre el trato respetuoso que perciben entre diferentes actores y hacia ellos(as) mismos(as), así como la confianza y cohesión social entre diferentes participantes de la comunidad escolar. Esta dimensión está compuesta por dos aspectos las que, a su vez, están constituidas por diferentes variables. Los indicadores que la componen son:

- *Trato respetuoso entre actores de la comunidad educativa*
- *Confianza relacional*

Por su parte, la subdimensión **Gestión de la convivencia y el clima en la escuela** considera las percepciones de los distintos actores de la comunidad escolar, sobre lo que hacen profesores(as) y directores(as) para gestionar y mejorar el clima de convivencia educativa. Esta dimensión educativa está compuesta por dos aspectos:

- *Mecanismos de prevención y acción ante la violencia*
- *Mecanismos constructivos de resolución de conflictos*

⁷ No se considera para el informe la dimensión Clima de convivencia escolar de los IDPS para abordar este ámbito, ya que, como se mencionó, esta se encuentra abordada de manera más pertinente para el enfoque de la formación de las habilidades para el siglo XXI en el Monitoreo de la Convivencia Educativa.

3.2.1 Resultados subdimensión **Ambiente de respeto**

Los resultados muestran que, en promedio, la percepción de todos los actores en todas las variables de la subdimensión **Ambiente de respeto**, es de un 75,2% de respuestas favorables. La Tabla 2 presenta los resultados nacionales de esta subdimensión, distinguiendo la percepción de los distintos actores educativos y niveles evaluados.

Tabla 2. Subdimensión Ambiente de respeto, % RF nacional por grado y actor⁸

Ambiente de respeto		
Actores	4° básico	II medio
Directores(as)	80,9 %	
Apoderados(as)	81,5 %	78,1 %
Docentes	79,2 %	71,4 %
Estudiantes	70,3 %	59,3 %

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

La tabla muestra que las percepciones de todos los actores de II medio son más bajas que las de 4° básico, lo que estaría indicando que perciben un trato menos respetuoso y menor confianza en ese nivel educativo, en comparación al de educación básica. Los análisis muestran que esta diferencia entre 4° básico y II medio es estadísticamente significativa en todos los aspectos de **Ambiente de respeto**.

Junto a ello, se observan diferencias significativas entre las percepciones de estudiantes respecto a las de sus apoderados(as) y profesores(as). En 4° básico, el 70,3% de los y las estudiantes perciben, en su establecimiento educativo, un ambiente de respeto, en contraste con el 81,5% de sus apoderados(as) y 79,2% de sus docentes. En II medio es más pronunciada aún esta brecha. El 59,3% de los y las estudiantes de este nivel perciben el ambiente de su establecimiento educativo como respetuoso, en contraste con el 78,1% de sus apoderados(as) y el 71,4% de sus docentes. De esta forma, niños, niñas y jóvenes, en relación a los adultos, tienen una percepción más crítica sobre la existencia de un ambiente respetuoso en su comunidad, sobre todo las y los estudiantes de II medio.

Ahora bien, si profundizamos en aspectos más específicos de esta subdimensión, es interesante destacar que los docentes también perciben que el trato recíproco entre estudiantes es más positivo en 4° básico que en II medio. En cuanto a los y las estudiantes de educación básica, estos se sienten mejor tratados por sus docentes, que aquellos de educación media. Todas estas diferencias entre los actores de educación básica y media, en todas las variables que componen esta dimensión, son estadísticamente significativas como se observa en la siguiente tabla.

8 Un mayor % RF en bienestar subjetivo representa una mejor evaluación global y personal de su calidad de vida.

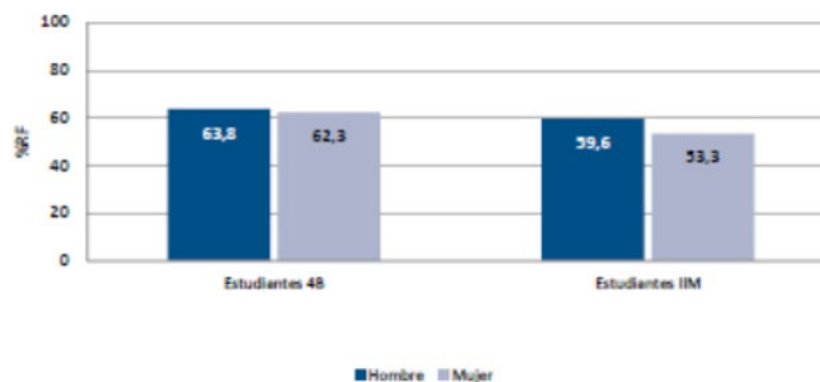
Tabla 3. Percepción de Trato respetuoso en distintos actores por nivel

Dimensión	Trato respetuoso					
	4° básico			II medio		
Nivel						
Subdimensión/actor	Docente	Apoderada(o)	Estudiante	Docente	Apoderada(o)	Estudiante
Trato entre apoderados(as)	-	78,1%	-	-	85,1%	-
Trato percibido por apoderados(as)	-	88,1%	-	-	74,6%	-
Trato entre docentes	74,5%	-	-	70,4%	-	-
Trato entre estudiantes percibido por docentes	80,7%	-	-	72,2%	-	-
Cohesión social y trato entre estudiantes	-	-	63,1%	-	-	56,5%
Percepción de estudiantes sobre el apoyo y buen trato de docentes	-	-	77,6%	-	-	62,0%

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

Diferencias por sexo

Un hallazgo importante respecto a esta dimensión, es que en general los estudiantes varones tienen una percepción más positiva de la relación con sus pares que las estudiantes mujeres. Como se aprecia en el siguiente gráfico, los estudiantes hombres, tanto en 4° básico como en II medio, perciben mayor cohesión social en su curso, es decir, relaciones sociales más cercanas y positivas que las estudiantes mujeres, percibiendo mayor grado de respeto, colaboración, trato inclusivo y confianza; diferencias que son estadísticamente significativas. Además, se observa que esta diferencia entre estudiantes hombres y mujeres es mayor en II medio, que en 4° básico.

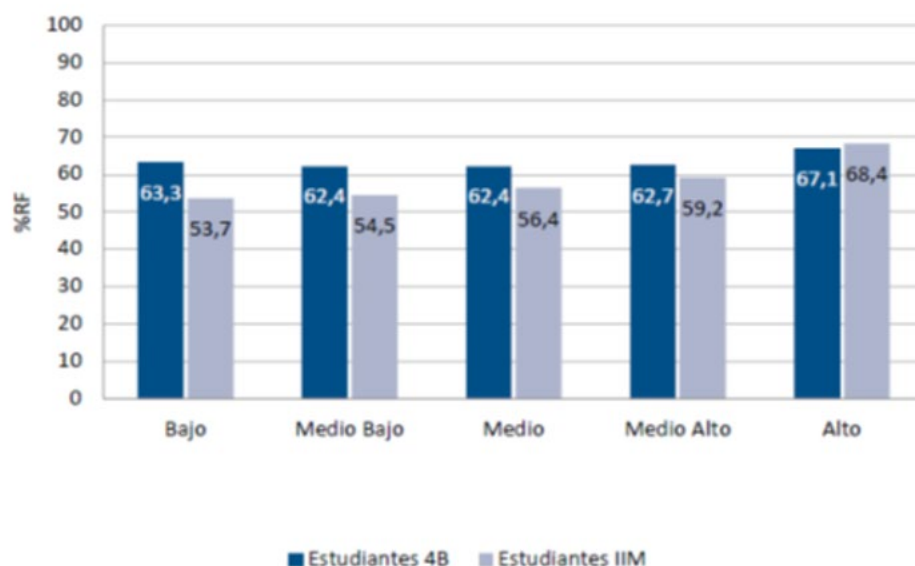
Gráfico 13. Percepción de cohesión social por sexo


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

Diferencias por grupo socioeconómico (GSE)

Al analizar por grupo socioeconómico, se puede observar que las y los estudiantes de GSE alto perciben mayor cohesión social en su curso en comparación con estudiantes de todos los demás grupos socioeconómicos. En el Gráfico 14 se observa que, tanto en 4° básico como en II medio, son las y los estudiantes de colegios de GSE alto quienes perciben en su curso mayor cohesión social y mejor trato —relaciones de más respeto, más colaborativas, más confianza, apoyo e inclusión social—, en comparación con estudiantes de grupos socioeconómicos más bajos, con diferencias que son estadísticamente significativas.

Gráfico 14. Percepción de cohesión social por nivel y grupo socioeconómico



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

Ahora bien, en cuanto al trato y apoyo percibido por estudiantes respecto a sus profesores y profesoras, es posible observar que en 4° básico las estudiantes mujeres perciben más apoyo y mejor trato de sus docentes en comparación con los estudiantes varones, como se aprecia en el siguiente gráfico. También se puede observar que en II medio la relación es inversa, siendo los estudiantes hombres los que perciben más apoyo y buen trato de sus docentes en comparación con las estudiantes mujeres. Las pruebas concluyen que, aunque la diferencia sea pequeña, como en el caso entre estudiantes de II medio, son estadísticamente significativas.

3.2.2 Resultados subdimensión **Gestión de la convivencia y el clima en la escuela**

Respecto a la subdimensión **Gestión de la convivencia y el clima en la escuela**, en promedio, la percepción de todos los actores, en todas las variables de esta subdimensión, es de un 72,7% de respuestas favorables.

La Tabla 4 presenta los resultados nacionales de esta subdimensión, distinguiendo la percepción de los distintos actores educativos y niveles evaluados.

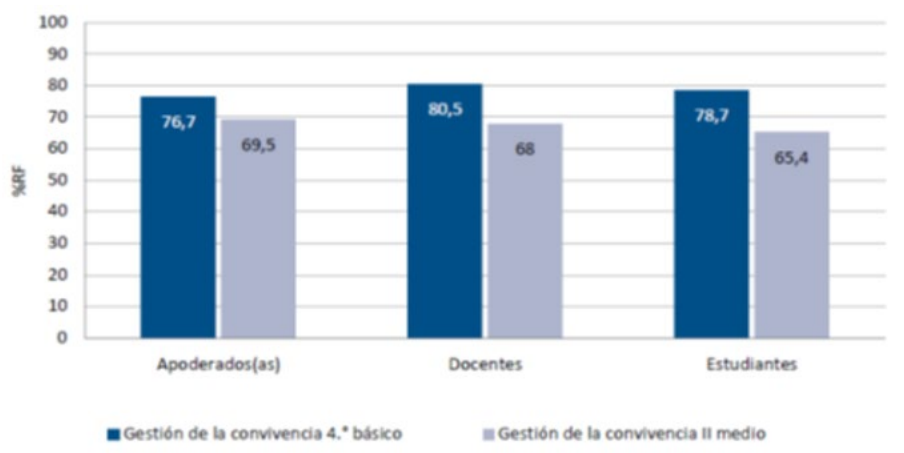
Tabla 4. Subdimensión Gestión de la convivencia, % RF nacional por grado y actor

Gestión de la convivencia		
Actores	4° básico	II medio
Apoderados(as)	72,7 %	69,5 %
Docentes	80,5 %	68,0 %
Estudiantes	74,8 %	66,4 %

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

Como se puede apreciar en la tabla anterior, la percepción de la Gestión de la convivencia y el clima en la escuela es más positiva en 4° básico que en II medio. Existe más de 8% de diferencia entre el porcentaje de respuesta favorable de estudiantes de educación básica (74,8%) y de media (66,4%) y más de 12% de diferencia entre docentes de educación básica (80,5%) y de media (68%).

Al analizar aspectos más específicos de esta subdimensión, la información generada da cuenta que, como se observa en el Gráfico 15, en 4° básico se percibe más la existencia de acciones de gestión de la convivencia que en II medio. Existe alrededor de un 10% de diferencia entre el porcentaje de respuesta favorable de estudiantes de educación básica (75,7%) y de media (65,4%) y 12% de diferencia entre docentes de educación básica (80,5%) y media (68%) al respecto. Diferencias que son estadísticamente significativas.

Gráfico 15. Gestión de la convivencia por grado


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

Respecto a la percepción de la promoción de mecanismos pacíficos de resolución de conflictos se observa la misma tendencia anterior. Tanto docentes como apoderados(as) y estudiantes de II medio responden menos positivamente que los actores de 4° básico acerca de la generación de mecanismos constructivos para solucionar los conflictos.

En esta subdimensión no se observan diferencias importantes por sexo ni por grupo socioeconómico de los y las estudiantes.

3.3 Participación estudiantil y sensación de pertenencia

Para la descripción de esta dimensión, que se relaciona directamente con habilidades de tipo interpersonal, se considera el reporte generado a partir de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, ya que profundiza de manera focalizada en aspectos clave de esta dimensión educativa enfocado en el grupo de estudiantes⁹.

Esta dimensión considera las actitudes de los y las estudiantes frente a su establecimiento; las percepciones de estudiantes, padres y apoderados(as) sobre el grado en que la institución fomenta la participación y el compromiso de los distintos miembros de la comunidad educativa; así como las percepciones de los y las estudiantes sobre la promoción de la vida democrática en el espacio escolar. Este indicador se traduce en tres subdimensiones:

- **Sentido de pertenencia:** refiere a la identificación que tienen los y las estudiantes con el establecimiento y el orgullo que sienten de pertenecer a él. Por ejemplo, se evalúa el grado en que se identifican con el Proyecto Educativo promovido por el establecimiento, el grado de pertenencia que sienten con su comunidad escolar y si sienten orgullo de los logros obtenidos por la institución.
- **Participación:** se relaciona con las percepciones de las y los estudiantes y apoderados(as) sobre las oportunidades de encuentro y espacios de colaboración promovidos por el establecimiento; el grado de compromiso e involucramiento de quienes pertenecen a la comunidad educativa en esas instancias; la comunicación que existe desde el establecimiento hacia las y los apoderados; y la recepción por parte de las familias de inquietudes y sugerencias entregadas por el equipo directivo y docente.
- **Vida democrática:** corresponde a las percepciones que tienen los y las estudiantes sobre el grado en que el establecimiento fomenta el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para la vida en democracia. Se incluye en ella la expresión de opiniones, el debate fundamentado y reflexivo, la valoración y respeto hacia las opiniones de otras personas, la deliberación como mecanismo para encontrar soluciones, la participación y la organización de procesos de representación y votación democrática en el establecimiento educacional.

Los resultados respecto a esta dimensión se pueden observar en la siguiente tabla, que resume algunos ejemplos de preguntas referidas a los ámbitos que la componen, así como también el puntaje obtenido en 2023 en ambos niveles.

En 4° básico, el resultado nacional es de 78 puntos, es decir, muy similar al de II medio, nivel que obtiene 77 puntos. Por otra parte, se observa que un 84% de los y las estudiantes de 4° básico declara respetar las opiniones de sus compañeros y compañeras, mientras que el 56% de los y las estudiantes de II medio afirma que en su establecimiento se le enseña a respetar las distintas opiniones. Siguiendo la misma tendencia, los y las estudiantes de niveles inferiores declaran en mayor proporción que les gusta asistir a su colegio, en comparación a los de II medio (76% vs. 67%, respectivamente).

9 Para abordar este ámbito, no se considera en el informe la dimensión Participación del reporte del Monitoreo de la Convivencia Educativa, ya que esta se encuentra abordada de manera más pertinente para el enfoque de la formación de las habilidades para el siglo XXI, en el abordaje que se hace de este ámbito formativo en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social.

Tabla 5. Porcentaje “De acuerdo” en preguntas ejemplo para 4° básico y II medio, y puntaje del IDPS 2023

Ejemplos de preguntas	4° básico	II medio
“Respeto las opiniones de mis compañeros y compañeras” o “Los profesores y profesoras nos enseñan a respetar las distintas opiniones”	84,2%	56,1%
“Me gusta venir a este colegio”	75,6%	66,8%
IDPS Participación y formación ciudadana	78 puntos	77 puntos

Nota: El puntaje del IDPS se ubica en una escala de 0 a 100 puntos.
Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Diferencias por sexo

Las mujeres de 4° básico reportan, en mayor medida que los hombres, estar de acuerdo con las afirmaciones relacionadas con el respeto entre compañeros(as) por las distintas opiniones (87% vs. 82%), mientras que en II medio no se observan diferencias entre sexos. Respecto al gusto que sienten los y las estudiantes por asistir a su colegio, en 4° básico las mujeres reportan un mayor gusto por ir que los hombres (78% vs. 73% en 4° básico), mientras que en II medio la tendencia se invierte y son los hombres los que reportan un mayor gusto por asistir (71% vs. 63%).

Diferencias por grupo socioeconómico (GSE)

Los y las estudiantes de GSE alto reportan en mayor proporción que aquellos de GSE bajo respetar las opiniones de sus compañeros y compañeras, o que les enseñen a hacerlo en el colegio (53% vs. 58% en 4° básico y 53% vs. 61% en II medio). En cuanto al gusto por asistir al colegio, no se observan diferencias por GSE en 4° básico, y en II medio los y las estudiantes de GSE alto reportan mayor gusto por asistir que aquellos de GSE bajo (35% vs. 23%).

3.4 Hábitos de vida saludable y bienestar de las y los estudiantes

Para la descripción de esta dimensión, que se relaciona directamente con habilidades de tipo intrapersonal, se considera el reporte generado a partir de los IDPS para el caso de los Hábitos de vida saludable y el reporte de Monitoreo de la Convivencia Escolar para el caso del Bienestar de las y los estudiantes.

La primera subdimensión de **Hábitos de vida saludables** se relaciona con la autoevaluación y monitoreo en el ámbito de la salud física o psicológica y las condiciones presentes en los establecimientos educativos para su promoción. Así es cómo evalúa las actitudes y conductas autodeclaradas de los y las estudiantes en relación a la vida saludable, y sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos beneficiosos para la salud. Esta subdimensión considera tres aspectos:

- **Hábitos alimentarios:** considera las actitudes y las conductas autodeclaradas de los y las estudiantes hacia la alimentación. A su vez, considera sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos de alimentación sana.
- **Hábitos de vida activa:** corresponde a las actitudes y las conductas autodeclaradas de los y las estudiantes en relación con tener un estilo de vida activo. También abarca sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento fomenta la actividad física.

- *Hábitos de autocuidado*: incluye aspectos relacionados con las actitudes y las conductas autodeclaradas de los y las estudiantes ante la sexualidad y el consumo de tabaco, alcohol y drogas. Además, considera sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento previene conductas de riesgo y promueve conductas de autocuidado e higiene.

Por su parte, la subdimensión **Bienestar de las y los estudiantes** considera las percepciones de directores(as), docentes y estudiantes sobre aspectos como la satisfacción general con la vida, con el trabajo y con el establecimiento educacional. Son considerados dos aspectos para el informe:

- *Bienestar subjetivo*
- *Bienestar escolar*

3.4.1 Resultados subdimensión **Hábitos de vida saludable**

Respecto a los resultados de la subdimensión **Hábitos de vida saludable**, el puntaje para ambos grados es de 70 puntos en una escala de 0 a 100. Con respecto a los ejemplos de preguntas, puede observarse en la Tabla 6 que un 85 % de los y las estudiantes de 4° básico considera que sus profesores y profesoras promueven una alimentación saludable, resultado similar al de II medio, donde es de 87 %. De igual manera, los resultados son similares entre grados al preguntarles si en sus establecimientos se les enseña la importancia de pasar mucho tiempo sentados frente a una pantalla (75 % en 4° básico y 78 % en II medio). Es importante destacar la cercanía de las valoraciones de los y las estudiantes de ambos niveles educativos, considerando que el año 2022 se observaba una diferencia importante entre estos, donde los y las estudiantes de II medio tenían una evaluación más negativa que quienes estaban en 4° básico.

Tabla 6. Porcentaje “De acuerdo” en preguntas ejemplo para 4° básico y II medio, y puntaje del IDPS 2023

Ejemplos de preguntas	4° básico	II medio
“Es importante comer frutas y verduras regularmente” o “Es importante tener una dieta balanceada”	85 %	86,7 %
“Es importante evitar pasar mucho tiempo sentado frente a una pantalla”	74,9 %	77,5 %
IDPS Hábitos de vida saludable	70 puntos	70 puntos

Nota: El puntaje del IDPS se ubica en una escala de 0 a 100 puntos.
Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Diferencias por sexo

Respecto a la noción de la importancia de la dieta balanceada y de cómo esta se inculca en los colegios, es importante resaltar que las estudiantes mujeres reportan en mayor proporción que los hombres, que sus docentes les enseñan la importancia de una alimentación de este tipo (88 % mujeres vs. 83 % hombres en 4° básico, y 88 % vs. 85 % en II medio, respectivamente).

Diferencias por grupo socioeconómico (GSE)

Respecto a la dieta balanceada y cómo los establecimientos resaltan su importancia, en ambos grados se observa que estudiantes de GSE alto tienen una evaluación más positiva que quienes pertenecen al GSE bajo (68% vs. 62% en 4° básico y 60% vs. 44% en II medio). En relación a lo importante que es no pasar mucho tiempo sentado frente a una pantalla, en 4° básico se observa que los y las estudiantes de GSE alto muestran mayor acuerdo con la afirmación (56% vs. 50% en 4° básico), mientras que en II medio no se observan diferencias significativas entre ambos grupos.

3.4.2 Resultados subdimensión Bienestar de las y los estudiantes

Al observar lo que sucede con la subdimensión **Bienestar de las y los estudiantes**, los análisis generales arrojan como resultado que, en promedio, la percepción de todos los actores en todos los aspectos de Bienestar, es de un 73,4% de respuestas favorables.

A continuación, la Tabla 7 presenta los resultados nacionales de esta subdimensión, distinguiendo la percepción de los distintos actores educativos y grados evaluados.

Tabla 7. Subdimensión Bienestar, % RF nacional por grado y actor

Tabla 21. Dimensión Bienestar, % RF nacional por grado y actor

Bienestar		
Actores	4° básico	II medio
Director(a) ⁷	77,5%	
Docentes	85,5%	78,7%
Estudiantes	86,2%	60,6%

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

Como se puede apreciar, la percepción de bienestar es más alta en 4° básico en comparación con II medio, siendo esta diferencia estadísticamente significativa y mucho más pronunciada en estudiantes que en docentes.

Al profundizar en aspectos más específicos, como el *Bienestar escolar*, observamos también diferencias estadísticamente significativas, con más de 20 puntos porcentuales de diferencia entre estudiantes de II medio respecto a los de 4° básico (63,1% vs. 84,5%, respectivamente).

Tabla 8. Aspecto Bienestar escolar, % RF nacional por grado y actor

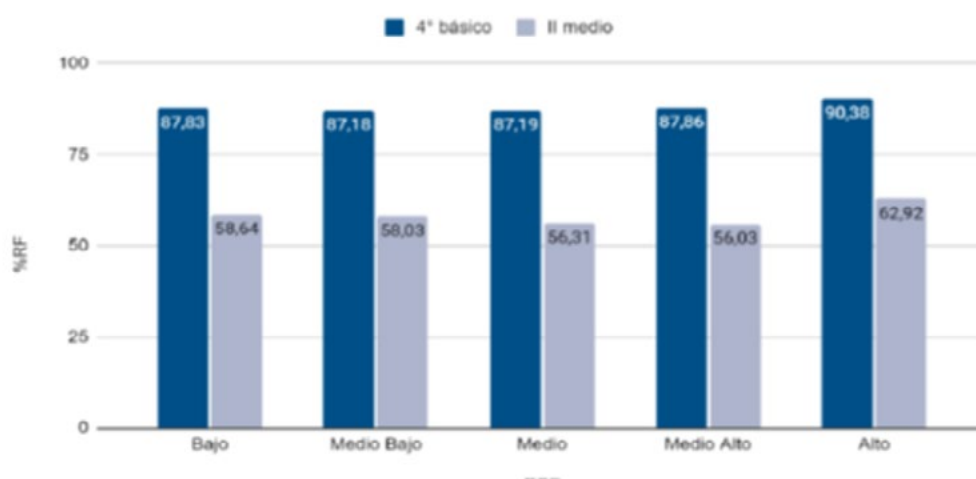
Bienestar escolar		
Actores	4° básico	II medio
Estudiantes	84,5 %	63,1 %

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

Esta situación es más compleja aún para el aspecto *Bienestar subjetivo*. Si se miran los resultados de los y las estudiantes y se compara por nivel educativo, solo un 58,1% de II medio tiene una percepción más favorable sobre su bienestar individual más general con la vida; esto es casi 30 puntos por debajo de las y los estudiantes de 4° básico (87,8%). Esta diferencia es estadísticamente significativa¹⁰.

Además de lo anterior, como es posible observar en el Gráfico 16, el *Bienestar subjetivo* es mayor en establecimientos educacionales del grupo socioeconómico más alto. En su percepción hay diferencias significativas entre estudiantes de establecimientos educacionales de diferentes GSE, que son estadísticamente significativas, tanto en 4° básico como en II medio.

Gráfico 16. Bienestar subjetivo percibido por estudiantes por nivel y grupo socioeconómico

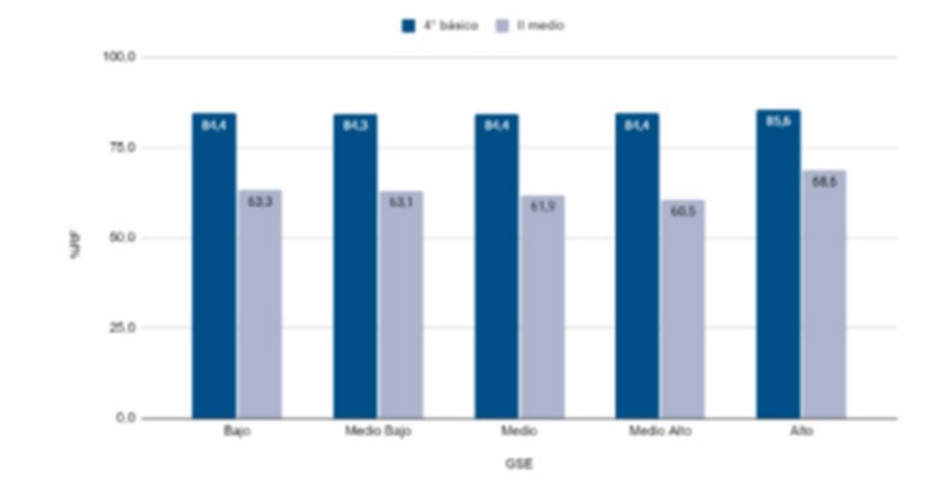


Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Asimismo, como se observa en el Gráfico 17, las diferencias en el bienestar escolar son estadísticamente significativas entre todos los GSE, tanto en 4° básico como en II medio, siendo los y las estudiantes de establecimientos del GSE alto los que destacan por mostrar un mayor bienestar escolar, particularmente en II medio.

¹⁰ Al comparar estos resultados, es importante señalar que la escala original utilizada para medir bienestar subjetivo en docentes y estudiantes de II medio, ha sido adaptada para estudiantes de 4° básico en cuanto al lenguaje, para su mejor comprensión, dada la necesidad de adecuar la medición a la etapa de desarrollo de esta población. Y, si bien se han tomado los resguardos requeridos para cumplir el objetivo de medir bienestar subjetivo en estudiantes de 4° básico, esta adecuación podría influir en alguna medida en la magnitud de la diferencia hallada.

Gráfico 17. Bienestar escolar de estudiantes por nivel y grupo socioeconómico

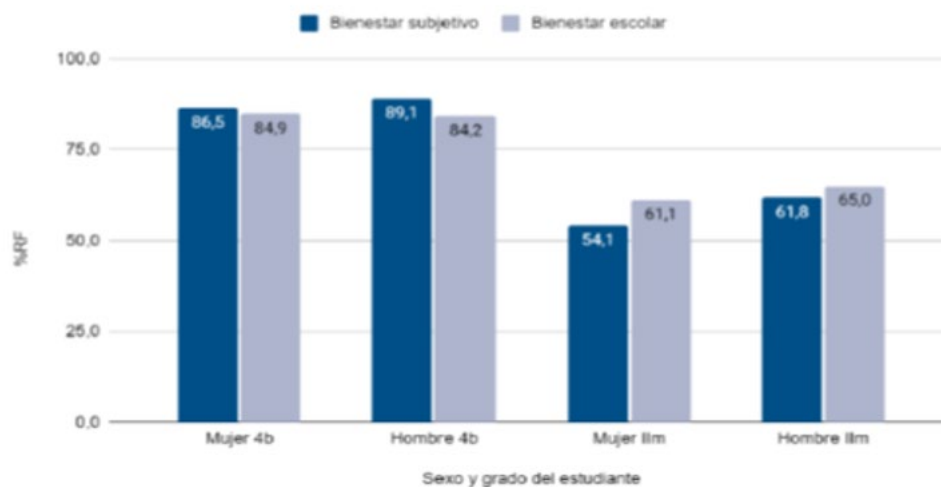


Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad de la Educación.

Como último hallazgo relevante respecto a la subdimensión de **Bienestar de las y los estudiantes**, los datos del analizados dan cuenta en el siguiente gráfico que los estudiantes varones reportan mayor bienestar subjetivo que las estudiantes mujeres, tanto en 4° básico como en II medio. En 4° básico, ellas reportan mayor bienestar escolar, mientras que en II medio son los estudiantes varones quienes reportan mayor bienestar escolar. Todas estas brechas son estadísticamente significativas.

La brecha más amplia se observa en estudiantes varones de II medio, quienes reportan mayor bienestar subjetivo en comparación con las mujeres. En 4° básico se observa también que son los estudiantes varones quienes reportan mayor bienestar subjetivo, aunque esta diferencia es menor y, al contrario, en 4° básico son las niñas quienes reportan mayor bienestar escolar. Si bien es una diferencia menor, los análisis realizados indican que son estadísticamente significativas estas diferencias.

Gráfico 18. Bienestar subjetivo y escolar por sexo y nivel



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

4. CONCLUSIONES Y DESAFÍOS

La formación de habilidades para el siglo XXI requiere de contextos institucionales y sociales que promuevan su aprendizaje, donde los establecimientos educativos y lo que realicen sus comunidades educativas es clave. En este capítulo, a partir de la información que reportan los IDPS y el Monitoreo de la Convivencia Educativa, se han analizado las percepciones de las y los estudiantes y otros actores educativos sobre algunas dimensiones que son relevantes al momento de favorecer contextos para el aprendizaje de estas habilidades.

Es posible mencionar que, en general, la percepción de los y las estudiantes es positiva respecto a las formas en que las comunidades educativas abordan y orientan el trabajo sobre el bienestar, la vida saludable y la motivación académica de sus estudiantes, así como también el respeto, la convivencia social y la participación en el espacio escolar.

En cuanto a la autoestima y motivación escolar se visualizan ciertos desafíos a partir del hallazgo de que los y las estudiantes de II medio, las mujeres y, en general, los y las que pertenecen a establecimientos educativos del grupo socioeconómico bajo tienden a presentar una motivación y autoestima académica más baja respecto del total de comunidades educativas analizadas. Y cuando se analiza la idea de sentirse capaz de ayudar a otros a aprender, el desafío más bien lo presentan los hombres.

Ahora bien, en relación al ámbito del respeto interpersonal y la convivencia educativa, los resultados muestran que las visiones más críticas provienen de las y los estudiantes de II medio, lo que se observa a partir de su percepción más negativa sobre el trato recíproco, los niveles de confianza interpersonal y la cohesión social de las comunidades educativas. Lo mismo sucede con su visión en general sobre la convivencia educativa, el clima escolar y lo que el establecimiento hace para abordar estos ámbitos. También se encuentra esta tendencia en el caso de la autoestima, dimensión respecto de la cual las mujeres tienden a tener una visión más negativa, la que al parecer se va acentuando en la trayectoria educativa.

En la dimensión de participación y sentimiento de pertenencia, se concluye que en II medio los y las estudiantes tienen una evaluación más negativa sobre el nivel de respeto de las opiniones de los demás y que sus docentes promuevan prácticas para abordarla. Asimismo, sienten un menor nivel de pertenencia a sus comunidades educativas. Por otra parte, si bien las mujeres tienden a tener una visión más positiva respecto a estas temáticas, en II medio su nivel de deseo de ir al colegio (sentimiento de pertenencia) es más baja que el de los estudiantes hombres. Finalmente, la percepción de todas estas temáticas es más favorable en los establecimientos educativos de GSE alto.

En el ámbito de los hábitos de vida saludable y el bienestar estudiantil, no se observan diferencias importantes en lo que refiere a la vida saludable, salvo que es más positiva su percepción por parte de mujeres que de hombres, y en GSE más alto. Donde las diferencias sí son importantes es en el ámbito del bienestar estudiantil, ya que los niveles de bienestar escolar y bienestar subjetivo son significativamente más bajos en estudiantes de II medio que en quienes cursan 4° básico. Estas diferencias también se identifican a nivel socioeconómico, siendo los establecimientos educativos de GSE alto, los que presenten mejores niveles de bienestar. Respecto a diferencias de género, vuelve a aparecer la tendencia de que, en el nivel básico, las mujeres tienen un bienestar escolar mayor que los hombres, situación que se revierte en el nivel de enseñanza media.

A modo de conclusión, es posible identificar algunos desafíos más transversales en nuestro sistema escolar.

- a. En términos de ciclo vital, claramente hay un desafío educativo que refiere al involucramiento más subjetivo de nuestros(as) adolescentes y jóvenes con el mundo y la experiencia escolar. Existe una visión más crítica en prácticamente todas las dimensiones analizadas por parte de las y los estudiantes de II medio. Esta situación requiere de un abordaje más intencionado por parte de la gestión escolar y del sistema educativo que considere sus opiniones y visiones de mundo para que el espacio y proceso educativo sea más significativo para ellos y logre impactar en sus niveles de bienestar.
- b. En términos de género, es importante poner atención a las mujeres en su trayectoria educativa, ya que son varias las dimensiones donde, estando en el nivel básico, tienen una mejor percepción y autopercepción de su vínculo con la educación, sus comunidades educativas y sus aprendizajes que los hombres, que se revierte en la enseñanza media. Al parecer, la cultura escolar en el transcurso de la experiencia educativa estaría progresivamente mermando el involucramiento femenino con la educación y la experiencia escolar.
- c. A nivel socioeconómico, es importante considerar que, en general, las percepciones y autopercepciones de los y las estudiantes del GSE alto son mejores en casi todas las dimensiones analizadas. Potenciar el trabajo en los ámbitos educativos analizados desde las propias comunidades educativas y la política educativa, es central para abordar estas desigualdades.

V. Habilidades para el siglo XXI desde una perspectiva internacional: resultados del Estudio de Habilidades Socioemocionales 2023 (SSES) y de la Prueba PISA (Módulo Pensamiento creativo 2022).

El siglo XXI demanda habilidades que van más allá de la lectura, escritura y matemáticas. Las habilidades socioemocionales y el pensamiento creativo son fundamentales para el éxito en la vida personal y profesional y, por lo mismo, son monitoreadas globalmente por organismos internacionales como la OCDE.

En este capítulo se presentan los resultados del Estudio internacional de Habilidades Socioemocionales (SESS) y la Prueba Internacional PISA de Pensamiento creativo, y se analiza su importancia en el contexto educativo chileno.

1. ESTUDIO INTERNACIONAL DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES (SESS)

1.1 Marco institucional y conceptual del Estudio de Habilidades Socioemocionales

El Estudio de Habilidades Socioemocionales, conocido como SSES por sus siglas en inglés (Survey on Social and Emotional Skills), es desarrollado por el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Es uno de los primeros esfuerzos internacionales por crear un repositorio global de información sobre las habilidades socioemocionales.

En el primer ciclo del estudio se realizó el año 2019, donde participaron nueve ciudades en ocho países del mundo, entre ellos solo estuvo Manizales (Colombia) como representante latinoamericano. Durante la segunda ronda de evaluación el año 2023, participaron diez ciudades y seis países. Como representantes de Latinoamérica en esta oportunidad participaron Chile, Perú, México, Colombia (dos de sus ciudades) y la ciudad de Sobral como representante de Brasil.

Chile se sumó por primera vez el año 2023 con el propósito de evaluar las habilidades socioemocionales de sus habitantes y de esta forma poder obtener información que permita enfocar y dirigir las políticas públicas a potenciar los aspectos positivos del país en este ámbito. En este sentido, el estudio SESS se alinea con el esfuerzo realizado desde la Agencia de Calidad de la Educación por **definir a las habilidades socioemocionales como un aspecto fundamental de la educación integral**, a través de instrumentos como el DIA Socioemocional para generar nuevos insumos de información sobre este ámbito educativo.

Según el informe del SSES 2022, la muestra en Chile fue de 97 establecimientos educativos, 3.631 estudiantes, 660 docentes y 10.005 apoderados(as). En cuanto a la forma de aplicación de los cuestionarios, se utilizó un diseño de muestra estratificado para seleccionar los establecimientos y estudiantes participantes. Los instrumentos de recolección se basan en cuestionarios que son aplicados de forma *online* y los levantamientos son autorreportados; se distribuyen de la manera que muestra la siguiente tabla.

Tabla 9. Distribución de instrumentos SSES

Instrumento		Estudiantes	Apoderados(as)	Docentes	Director(a)
Cuestionarios de contexto		☑	☑	☑	☑
Evaluación de las habilidades de los y las estudiantes	Autorreporte	☑			
	Reportado por otros		☑	☑	

El marco conceptual para medir habilidades socioemocionales en el SSES se basa en el modelo de los “Big Five”, que integra los rasgos de personalidad en cinco grandes dimensiones o dominios. Aunque este modelo se usa comúnmente para medir rasgos de personalidad, también es adaptado para evaluar habilidades socioemocionales, ya que estos rasgos están estrechamente relacionados con cómo las personas interactúan con los demás y manejan sus emociones. El modelo ofrece una función integrativa, dibujando una línea común y empírica entre los diversos marcos que de otra forma se seguirán utilizando de forma separada. Se concluye en base a esta profunda revisión de marcos que el modelo de Big Five es el que mejor se acopla a las intenciones de la OCDE para fundar el estudio SSES (Jonh y De Fruyt, 2015).

Las dimensiones consideradas en este marco son: **Apertura de mentalidad, Rendimiento en tareas, Relación con otros(as), Colaboración y Regulación emocional.**

En el estudio SSES, estos 5 dominios se han operacionalizado en subdominios, por lo que finalmente la evaluación consta de 16 habilidades socioemocionales, como se observa en la siguiente tabla, con algunos de sus ejemplos asociados.

Tabla 10. Resumen de habilidades socioemocionales seleccionadas

Dominio	Habilidad	Descripción	Ejemplos de comportamiento
Apertura de mentalidad	Curiosidad	Interés en las ideas y amor al aprendizaje, comprensión y exploración intelectual. Un pensamiento inquisitivo.	Le gusta leer libros, viajar a nuevos destinos. Opuesto: No le gusta el cambio, no está interesado(a) en explorar nuevas experiencias ni productos.
	Tolerancia	Abierto a diferentes puntos de vista, valora la diversidad, aprecia a las personas y culturas extranjeras.	Tiene amigos de diferentes contextos. Opuesto: No le gustan las personas extranjeras o de otros contextos.
	Creatividad	Genera formas novedosas de hacer o pensar sobre cosas a través de la exploración, aprender de los errores, profundización y visión.	Tiene ideas originales, valora las creaciones artísticas. Opuesto: No se interesa en las artes, actúa convencionalmente.

[Continúa]

[Continuación]

Dominio	Habilidad	Descripción	Ejemplos de comportamiento
Rendimiento en tareas	Responsabilidad	Capaz de honrar compromisos, ser puntual y confiable.	Llega a tiempo a sus compromisos. Opuesto: No mantiene sus compromisos o acuerdos.
	Autocontrol	Capaz de evitar distracciones e impulsos súbitos y focalizar la atención en la tarea presente para alcanzar los logros personales.	Pospone sus actividades entretenidas hasta que sus tareas importantes están terminadas, no se involucra impulsivamente en otras actividades. Opuesto: Es asiduo a decir cosas sin pensarlas antes.
	Persistencia	Capaz de perseverar en tareas y actividades hasta que se terminan.	Termina sus tareas o trabajos una vez que los empezó. Opuesto: Se rinde fácilmente cuando se encuentra con dificultades u obstáculos
	Motivación al logro	Poner altos estándares sobre uno(a) mismo(a) y trabajar duro para alcanzarlos.	Disfruta alcanzando un alto nivel de maestría en alguna actividad. Opuesto: Le falta interés en alcanzar maestría en alguna actividad, incluyendo las competencias profesionales.
Relación con otros(as)	Sociabilidad	Capaz de acercarse a otros(as), amigos(as) y extraños(as), iniciando y manteniendo conexiones sociales.	Es habilidoso en el trabajo en equipo, bueno para hablar en público. Opuesto: Puede tener problemas trabajando en equipos más grandes, evita hablar en público.
	Asertividad	Capaz de entregar opiniones, sentimientos y necesidades en voz alta con confianza, exento de influencia social.	Toma a cargo su clase o equipo. Opuesto: Espera que otros tomen el liderazgo, se queda callado cuando está en desacuerdo con otros(as).
	Energía	Se enfrenta a la vida diariamente con energía, espontaneidad y emoción.	Está siempre haciendo algo, trabaja durante largas horas. Opuesto: Se cansa rápidamente sin causa física.
Colaboración	Empatía	Entiende y le importan los otros y su bienestar, valora e invierte en relaciones cercanas.	Consuela a sus amigos(as) cuando están enojados, simpatiza con personas sin hogar. Opuesto: Tiende a malinterpretar, ignorar o desestimar los sentimientos de otras personas.
	Confianza	Asume que los otros(as) tienen buenas intenciones generalmente, y perdona a quienes han actuado mal.	Confía sus cosas a las personas, evita ser juicioso o dañino. Opuesto: Es reservado(a) y desconfiado(a) en su relacionamiento con los demás.

[Continúa]

[Continuación]

Dominio	Habilidad	Descripción	Ejemplos de comportamiento
Regulación emocional	Resistencia al estrés	Efectividad en la moderación de la ansiedad, es capaz de resolver problemas (es relajado(a), y maneja bien el estrés).	Está relajado(a) la mayor parte del tiempo, se desempeña bien en situaciones de alta presión. Opuesto: Se preocupa de las cosas la mayor parte del tiempo y tiene dificultades para dormir.
	Optimismo	Tiene expectativas optimistas y positivas para sí mismo(a) y la vida en general.	Está generalmente de buen humor. Opuesto: Generalmente se siente triste, tiende a sentirse inseguro o sin valor.
	Control emocional	Tiene estrategias efectivas para regular el temperamento, la rabia y la irritabilidad frente de las frustraciones.	Controla las emociones en situaciones de conflicto. Opuesto: Se enoja fácilmente, tiene un mal carácter.

Junto con el marco conceptual, se ha evaluado una batería de indicadores que tienen una correlación probada con las habilidades socioemocionales y su desarrollo en las y los estudiantes, que también se consideran en este estudio internacional. Estos índices son: **Resiliencia, Bienestar subjetivo, Satisfacción con la vida, Satisfacción con las relaciones y Ansiedad por clases.**

1.2 Principales resultados en el estudio socioemocional (SSES)

Con el propósito de profundizar en las principales tendencias en nuestro país, en esta sección se presentan los principales resultados para cada una de las cinco grandes dimensiones definidas de las habilidades socioemocionales, comparando entre estudiantes del primer y último quintil socioeconómico, y por género autorreportado. Junto a lo anterior y cuando sea pertinente, se hará alguna referencia comparativa respecto a los otros países donde se aplicó este estudio.

1.2.1 Dimensiones Habilidades Socioemocionales

- **Apertura de mentalidad:** está asociada a la apertura a las experiencias, y refleja el grado en el que las personas están abiertas a la estimulación intelectual en general. También se relaciona a la curiosidad, imaginación, creatividad y la preferencia por la novedad y la variación. Además, se refleja en el grado en el que las personas prefieren la estimulación experiencial, representada en la apreciación del arte, la autoexploración y autorreflexión.

En esta dimensión las mayores brechas se encuentran al contrastar por grupo socioeconómico, donde las y los jóvenes más aventajadas, tanto en Chile como internacionalmente, muestran una brecha significativa a favor frente a las y los desaventajadas en todas las habilidades socioemocionales de esta dimensión.

Por último, respecto a la comparación por género, esta no muestra diferencias significativas, pero se aprecia que las estudiantes tienden a reportar una mayor curiosidad y los estudiantes una mayor creatividad.

- **Rendimiento en tareas:** se encuentra relacionado con el dominio de Conciencia (*Conscientiousness*), y refiere a la tendencia y propensión de las personas a contar con un buen desarrollo del autocontrol, ser organizados(as), mantener una buena conducta; además, se relaciona con la ambición y persistencia para lograr los objetivos personales.

En torno al grupo socioeconómico, se puede notar que los y las estudiantes de nivel socioeconómico aventajado reportan un manejo significativamente mayor en estas habilidades socioemocionales frente a estudiantes más desaventajados(as). Por último, respecto al género se puede ver que los estudiantes del grupo autorreportado como masculino, han desarrollado estas habilidades socioemocionales —a excepción de autocontrol— significativamente más que las estudiantes, tanto en Chile como internacionalmente, siendo mucho mayor la brecha en el país.

- **Relación con otros(as):** está asociada a la extroversión, y es representada por la tendencia a buscar compañía de otras personas, iniciar y mantener conexiones y sentirse cómodo(a) en presencia de otros(as). Además, son personas más asertivas en situaciones sociales, muestran liderazgo y son caracterizados por altos niveles de energía y entusiasmo.

En esta dimensión, los resultados arrojan que, por el lado del grupo socioeconómico, existen diferencias significativas en todas las habilidades que componen este dominio en favor de estudiantes de nivel socioeconómico más aventajado, presentándose la mayor brecha en la habilidad de asertividad.

Respecto a las diferencias por género, se pueden observar diferencias significativas en las subdimensiones energía y sociabilidad a favor de los estudiantes de género masculino, siendo estas brechas más grandes en Chile que en el promedio internacional. Según esta variable, la asertividad no muestra diferencias significativas según el género.

- **Colaboración:** está asociada a la amabilidad, y refiere a la calidad de las relaciones y la capacidad y tendencia de ser cooperativo(a), mantener relaciones positivas y minimizar los conflictos interpersonales. Son más propensos a mostrar preocupación por el bienestar de las otras personas, tener ideas positivas de ellas y confiar en la gente en general.

En nuestro país, esta dimensión muestra que los estudiantes de género masculino reportan una mayor confianza en las personas que las estudiantes de género femenino. Además, que las estudiantes son más empáticas que los estudiantes, con una menor brecha que la del promedio internacional.

En consideración al grupo socioeconómico, los y las estudiantes de nivel socioeconómico aventajado reportan un mayor manejo en este dominio, con una brecha significativamente mayor que el promedio internacional.

- **Regulación emocional:** está asociada a la estabilidad emocional; representa el grado en el cual las y los individuos son capaces de controlar sus respuestas emocionales y su humor, así como la calidad de sus estados emocionales en general. Las personas con altos grados de estabilidad emocional pueden mostrar mayor resiliencia en situaciones de estrés. Son menos propensas a experimentar furia, ira, irritación o cambios drásticos de humor, tienden a tener una mejor visión del mundo y expectativas sobre el futuro.

En esta dimensión se puede ver que las estudiantes tienen menor regulación emocional que los estudiantes, y la brecha en Chile es más alta que en el promedio del total de sitios evaluados. La habilidad de resistencia al estrés es la que muestra la mayor diferencia, seguida del control emocional y el optimismo.

Por el lado de los grupos socioeconómicos, los y las estudiantes de nivel socioeconómico aventajado reportan un mayor optimismo y control emocional que quienes son más desaventajados, en una proporción mayor al del promedio internacional.

1.2.2 Otros índices

Como se mencionó anteriormente, el estudio SESS, además de evaluar las cinco grandes habilidades socioemocionales, ha definido **otros índices relevantes a considerar** desde esta perspectiva. A continuación, se describirán los principales resultados a este respecto.

- **Resiliencia:** se refiere a la capacidad de una persona para superar y adaptarse a situaciones adversas como el estrés, la presión o los obstáculos. La resiliencia implica la capacidad de recuperarse rápidamente de los contratiempos y seguir adelante. En cuanto a su correlación con las habilidades socioemocionales, se puede decir que se relaciona con habilidades como la autorregulación, la motivación y la gestión del estrés.

A pesar de que en Chile se evidencia una gran distancia en resultados entre estudiantes de nivel socioeconómico aventajado y los de nivel más desaventajados, se observa que es el país con mayor resiliencia de sus estudiantes después de Perú, superando ampliamente el promedio mundial.

- **Bienestar subjetivo:** se refiere a la percepción que una persona tiene de su propia vida y su nivel de satisfacción con ella. Incluye aspectos como la felicidad, la satisfacción, el bienestar emocional, la autoconciencia, la empatía y la habilidad social.

Chile es uno de los países que se encuentra bajo el promedio en la comparación internacional del índice de bienestar subjetivo. Además, es el país que presenta la mayor brecha socioeconómica respecto a este índice, siendo solo superado por la ciudad de Jinan en China. En ambos casos, la brecha es favorable para las y los estudiantes aventajados, es decir, que cuentan con mejores condiciones socioeconómicas.

Por otro lado, Chile lidera la brecha de género, siendo esta favorable para los estudiantes de género masculino. Ello se traduce en que estos perciben un mayor bienestar subjetivo que las estudiantes.

En cuanto a su asociación con el desarrollo de habilidades socioemocionales, un mayor bienestar subjetivo se asocia a mayores niveles reportados en todas las habilidades socioemocionales, especialmente en los niveles de optimismo y de energía.

- **Satisfacción con la vida:** se refiere a la evaluación que una persona hace de su vida en general, incluyendo aspectos como la realización personal, las relaciones y la salud. En cuanto a su correlación con las habilidades socioemocionales, se puede decir que se relaciona con la comunicación efectiva, la empatía y la habilidad social.

Para el estudio SSES 2023, la OCDE concibió el índice en base a una pregunta “En general, ¿qué tan satisfecho estás con tu vida en estos días?”. La pregunta se responde con una escala de 1 a 10, donde 1 es *Nada satisfecho* y 10 es *Muy satisfecho*. Las respuestas muestran una menor satisfacción con la vida en Chile que en el promedio internacional; esto, dado que las respuestas no favorables asociadas a *Nada satisfecho* y *Moderadamente satisfecho* superan en un 3,4% y en un 4,2% respectivamente, a los promedios internacionales.

Respecto a cómo se comporta este índice en términos de los grupos socioeconómicos, los resultados del estudio indican que Chile es uno de los dos países que mayor brecha presenta entre estudiantes aventajados socioeconómicamente y desaventajados, a favor de los primeros; junto a la ciudad de Jinan en China.

Por otra parte, y respecto a las diferencias de género, Chile también es uno de los países que muestra mayores brechas a favor de los estudiantes de género masculino, junto a Perú.

Al igual que lo observado para bienestar subjetivo, aunque con menor fuerza, una mayor satisfacción con la vida se asocia a mayores niveles de desarrollo de habilidades socioemocionales, destacándose el aporte de este factor en el optimismo y en la energía.

- **Satisfacción con las relaciones:** se refiere a la evaluación que una persona hace de sus relaciones interpersonales, incluyendo la calidad de las relaciones con familiares, amigos(as) y compañeros(as). En cuanto a su correlación con las habilidades socioemocionales se puede decir que se relaciona con la comunicación efectiva, la empatía y la habilidad social.

En Chile, el 59,2% de los y las estudiantes declaran tener una buena relación con sus profesores(as), por debajo del promedio internacional. Sin embargo, si se toman en cuenta los puntajes obtenidos en el índice por los países y se filtra solo por la cohorte de 15 años, nuestro país se posiciona como aquel en que los y las estudiantes tienen el mayor puntaje en el índice de relación con profesores y profesora.

A nivel internacional, existe poca brecha entre estudiantes de nivel socioeconómico aventajado y los(as) de nivel desaventajado, con excepción de cuatro países, entre los que se encuentra Chile, siendo esta brecha favorable para estudiantes más aventajados(as).

Al igual que la gran mayoría de los países estudiados, Chile muestran brechas de género a favor de los estudiantes de género masculino.

Por último, una mejor percepción respecto a las relaciones interpersonales al interior del establecimiento educativo, se asocia a mayores puntajes en las habilidades socioemocionales, según el reporte de estudiantes, observándose específicamente mayor fuerza en la relación con el optimismo, confianza y motivación al logro.

- **Ansiedad por las clases:** se refiere al nivel de ansiedad o estrés que una persona experimenta en relación con sus clases o tareas académicas. Puede incluir aspectos como la preocupación por los exámenes, la presión para obtener buenas calificaciones o la dificultad para seguir el ritmo de las clases. En cuanto a su correlación con las habilidades socioemocionales se puede decir que se relaciona con la gestión del estrés, la autorregulación y la motivación.

Se puede ver que Chile supera en todos los enunciados a los promedios internacionales; un 78,8% de los casos declara sentir ansiedad por fracasar en la escuela. Asimismo, un 81,7% de los casos en Chile dice preocuparse por tener malas notas en su educación.

Considerando la envergadura de estos resultados, lamentablemente no sorprende del todo que Chile sea uno de los países que presenta los mayores niveles de ansiedad académica. Esta dimensión es la única en que aparece una brecha desfavorable para las y los estudiantes aventajados: son quienes presentan mayor ansiedad académica.

Por otra parte, consistente en todos los países y/o ciudades, la brecha de género es desfavorable para las estudiantes de género femenino: son las jóvenes las que presentan mayor ansiedad académica, siendo el caso chileno similar al promedio general.

RECUADRO 5. HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y RENDIMIENTO EDUCATIVO

Respecto a la relación entre las habilidades socioemocionales estudiadas y el resultado de aprendizajes de las y los estudiantes chilenos, es posible identificar que efectivamente existe una correlación entre habilidades socioemocionales y el desempeño en Matemática, Lectura y Artes.

Es así como los niveles más altos de Motivación al logro, Persistencia, Responsabilidad, Autocontrol, Curiosidad, Control emocional, Tolerancia, Empatía y Asertividad se asociaron con mejores notas en Matemática, Lectura y Artes.

Por último, también podemos decir que en Chile la relación entre Persistencia y notas en Matemática, Lectura y Artes es más fuerte que el promedio internacional. Lo mismo pasa entre Motivación al logro, Responsabilidad, Autocontrol, Control emocional y Confianza y las notas en Matemática; y entre Empatía y las notas en Artes.

2. PRUEBA INTERNACIONAL PISA SOBRE PENSAMIENTO CREATIVO 2022

2.1 Marco institucional y conceptual de la prueba PISA Pensamiento creativo

La Prueba PISA 2022 de Pensamiento creativo es una evaluación internacional desarrollada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Sus objetivos son evaluar la capacidad de los y las estudiantes para pensar de manera creativa y desarrollar soluciones innovadoras. Y, por otra parte, proporcionar información para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del pensamiento creativo.

En el marco de la prueba se define el pensamiento creativo como “la competencia para involucrarse productivamente en la generación, evaluación y mejora de ideas que pueden dar como resultado soluciones originales y efectivas, avances en el conocimiento y expresiones impactantes de la imaginación” (OCDE, 2024b). De esta forma, el consorcio define las siguientes facetas o procesos de ideación para evaluar este constructo:

- **Generar ideas diversas:** ideas que son diferentes entre sí.
- **Generar ideas creativas:** ideas que no se les ocurren a muchas personas.
- **Evaluar y mejorar ideas:** evaluar las limitaciones de ideas que ya existen y generar ideas originales para mejorarlas.

La prueba considera estos contextos donde evaluar las facetas o procesos de ideación:

- **Expresión escrita:** comunicar ideas y productos de la propia imaginación a través del lenguaje escrito.
- **Expresión visual:** comunicar ideas y productos de la propia imaginación a través de una variedad de medios diferentes.
- **Resolución de problemas sociales:** implica comprender diferentes perspectivas, abordar las necesidades de otras personas, y encontrar soluciones innovadoras y funcionales para las partes involucradas.
- **Resolución de problemas científicos:** implica generar ideas nuevas, diseñar experimentos para probar hipótesis y desarrollar nuevos métodos o invenciones para resolver problemas.

Además de lo anterior, el estudio considera relacionar otras dimensiones que promueven el pensamiento educativo. Es así como el tipo de actividades educativas, el tipo de relación pedagógica y las distintas creencias podrían fomentar el pensamiento creativo.

Para la muestra en Chile, participaron 6.488 estudiantes de 230 colegios. Todas estas dimensiones permitieron evaluar su capacidad para pensar de manera creativa, generar soluciones innovadoras y abordar desafíos complejos. El módulo de Pensamiento creativo de PISA proporciona una visión integral de las habilidades creativas de los y las estudiantes y permite identificar áreas de fortaleza y debilidad para apoyar su desarrollo. Sus resultados buscan informar políticas educativas y prácticas pedagógicas para fomentar el desarrollo del pensamiento creativo en los y las estudiantes.

RECUADRO 6: Escala de pensamiento creativo en PISA 2022

La escala de pensamiento creativo en PISA 2022 es de 0 a 60 puntos, dividida en 6 niveles de desempeño que se resumen así:

Nivel 1 (0-10 puntos): Los y las estudiantes tienen dificultades para generar ideas básicas.

Nivel 2 (11-20 puntos): Los y las estudiantes pueden generar ideas simples, pero les cuesta desarrollarlas.

Nivel 3 (21-30 puntos): Los y las estudiantes pueden generar ideas diversas, pero les cuesta evaluarlas y mejorarlas.

Nivel 4 (31-40 puntos): Los y las estudiantes pueden generar ideas creativas y evaluarlas, pero les cuesta desarrollarlas de manera efectiva.

Nivel 5 (41-50 puntos): Los y las estudiantes pueden generar ideas innovadoras y desarrollarlas de manera efectiva, pero les cuesta evaluarlas críticamente.

Nivel 6 (51-60 puntos): Los y las estudiantes pueden generar ideas muy creativas, desarrollarlas y evaluarlas críticamente de manera efectiva.

Es importante destacar que estos niveles son una guía general y que la interpretación de los resultados debe ser realizada por expertos en la materia.

2.2 Principales resultados Prueba internacional PISA módulo Pensamiento creativo 2022

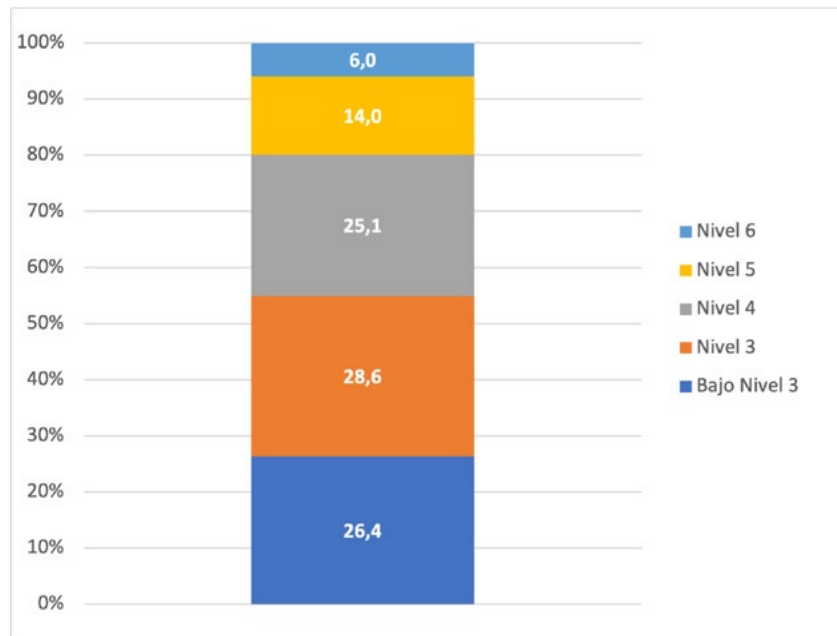
Con un promedio de 31 puntos, Chile se ubica en el lugar 26 entre 64 países que tienen resultados en el dominio de Pensamiento creativo. Este promedio no tiene diferencia significativa con Hong Kong (China), Italia, Malta, Hungría, Croacia, Islandia y Eslovenia, países que en otros dominios han mostrado históricamente promedios significativamente superiores a Chile. Las y los estudiantes del país muestran promedios que son superiores a los promedios de 35 países, entre ellos, nueve latinoamericanos.

Un 28,6% de estudiantes en Chile alcanza el nivel 3 y, en total, se observa que el 73,6% supera este umbral, mostrando altos porcentajes de estudiantes con altas competencias, 14% en el nivel 5 y 6% en el nivel 6.

Por el contrario, un 26,4% no llega al nivel mínimo de Pensamiento creativo. Esto significa que uno de cada cuatro estudiantes en Chile muestra una imaginación y una creatividad limitada, que no les permite producir ideas ni soluciones originales o diferentes frente a problemas cotidianos y sencillos que deben enfrentar.

A continuación, en el gráfico expuesto se puede visibilizar la distribución comentada.

Gráfico 19. Distribución por nivel



Fuente: Elaboración y datos de la Agencia de Calidad.

Al mirar en más detalle lo que sucede con cada una de las dimensiones evaluadas, podemos ver que respecto a **Generación de ideas diversas**: los y las estudiantes demostraron un nivel moderado de capacidad para generar ideas diversas, con un promedio de 6,9/10 (2022). Esto sugiere que pueden producir ideas variadas, pero podrían beneficiarse de estrategias para ampliar su rango de posibilidades.

Nivel de desempeño: Moderado (6,0-6,9)

Ahora bien, respecto a **Generación de ideas creativas**: los y las estudiantes mostraron un nivel moderado de capacidad para generar ideas creativas, con un promedio de 6,7/10 (2022). Esto indica que pueden producir ideas originales, pero podrían mejorar en la calidad y novedad de ellas.

Nivel de desempeño: Moderado (6,0-6,9)

Finalmente, respecto a la dimensión **Evaluación y mejoramiento de ideas de otros(as)**: los y las estudiantes demostraron un nivel alto de capacidad para evaluar y mejorar ideas de otros(as), con un promedio de 7,3/10 (2022). Esto propone o sugiere que pueden analizar críticamente las ideas de otros(as) y sugerir mejoras significativas.

Nivel de desempeño: Alto (más de 7,0)

Por otra parte, si bien en todos los países participantes se observa que las mujeres tienen resultados que son significativamente mejores que los de los hombres, en el caso de Chile, las mujeres no muestran esta ventaja, ya que no hay una diferencia significativa entre ambos géneros.

También se puede señalar que Chile cuenta con un porcentaje mayor de estudiantes resilientes (17,1%) en comparación al promedio de la OCDE (12,5%). En el caso de este estudio, los y las estudiantes resilientes son quienes, en un contexto socioeconómico y cultural desfavorecido, obtuvieron una puntuación en el cuarto superior de desempeño entre las y los estudiantes de su propio país.

Respecto a cuáles son los contextos educativos y subjetividades de los y las estudiantes que más se relacionan con el pensamiento educativo, se destaca la importancia de **actividades educativas** que promuevan el pensamiento creativo, como proyectos interdisciplinarios y resolución de problemas. Estas actividades les permiten explorar diferentes perspectivas y desarrollar soluciones innovadoras.

Asimismo, es posible observar que, respecto al tipo de **Relación pedagógica** que favorece el pensamiento creativo, los y las estudiantes valoraron la retroalimentación constructiva y el apoyo de los y las docentes para fomentar el pensamiento creativo. Una relación pedagógica positiva les permite sentirse seguros para explorar nuevas ideas y tomar riesgos.

Finalmente, a nivel de sus **creencias**, los y las estudiantes creen que la creatividad es fundamental para el éxito en la vida y que se puede desarrollar a través de la práctica y la perseverancia. Esta creencia les motiva a seguir desarrollando su pensamiento creativo.

RECUADRO 7: DISPOSITIVOS USADOS POR LA AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA COMUNICAR

Desde el nacimiento de la Agencia de Calidad de la Educación (2012), un tema fundamental en la estrategia de base ha sido como conectar con las distintas comunidades educativas respecto a que conozcan y usen los datos, es así como en la última década también se ha visto una explosión de canales informativos y nuevas tecnologías con las que se relacionan directamente las comunidades y es por esto que la Agencia ha sido tecnológicamente desafiada a encontrar y estar en línea para ser eficiente en la entrega de información para la toma de decisiones.

En base a lo mencionado, se muestra un resumen de los principales dispositivos con que hoy en día cuenta la Agencia, para llegar a las diferentes comunidades educativas respecto a los estudios internacionales:

Dispositivo comunicacional	Formato	Comunidad educativa específica
Informe de Resultados PISA	Presentación digital e Informe digital	Directivos, entidades sostenedoras, padres, -padres y apoderados(as), expertos(as), periodistas y público en general a través de <i>streaming</i> en el sitio web www.agenciaeducacion.cl
Informe de Resultados SSES	Presentación digital e Informe digital	Directivos, entidades sostenedoras, Padres, Madres y Apoderados(as), Expertos(as), Periodistas y público en general a través de <i>streaming</i> en el sitio web www.agenciaeducacion.cl
Diálogos Participativos	Reuniones presenciales y digitales	Entidades sostenedoras, directivos, docentes, educadores(as), padres, madres y apoderados(as) y estudiantes.
Mesas Técnicas	Reuniones presenciales y digitales	Sostenedores, Directivos, Docentes, Educadores(as), Padres, Madres y Apoderados(as) y Estudiantes.

3. CONCLUSIONES Y DESAFÍOS

En el contexto de los resultados provenientes de las evaluaciones internacionales reportadas, se observa que las y los estudiantes del país muestran un desempeño alto en áreas como la colaboración y las relaciones interpersonales. Sin embargo, presentan un desempeño moderado en cuanto a la regulación emocional y la apertura de mentalidad. Uno de los desafíos más relevantes es la ansiedad relacionada con las clases y pruebas, donde Chile destaca por tener uno de los niveles más altos en comparación internacional.

La resiliencia es un elemento que se destaca en estas evaluaciones. En cuanto a nuestros y nuestras estudiantes, y a pesar de que hay grupos que pertenecen a grupos socioeconómicos más desfavorecidos, obtienen resultados significativamente altos en bienestar y satisfacción con la vida. Sin embargo, hay un área de mejora en la capacidad del país para fortalecer las redes de apoyo social y emocional, con el fin de aumentar esta resiliencia.

En cuanto al bienestar subjetivo, la satisfacción vital de las y los estudiantes del país es moderada, lo que indica la necesidad de seguir avanzando en políticas que promuevan el bienestar emocional en su vida, así como la salud mental, con una acción intersectorial que involucre a, salud y desarrollo social, por ejemplo. Sin duda alguna, los resultados identifican también la necesidad de hacer del espacio educativo uno más significativo y acogedor para nuestros(as) estudiantes.

Si bien las relaciones interpersonales son un punto fuerte en Chile, la mejora de las relaciones positivas entre estudiantes, docentes y apoderados(as) sigue siendo un tema prioritario, especialmente en la enseñanza media, que es donde se evidencian mayores necesidades de un abordaje más dirigido.

Al igual que en el ámbito académico, las brechas socioeconómicas y culturales representan un desafío crucial, ya que las y los estudiantes más desfavorecidos muestran un menor desarrollo de habilidades socioemocionales en comparación con sus pares aventajados, una tendencia más marcada en Chile que en otros países. A su vez, existen diferencias de género significativas, en las que las mujeres de 15 años reportan un menor control emocional y menor resistencia al estrés, en comparación con sus pares masculinos, lo que subraya la necesidad de políticas públicas con enfoque de género.

Finalmente, en las habilidades de pensamiento creativo, los y las estudiantes demostraron un desempeño moderado, excepto en la evaluación y en el mejoramiento de ideas de otros(as), por lo que se hace fundamental fomentar actividades educativas que promuevan el pensamiento creativo, como proyectos interdisciplinarios y resolución de problemas, *brainstorming*, y asegurarse de que estén integradas en las actividades educativas. La relación pedagógica y las creencias sobre la creatividad se deben fortalecer con retroalimentación constructiva y el apoyo de los y las docentes, esto con el objeto de fomentar un ambiente que efectivamente promueva el pensamiento creativo.

VI. Evaluación de los procesos de gestión escolar y observación de aula con foco en los contextos propicios para la formación de habilidades para el siglo XXI

El mejoramiento de la calidad de la educación y, dentro de ello, el desarrollo de una educación que se dirige a promover y formar en las habilidades para el siglo XXI, se despliega en los procesos cotidianos tanto a nivel de la gestión educativa más general, como en los que acontecen a nivel del aula. Es por ello que en este capítulo se profundiza en aquellos resultados que la Agencia de Calidad de la Educación ha venido levantando respecto a la calidad de los procesos educativos, principalmente, tomando como fuentes de información las visitas evaluativas que realiza a establecimientos con mayores requerimientos de apoyo para el mejoramiento de sus resultados educativos, ya que dan cuenta de las formas en que se configuran los contextos y se despliegan los procesos que debiesen sustentar una educación de calidad y, en particular, la promoción de las habilidades para el siglo XXI.

La Agencia tiene el mandato legal de diseñar e implementar el Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño de los establecimientos educacionales y sus entidades sostenedoras; su objetivo es fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación, orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora de la calidad de la educación que ofrecen. Para ello cuenta con el dispositivo de la *Visita de Evaluación de las Condiciones para el Aprendizaje*¹¹, cuyo propósito principal es evaluar el desarrollo de condiciones que favorecen el mejoramiento de las prácticas pedagógicas para orientar su fortalecimiento. En específico, estas visitas permiten:

- Caracterizar el despliegue de prácticas pedagógicas docentes al interior del aula.
- Caracterizar las condiciones con las que dispone el establecimiento educativo para el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los y las docentes.
- Evaluar las condiciones, que dispone el establecimiento, que favorecen y que desfavorecen el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas.
- Orientar al establecimiento en el desarrollo de condiciones que favorezcan el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de sus docentes.

Las visitas cuentan, además, con pautas de observación de clases, cuyo objetivo es evaluar las prácticas pedagógicas asociadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, con el fin de identificar fortalezas y oportunidades de mejora de dichas prácticas.

¹¹ Además, existe la Visita Temática para Establecimientos que imparten Formación Técnico Profesional y la Visita de Educación Parvularia (VEP), que tienen como objetivo evaluar y orientar la mejora en la gestión de estos centros educativos a partir de la evaluación de las dimensiones y subdimensiones definidas en los Estándares Indicativos de Desempeño para cada uno de estos tipos de oferta educativa (en términos de modalidad educativa el primero y de nivel educativo el segundo). Los resultados más relevantes de este análisis se presentan en recuadros específicos en este capítulo.

RECUADRO 8: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO REALIZADA EN LAS VISITAS EVALUATIVAS

Metodológicamente, para el caso de las visitas, se evalúan cuatro dimensiones de la gestión escolar, que se consideran condiciones de soporte para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el aula; estas son: **Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia y Gestión de recursos**. En este contexto, para cada una de estas dimensiones se han definido indicadores que dan cuenta de aspectos que, de ocurrir dentro de la gestión de un establecimiento, facilitan el mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas de los y las docentes. Este marco evaluativo está constituido, a su vez, por 22 indicadores; no obstante, en el desarrollo de la visita solo se evalúan 12 a 15 de ellos, con la finalidad de profundizar en cada uno. En ese sentido, es condición que en la evaluación se considere al menos un indicador por dimensión. La selección de los 12 indicadores a evaluar se realiza en la reunión inicial entre el panel de evaluadores(as) y representantes de distintos estamentos de la comunidad educativa. De este modo, los indicadores rubricados varían entre visitas.

Por su parte, cada uno de estos indicadores han sido ordenados en una rúbrica de tres niveles: “Por desarrollar”, “En desarrollo” o “Desarrollado”. Estos niveles permiten identificar el estado en que el proceso, procedimiento o práctica se encuentra en el establecimiento y, con base en ello, se definen recomendaciones para la mejora, a fin de proporcionar a los establecimientos una ruta de mejoramiento indicativa que les facilite avanzar al nivel “Desarrollado”.

A continuación, se describen los niveles de desarrollo de los indicadores, al momento de su evaluación:

- **Por desarrollar:** los criterios del nivel desarrollado no se llevan a cabo o lo realizado resulta insuficiente, dado que presenta uno o más problemas (acorde a indicador).
- **En desarrollo:** los criterios del nivel desarrollado se llevan a cabo parcialmente, dado que presentan uno o más problemas (acorde a indicador).
- **Desarrollado:** todos los criterios del nivel se llevan a cabo completamente (acorde a indicador).

En términos metodológicos, la observación directa de aula es realizada por parte del panel evaluador que desarrolla la visita, el cual registra las interacciones generadas por el o la docente con los y las estudiantes, y las interacciones entre estos últimos, durante un periodo de clase. Posteriormente, los registros son clasificados y calificados a través de la aplicación de una Pauta de Observación de Clases (POC). La pauta cuenta con tres dimensiones las que, a su vez, están compuestas por indicadores que dan cuenta de constructos más específicos que permiten un acercamiento analítico a las interacciones pedagógicas. Para evaluar estos indicadores, se utilizan marcadores que son las unidades de análisis más específicas del nivel de desempeño observado en las prácticas durante el periodo de clase observado, y se califican mediante una escala del 1 a 7. Para este reporte, se presentan los resultados de acuerdo a tres niveles de desempeño: Alto (de 6 a 7), Medio (de 3 a 5) y Bajo (de 1 a 2).

Los resultados que serán analizados en este capítulo se presentan de modo agregado, con el propósito de aportar información que permita contextualizar los resultados educativos vistos en los capítulos anteriores. La información analizada proviene de visitas realizadas el año 2023 a 155 establecimientos que imparten educación básica y/o media, y corresponden a 944 observaciones de aula realizadas en estos mismos establecimientos, que involucran más de 708 horas de observación. La mayoría de las

observaciones se efectuaron en los niveles educativos de primero medio (12%), segundo medio (11%), octavo básico (9%) y séptimo básico (9%). Se observó mínimamente clases multigrado (1%). Respecto a las asignaturas observadas en clase, la mayoría de las observaciones se realizaron en Lenguaje y Comunicación (25%), seguida por Matemática (23%) e Historia, Geografía y Ciencias Sociales (16%). Como contraparte, se observó mínimamente clases de Educación Física y Salud (0,3%), Orientación (0,3%) y Lengua Indígena (0,4%).

A continuación, se presenta los principales resultados referidos a las dimensiones de la gestión escolar en el marco del mejoramiento educativo y su vinculación con los escenarios propicios para el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI.

1. DIMENSIONES DE LA GESTIÓN ESCOLAR Y EL MEJORAMIENTO EDUCATIVO

El mejoramiento de la calidad educativa se sustenta en procesos de gestión y prácticas en los establecimientos educacionales, que se orientan y producen mejoras en los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes. Intencionar el mejoramiento de los distintos procesos que configuran el quehacer educativo institucional permite sentar las bases para una experiencia educativa plena para las y los estudiantes y favorecer un espacio laboral en el que los distintos actores que la conforman puedan desplegar su máximo potencial. A continuación, se presenta el estado de desarrollo en que se encuentran las dimensiones y sus principales indicadores que constituyen los Estándares Indicativos de Desempeño y su relación con el mejoramiento de resultados educativos y las habilidades para el siglo XXI.

1.1 Dimensión Liderazgo

La Dimensión Liderazgo refiere a las funciones de diseño, articulación, conducción y planificación institucional, a cargo de la entidad sostenedora y el equipo directivo, dirigidas a asegurar el funcionamiento organizado y sinérgico del establecimiento.

En el marco de las visitas realizadas el año 2023, se observa que el indicador con mejores resultados refiere a: *“El director y equipo directivo recopilan y analizan información para la toma de decisiones en su gestión educativa”*, con un 58,3% de establecimientos educativos en el nivel “Desarrollado”. En este nivel, se espera que el (la) directora(a) y el equipo técnico definan procedimientos para recopilar información de eficiencia interna y de resultados educativos, designen encargado(s) para recopilar esta información, implementen instancias periódicas para el análisis de dichos datos y tomen decisiones de su gestión educativa fundadas en este análisis.

Por su parte, en todos los demás indicadores de la dimensión Liderazgo, la mayoría de los establecimientos se ubica en el nivel “En desarrollo”, alcanzando entre un 39,6% y un 73,8% en esta categoría. En ese sentido, el indicador con resultados más descendidos es el que refiere a: *“El director y equipo directivo definen y comunican metas en relación con el logro educativo de las y los estudiantes”*, donde un 73,8% de los establecimientos se ubica en el nivel “En desarrollo”. Esto implica que el (la) directora(a) y equipo directivo definen numerosas metas en relación al logro educativo de los y las estudiantes (en vez de un número acotado de metas). Además, las metas definidas no se articulan con las prioridades de la Gestión Pedagógica. Finalmente, logran que estas solo sean conocidas por algunos(as) docentes y/o estudiantes (no por su totalidad).

1.2 Dimensión Gestión pedagógica

Esta dimensión describe las políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo la unidad educativa para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose en el eje del quehacer de cada establecimiento.

Para esta dimensión de la gestión escolar, el indicador mejor evaluado refiere a *“El director y el equipo directivo resguardan la detección y apoyos a los estudiantes que presentan vacíos de aprendizajes y NEE (Necesidades Educativas Especiales)”*, donde un 69,7% de los establecimientos educacionales se ubican en el nivel *“Desarrollado”*. Esto implica que el (la) director(a) y el equipo directivo gestionan acciones (que son oportunas y/o periódicas y/o contextualizadas, etc.) para la detección de estudiantes con vacíos de aprendizaje y NEE, y acciones de apoyo pertinentes a dichas necesidades y vacíos.

Por su parte, uno de los indicadores con resultados más bajos refiere a *“El director y el equipo directivo aseguran el intercambio de prácticas pedagógicas y recursos educativos entre docentes de distintos niveles educativos”*, donde un 66,2% de los establecimientos se ubican en el nivel *“En desarrollo”*. Acorde al Marco Evaluativo de la visita, alcanzar este nivel quiere decir que el (la) director(a) y equipo directivo implementan acciones y/o instancias ocasionales para el intercambio de prácticas pedagógicas y recursos educativos y no promueven la reflexión, acuerdos y/o lineamientos a partir del intercambio de prácticas para definir posibilidades de ajustes o mejoras.

Un segundo indicador descendido en esta dimensión, es el que corresponde a *“El director o el equipo directivo acompañan técnicamente a los docentes en su trabajo en aula para mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes”*, donde un 56,4% de los establecimientos educativos se ubican en el nivel *“En desarrollo”*. Esto quiere decir que el (la) directora(a) y el equipo directivo realizan observaciones de clases solo a algunos(as) docentes o de manera emergente; entregan retroalimentación solo a algunos de los y las docentes observadas o de manera tardía o extemporánea, y se establecen acuerdos que comprometen mejoras por parte del docente y soporte técnico por parte de UTP, pero sin realizar un seguimiento de su cumplimiento.

1.3 Dimensión Formación y convivencia

Esta dimensión considera las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento educacional para asegurar un ambiente adecuado para el aprendizaje, propiciar un clima colaborativo entre los estamentos y favorecer la participación informada de los distintos actores en la mejora educativa.

En consideración de esta dimensión, el indicador que corresponde a *“El director y el equipo directivo gestionan acciones para resguardar un ambiente de buen trato entre todos los estudiantes”*, es el que obtiene mejores resultados con un 63,8% en el nivel *“Desarrollado”*. En este nivel, se espera que el (la) director(a) y equipo directivo gestionen acciones en conjunto para la promoción del buen trato entre todos los y las estudiantes y gestionen acciones para la prevención y el abordaje de todos los conflictos. Un segundo indicador bien evaluado y con un 55,8% de los establecimientos en nivel *“Desarrollado”* corresponde a *“El director y el equipo directivo gestionan acciones para resguardar un clima laboral positivo”*. En ese nivel, el (la) director(a) y equipo directivo definen e implementan acciones periódicas para promover un clima laboral positivo para todas y todos los funcionarios.

Por otro lado, el indicador con resultados más bajos, con un 51,7% de los establecimientos en el nivel *“En desarrollo”* y un 40,2% en niveles mínimos o *“Por desarrollar”*, corresponde a *“El director y el equipo directivo promueven la participación de los apoderados para considerar su opinión en decisiones del proceso educativo”*. El indicador refiere a que el (la) director(a) y equipo directivo definen acciones e instancias ocasionales para recoger la opinión de apoderados(as) en temas educativos, definen medios y canales de comunicación informales con los apoderados(as) para recoger dichas opiniones, y la información recopilada no es utilizada para incorporar mejoras o ajustes al proceso educativo de los y las estudiantes. En el caso de los establecimientos evaluados en el nivel *“Por desarrollar”*, estas acciones no se definen, es decir, no hay instancias para recoger la opinión de apoderados(as) de manera formal.

1.4 Dimensión Gestión de recursos

La Gestión de recursos describe las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para asegurar condiciones que sustenten una adecuada gestión de aula, focalizado en la gestión eficiente del personal y los recursos educativos y financieros que favorezcan el desarrollo de mejores prácticas pedagógicas.

Respecto a esta dimensión, la mayoría de los establecimientos se ubican en el nivel “En desarrollo”, alcanzando entre 32,1% y 55,6% de los indicadores dicho nivel. Considerando lo anterior, se observa que el indicador que enuncia *“El director y el equipo directivo aseguran el uso del tiempo no lectivo para el desarrollo de las tareas pedagógicas”* tiene un 55,6% de establecimientos en el nivel “En desarrollo”. Esto quiere decir que el (la) director(a) y equipo directivo disponen orientaciones técnicas para el uso del tiempo no lectivo pero sin foco en las tareas pedagógicas, e implementan acciones esporádicas para apoyar técnicamente a los y las docentes en el uso del tiempo no lectivo.

Como contraparte, el indicador con resultados más descendidos es: *“El director y el equipo directivo orientan el uso de los recursos educativos para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje”*, lo que se traduce en que el (la) director(a) y equipo directivo no definen lineamientos para el uso de los recursos educativos y no gestionan el uso de dichos recursos para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este indicador la mitad de los establecimientos educativos se ubican en el nivel más bajo, es decir “Por desarrollar”.

RECUADRO 9: DIMENSIONES DE LA GESTIÓN ESCOLAR Y MEJORAMIENTO EDUCATIVO

Según un análisis realizado por la Agencia de la Calidad de la Educación el año 2020, la dimensión de los Estándares Indicativos de Desempeño que se asocian más directamente con la mejora de los resultados educativos, medida en términos de mejora en la Categoría de Desempeño en los establecimientos categorizados como “Insuficientes”¹², corresponde a la dimensión de Gestión Pedagógica, (en particular los estándares relacionados con la Gestión Curricular)¹³.

2. PRÁCTICAS DE AULA COMO ESPACIOS PROPICIOS PARA FORMAR HABILIDADES PARA EL SIGLO XXI

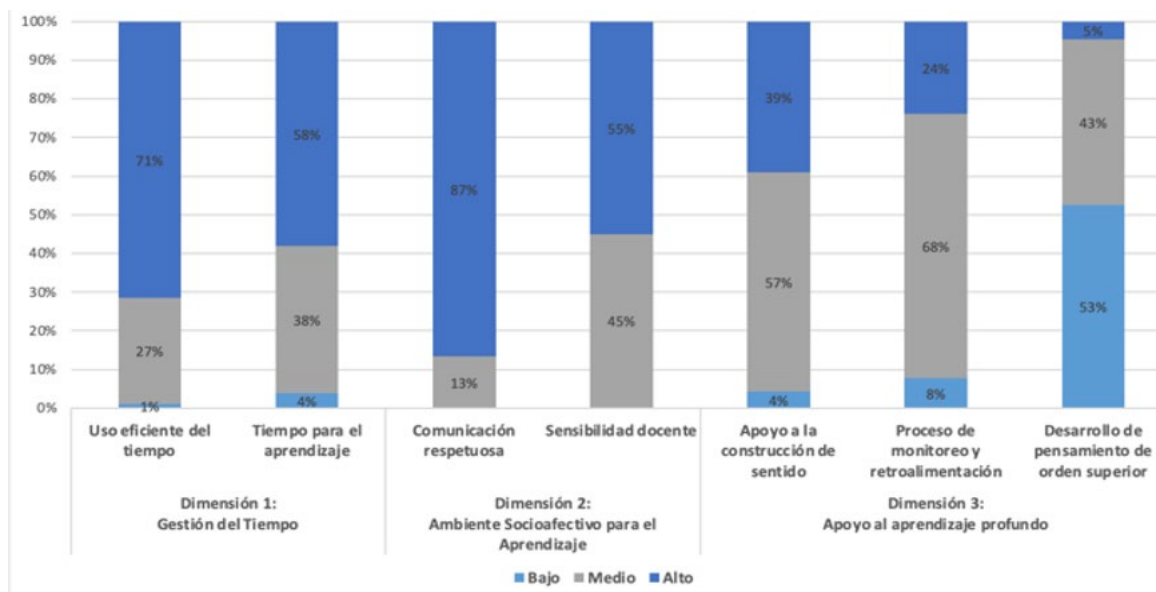
Para profundizar en los procesos educativos que se desarrollan a nivel de aula y que dan cuenta del contexto más próximo al proceso de enseñanza y aprendizaje es que, a continuación, se presentan los principales resultados que arrojan los análisis de observación de aula. Los resultados serán presentados considerando las tres dimensiones de análisis con que este dispositivo de observación de clase cuenta y que están ordenadas por nivel de complejidad, partiendo por aquellos elementos más básicos a nivel de condiciones pedagógicas en el aula, como la gestión del tiempo escolar, consignada como la dimensión **Gestión del tiempo**; pasando por la generación de un ambiente de aula grato para la enseñanza, que es la dimensión **Ambiente socioafectivo para el aprendizaje**; y terminando con la dimensión más compleja que refiere a generar una situación educativa que favorezca al aprendizaje profundo, llamada dimensión **Apoyo al aprendizaje profundo**.

12 Definida en el marco de la ordenación de establecimientos.

13 El análisis se realizó a partir de las rubricaciones establecidas entre las visitas evaluativas realizadas los años 2015 y 2017 y se consideraron los cambios en esas rubricaciones y en la Categoría de Desempeño de los establecimientos educativos entre esos años. Para más información ver Agencia de Calidad de la Educación (2020).

El gráfico 20 da cuenta de los resultados, los cuales se detallan posteriormente.

Gráfico 20. Resultados por Niveles de calificaciones POC 2023



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

En la **dimensión N°1 Gestión del tiempo**, que refiere a cómo el (la) docente gestiona los tiempos de las distintas actividades que desarrolla en función del aprendizaje de sus estudiantes, los resultados se distribuyen mayoritariamente en el nivel de “Desempeño alto”, con un 71% en ese nivel para el indicador “Uso eficiente del tiempo” y un 58% en el caso del indicador “Tiempo para el aprendizaje”. Por su parte, solo un 1% de las clases, para el primer indicador mencionado, son calificadas en un nivel de “Desempeño bajo”, mientras en el segundo indicador, este porcentaje sube a 4%.

Respecto a la **dimensión N°2 Ambiente socioafectivo para el aprendizaje**, que tiene como objetivo evaluar las acciones que desarrolla el o la docente en conjunto con los y las estudiantes, para propiciar un clima de respeto, sensibilidad y seguridad que favorezca el aprendizaje y la motivación hacia el logro de objetivos, se observa que el indicador “Comunicación respetuosa” obtiene una muy buena evaluación, ya que el 87% de las clases se califican en un nivel de “Desempeño alto”; solo un 13% en un nivel de “Desempeño medio”, y no hay observaciones en el nivel de “Desempeño bajo”. Este es el indicador mejor evaluado en esta dimensión en las clases observadas.

Por su parte, el indicador “Sensibilidad docente” muestra que más de la mitad de las clases se ubica en un nivel de “Desempeño alto” con un 55%, sin embargo, un porcentaje importante también se sitúa en el nivel de “Desempeño medio” (45%). No se registran observaciones en el nivel de “Desempeño bajo” para este indicador.

Finalmente, una dimensión que se relaciona de manera muy directa con el acompañamiento requerido para favorecer el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, es la **dimensión N°3 Apoyo al aprendizaje profundo**, que considera los aspectos pedagógicos centrales del proceso de enseñanza y aprendizaje, relacionados con aquellas interacciones que favorecen y apoyan la construcción de competencias, conocimientos, habilidades y actitudes del currículum, a partir de las cuales se desarrolla el pensamiento profundo por parte de los y las estudiantes, que les permitirá desarrollar la

capacidad de usar el conocimiento de manera flexible para pensar y actuar en diferentes contextos que demandan procesos cognitivos de alto nivel tales como explicar, generalizar, predecir o plantear hipótesis y buscar evidencia, entre otras.

La evidencia muestra, para esta dimensión, que las clases se distribuyen mayoritariamente en el nivel de “Desempeño medio”. En específico, los resultados del indicador “Apoyo a la construcción de sentido”, muestran que la mayoría de las clases son calificadas en “Desempeño medio” (57%), mientras que un 39% se ubica en “Desempeño alto” y un 4% alcanza un “Desempeño bajo”.

En relación al indicador “Proceso de monitoreo y retroalimentación”, se evidencia que un 68% de las clases son calificadas en un nivel de “Desempeño medio”, mientras un 24% alcanza un “Desempeño alto”. Asimismo, el nivel de “Desempeño bajo” alcanza un 8% en este indicador.

Por último, el indicador “Desarrollo del pensamiento de orden superior”, tiene la calificación más deficiente de todos los indicadores: un 53% de las clases son evaluadas en un nivel de “Desempeño bajo”, mientras un 43% alcanza el “Desempeño medio” y solo un 5% un “Desempeño alto”.

RECUADRO 10: DESEMPEÑOS EN VISTAS EVALUATIVAS A E.E. DE EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL¹⁴

En el caso de los establecimientos educativos técnico profesionales (TP) que han sido visitados, es posible señalar que un 47,1% de estos presenta fortalezas¹⁵ asociadas a la dimensión Gestión Pedagógica, ámbito estrechamente vinculado con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La dimensión que le sigue, con un 31,4%, es la de Articulación¹⁶, asociada a procesos específicos de la modalidad TP relacionados con las acciones de vinculación con el medio y el territorio. En tercer lugar, con un 17,6% de las fortalezas, se encuentra la dimensión Formación y convivencia, y finalmente Gestión de recursos con un 3,9%.

La mayoría de las oportunidades de mejora (54,9%) se concentra en la dimensión Articulación, ámbito que se relaciona con las estrategias que el liceo realiza para fortalecer las trayectorias educativas de sus estudiantes y para vincularlos con el territorio. En segundo lugar, se ubica Gestión pedagógica, con un 37,3% de las debilidades. Por último, las dimensiones Formación y convivencia y Gestión de recursos reúnen el mismo porcentaje de debilidades, con un 3,9% cada una.

Respecto a la información que surge de las observaciones de aula, es posible identificar que los indicadores más desarrollados refieren al uso eficiente del tiempo y la comunicación respetuosa, similar a lo que sucede en todos los establecimientos visitados; los indicadores con menor desarrollo corresponden a la dimensión de apoyo al aprendizaje profundo, es decir, apoyo a la construcción de sentido y promoción del pensamiento de orden superior.

14 La información descrita corresponde a las visitas evaluativas realizadas el año 2023 e involucran a 51 establecimientos educativos visitados, 345 pautas de observación aplicadas, con más de 258 horas de observación.

15 La descripción que se realiza en este caso no se basa en la evaluación y rubricación que hace un evaluador externo si no a partir de la fortalezas y debilidades que declaran los informes asociados a este tipo de visita evaluativa.

16 Esta dimensión no se mencionó anteriormente pues es específica para los establecimientos TP.

RECUADRO 11: DESEMPEÑOS EN VISITAS EVALUATIVAS A ESTABLECIMIENTOS DE ED. PARVULARIA¹⁷

Los desempeños de los establecimientos educativos de educación parvularia que se desprenden de las visitas evaluativas, evidencian que Bienestar integral es la dimensión que obtiene mejor desempeño. Esta dimensión evalúa las interacciones pedagógicas entre adultos y párvulos, y comprende las políticas, procedimientos y prácticas necesarias para lograr una formación integral de los niños y las niñas. En específico, su aspecto referido a Vida saludable, es con frecuencia la subdimensión mejor evaluada en los centros educativos.

Por su parte, la dimensión Liderazgo también muestra buenos resultados; esta dimensión considera las prácticas, los procesos de gestión y las responsabilidades que corresponden a los encargados(as) de la conducción de los centros educativos que imparten Educación Parvularia, en particular, destaca Planificación y Gestión por resultados como una subdimensión que puntúa frecuentemente más alto.

En consideración de las dimensiones peor evaluadas, la referida a Gestión de recursos y, específicamente, su aspecto referido a Gestión de personas, aparece con mayor frecuencia como la más descendida en estos centros educativos. Es importante mencionar que dicha subdimensión se refiere a las políticas, procedimientos y prácticas que implementan los encargados(as) de conducir este ámbito, para contar con un equipo calificado y motivado, así como con un clima laboral positivo.

Otra dimensión clave, y la segunda más descendida según los resultados que arrojan las visitas en este nivel educativo es la que refiere a la Gestión pedagógica. En específico, es la subdimensión de Gestión curricular la que aparece con mayor frecuencia con una evaluación más baja. En este punto, es relevante enfatizar la relevancia que tienen estos aspectos en la mejora educativa y, en consideración de un enfoque de trayectoria educativa, en su articulación con la educación escolar posterior.

Finalmente, los resultados que arrojan las observaciones de aula, nos muestran que los indicadores mejor evaluados refieren a la dimensión Ambientes bien tratantes y protagónicos, donde el afecto positivo, la sensibilidad y responsividad y el clima de respeto, de seguridad y confianza son los aspectos mejor logrados. Por su parte, los ámbitos más deficitarios refieren a la dimensión Interacciones cognitivas desafiantes, donde la retroalimentación para la expansión cognitiva, las oportunidades para el aprendizaje significativo, la promoción para el desarrollo del razonamiento y la creatividad, y la claridad de la intención pedagógica son los aspectos peor evaluados en estas visitas.

17 La información descrita corresponde a las visitas evaluativas realizadas el año 2023 e involucran a 72 centros educativos visitados, 493 pautas de observación aplicadas, con más de 164 horas de observación.

3. CONCLUSIONES Y DESAFÍOS

Al realizar un análisis transversal de los distintos dispositivos de evaluación y orientación del desempeño, en consideración de centros educativos de nivel parvulario, básico y medio, es posible identificar como los ámbitos mejor desarrollados la gestión de un buen trato entre integrantes de la comunidad educativa y la generación de ambientes propicios para el aprendizaje.

Al mirar lo que sucede a nivel de la gestión de aula, se observa que las interacciones implementadas por las y los docentes para favorecer la gestión del tiempo tienden a optimizar el funcionamiento y la organización de la clase, promoviendo así el uso eficiente del tiempo destinado al aprendizaje, tema relevante de destacar en consideración que este era un desafío educativo importante hace unas décadas atrás. Junto a ello, la comunicación pedagógica sigue los principios de interacción global, incluyendo a la mayoría de las y los estudiantes en sus interacciones y atendiendo a necesidades e intereses diversos de manera oportuna y en un ambiente de respeto.

Al centrarse en los principales desafíos que arrojan los análisis de estos dispositivos evaluativos a nivel de gestión escolar y de aula, es posible mencionar que, transversalmente, los aspectos más deficitarios corresponden a la detección de necesidades formativas y de desarrollo profesional y técnico del personal. También destacan como desafíos específicos de la dimensión Gestión pedagógica, los ámbitos referidos al intercambio de prácticas pedagógicas y recursos educativos entre docentes y el de acompañamiento técnico a estos en su trabajo, lo que representa un aspecto clave a mejorar para promover ciclos de mejora de los establecimientos y fomentar prácticas de aula por el aprendizaje de los y las estudiantes. Más aún si consideramos que estas dimensiones junto a las de Liderazgo, son aquellas que más se relacionan con el mejoramiento educativo según la evidencia.

A nivel de la gestión educativa de aula, claramente, uno de los principales desafíos que emergen son las condiciones y oportunidades que se establecen para el aprendizaje de habilidades para el siglo XXI. En esta propuesta, el foco en el contexto y su vínculo social se releva desde el desafío cognitivo y lo que se ofrece a las y los estudiantes. La interacción docente-estudiante se considera una oportunidad para pasar desde la conducción de procesos hacia la coconstrucción efectiva del mismo. Ante esto, relacionarse en un entorno que considere al otro como un actor activo y protagonista, promueve el desarrollo de aprendizajes significativos y establece un contexto propicio para el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas.

VII. Conclusiones y desafíos para la formación de las habilidades para el siglo XXI

Entender el fenómeno educativo como un proceso social que tiene como fin último el desarrollo integral de las personas desarrollando las competencias necesarias para contar con la autonomía, reflexividad y conocimientos necesarios para dirigir sus vidas más libremente, junto a otras y otros, de manera colaborativa, en un contexto social cada vez más vertiginoso e incierto, debiese ser la misión que guía el quehacer del sistema educativo. Para acercarnos a ello es central contar con información que permita ir monitoreando el estado de desarrollo de la educación que queremos, ese es el propósito que tiene este informe, para lo cual se entrega información valiosa, en este caso, respecto a la calidad educativa del sistema educativo chileno en los niveles parvulario, básico y medio, y de la formación de las habilidades para el siglo XXI.

Desde inicios de los años 90, el currículum escolar chileno ha comenzado a integrar aspectos relevantes de las habilidades para el siglo XXI, los que luego se han ido robusteciendo, tanto en profundidad como en amplitud de las asignaturas, con los ajustes que se han venido a realizar posteriormente al currículum, sobre todo el del año 2019 en III y IV medio. Claramente, estos aspectos son un avance significativo respecto a cómo orientamos y enmarcamos el tipo de educación que queremos promover en nuestro sistema educativo.

La tarea que corresponde hacer ahora es conocer cómo ese enmarcamiento ha ido generando efectivamente procesos educativos —tanto en términos de la gestión más amplia de los establecimientos educativos como a nivel de la gestión del aula— enfocados a promover estas habilidades, y los resultados de esos procesos en términos del tipo de habilidades que los y las estudiantes han ido interiorizando y como las despliegan en su vida cotidiana y a nivel escolar.

Un primer hallazgo de este informe se relaciona con que, si bien se observa un leve mejoramiento en los resultados de aprendizaje en Lenguaje y Matemáticas, luego de una baja en el período post pandemia, estos han mostrado una nueva ampliación en las brechas de género y una desigualdad más significativa de estos resultados en relación al grupo socioeconómico al que pertenecen los y las estudiantes en la enseñanza media. Este hallazgo es importante no solo en términos de la calidad y equidad del sistema educativo, sino también respecto a cómo se fortalecen las habilidades para el siglo XXI en nuestro sistema. Como se mencionó en los antecedentes de este informe, hay una relación estrecha entre los conocimientos más académicos y el desarrollo de este tipo de habilidades para la vida actual. Las habilidades del siglo XXI requieren de conocimientos basales para ser desplegadas, por lo que los retrocesos que se tengan, o las brechas que se generen a nivel de este tipo de conocimientos, probablemente afecten la formación y el despliegue de estas habilidades.

Las **habilidades cognitivas de orden superior** también requieren de este tipo de conocimientos basales para ser desarrolladas como, asimismo, de procesos educativos, sobre todo a nivel de aula, que se enfoquen intencionalmente hacia su promoción y desarrollo. Los resultados que entrega este informe son preocupantes a este respecto si nos detenemos a observar lo que está sucediendo a nivel del aula y, en particular, en la relación pedagógica entre docentes y estudiantes. Los resultados de las observaciones de clases realizadas en el marco de las visitas evaluativas muestran que la dimensión claramente más deficitaria es la de “Apoyo al aprendizaje profundo”, en la que el indicador más crítico refiere justamente al “Desarrollo del pensamiento de orden superior”. Esta debilidad se observa en todos los niveles educativos (parvularia, básica y media) y en todas las modalidades (incluyendo la formación técnico profesional).

Respecto a este mismo ámbito de las habilidades cognitivas de orden superior, una dimensión clave en estas se relaciona con el pensamiento divergente, que refiere al proceso del pensamiento que permita crear nuevas ideas y abrirse a nuevas posibilidades de respuesta. Sobre este aspecto es importante considerar lo que sucede con los resultados de la evaluación internacional de PISA para

Pensamiento creativo. Si bien las y los estudiantes del país tienen un desempeño medio en esta evaluación, uno de cada cuatro no llega al nivel mínimo de creatividad, es decir, no les permite producir ideas ni soluciones originales y diferentes, frente a problemas cotidianos y sencillos que deben enfrentar.

Asimismo, desde el Estudio internacional de Habilidades Socioemocionales (SESS) podemos ver que la dimensión “Apertura de mentalidad” que refiere a apertura a las experiencias y encontrarse abierto a la estimulación intelectual en general, asociado a la curiosidad, imaginación y creatividad, es la dimensión mejor evaluada en las y los estudiantes del país.

Considerando los hallazgos de este informe, este fenómeno en particular ameritaría un estudio más en profundidad que dé cuenta de cuáles son los contextos sociales donde los y las estudiantes desarrollan este tipo de habilidad, en consideración de lo debilitado que se observan las interacciones de aula al respecto. Las nuevas tecnologías y sus distintos dispositivos de interacción (redes sociales, juegos en línea, etc.) podrían estar favoreciendo también estas habilidades.

En cuanto a lo que refiere a **habilidades de tipo intrapersonal** asociadas, por ejemplo, a una visión introspectiva y autorreflexiva de sus vidas que tienen las y los estudiantes del país, se encuentra como primer hallazgo tienen –comparativamente hablando a nivel internacional–, un bajo nivel de bienestar subjetivo y satisfacción con la vida, lo que debiese generar una primera señal de alerta en nuestro sistema educativo. Siguiendo con el mismo análisis comparativo, el estudio SESS, muestra que las y los estudiantes del país tienen un alto nivel de resiliencia, lo que significa que cuentan con la motivación esencial de superar y adaptarse a situaciones adversas, como el estrés, la presión o los obstáculos.

Además, el estudio muestra que esta resiliencia se podría explicar ya que en general las y los estudiantes del país tienen un buen desempeño en la dimensión Rendimiento de tareas [que refiere a la tendencia y propensión de las personas a contar con un buen desarrollo del autocontrol, ser organizados(as), mantener una buena conducta; además, se relaciona con la ambición y persistencia para lograr los objetivos personales], en la que los puntajes más altos se encuentran en la “motivación al logro” y la “perseverancia”. A diferencia de ello, los puntajes más bajos son posibles de observar en otra dimensión intrapersonal como es la de Regulación emocional (que consiste en la estabilidad emocional; representa el grado en el cual los individuos son capaces de controlar sus respuestas emocionales y su humor, así como la calidad de sus estados emocionales en general), donde el indicador más bajo refiere al “control emocional” de las y los estudiantes del país.

Hallazgos similares son posibles de observar en los resultados de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) y del Monitoreo de la Convivencia, y además, estas fuentes nos permiten identificar diferenciaciones importantes a nivel de las y los estudiantes. Por ejemplo, a nivel de Autoestima académica y motivación escolar y también a nivel del bienestar percibido por los(as) propios estudiantes, se observa que quienes cursan 4° básico tienen una mejor autopercepción como estudiantes y autovaloración académica que quienes están en II medio; también es mejor en los hombres que en las mujeres y en los GSE altos que en los bajos.

En consideración de estos hallazgos se podría hipotetizar que la motivación de superación, y la perseverancia y el esfuerzo asociado a estas, podrían generar un desgaste emocional y subjetivo que afectaría la autopercepción y evaluación de la propia vida en las y los estudiantes del país. Esta hipótesis podría ser reforzada por el dato que arroja de que estos(as) superan en todos los promedios a sus pares internacionales en relación al hecho de que las clases les producen ansiedad.

Frente a esto, es importante repensar la experiencia escolar, poniendo foco en la subjetividad de las y los estudiantes (sobre todo en las mujeres) y en los niveles secundarios, donde se observa con más fuerza debilidades en habilidades de tipo intrapersonal y en el bienestar personal. Abordar de manera más sustantiva esta dimensión debe ir de la mano con la incorporación más explícita en la experiencia

escolar de los intereses, expectativas y proyectos de vida de las y los estudiantes, promoviendo con ello la agencia de las futuras generaciones.

Respecto a las **habilidades interpersonales**, donde como país tenemos un gran desafío como se presentó en el Capítulo II de este informe, el estudio internacional de Habilidades Socioemocionales da cuenta de una dificultad de nuestros(as) estudiantes en las dimensiones de “Colaboración” y “Relación con los demás”, siendo las dimensiones más bajas en los resultados obtenidos. Sin ir más lejos, la habilidad peor evaluada de las 16 que evalúa este estudio¹⁸ refiere a la “Confianza en las personas”, lo que refuerza la tendencia observada en estudios realizados a población adulta de nuestro país, donde la confianza interpersonal es una de las principales debilidades a nivel de este tipo de habilidades. El mismo estudio muestra brechas a favor de los hombres en este tipo de habilidades (salvo en “empatía” donde la brecha es a favor de las mujeres), siendo algunas de estas las más grandes de los países estudiados. De igual forma, es en los GSE altos donde estas habilidades son mejor evaluadas.

Esta dificultad de integración o cohesión social, también se observa a nivel de las comunidades educativas, sobre todo desde la perspectiva que tienen los y las estudiantes de enseñanza media. Los resultados que arrojan tanto los IDPS como el Monitoreo de la Convivencia evidencia una clara distancia y una evaluación más crítica de las y los estudiantes de II medio en relación a quienes cursan 4° básico; e incluso que otros actores educativos como docentes y apoderados(as), respecto a dimensiones propias del mundo escolar relacionados con el respeto hacia otros, la convivencia escolar, el sentido de pertenencia y la participación.

Formar en habilidades interpersonales requiere intencionar sustantivamente en la experiencia escolar la idea de “comunidad” educativa, en la que a nivel de la gestión escolar y del aula, la colaboración, el respeto y la confianza interpersonal, efectivamente, sienten las bases de una convivencia educativa que promueva el sentimiento de pertenencia y la cohesión social entre los distintos miembros de las instituciones educativas. En particular, los datos del informe estarían mostrando que, en la enseñanza media, y en particular para sus estudiantes, este horizonte se ve más lejano.

Finalmente, los resultados presentados nos señalan de manera transversal, la necesidad de fortalecer la calidad educativa y el desarrollo de las habilidades del siglo XXI en todas y todos nuestros estudiantes. La crítica percepción y autopercepción de los y las estudiantes de enseñanza media respecto a los(as) de enseñanza básica; los mejores resultados educativos en los niveles socioeconómicos más aventajados respecto de los más desaventajados; así como los mejores resultados en estudiantes hombres respecto a las estudiantes mujeres, requieren intencionar una política educativa que aborde estos desafíos.

Una política educativa que se dirija a fortalecer las habilidades para el siglo XXI requiere obviamente fortalecer los aprendizajes académicos más basales en los y las estudiantes y promover, desde las nuevas bases curriculares, el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI; tarea que requerirá fortalecer la formación inicial y continua de los y las docentes junto a un acompañamiento situado, que les permita contar con las herramientas pedagógicas necesarias para promover aprendizajes más complejos en sus estudiantes.

Esta política deberá también considerar en su aproximación, las brechas identificadas en este informe, para lo cual deberá robustecer los lineamientos y programas para la enseñanza media, para aquellos establecimientos educativos que atienden a los sectores más desfavorecidos. También deberá intencionar un abordaje que permita, desde un enfoque de trayectoria educativa, favorecer una educación más significativa para las mujeres.

18 Tabla 10. Resumen de habilidades socioemocionales seleccionadas.

En consideración a la complejidad que está presente en los resultados revisados en este informe, esta política educativa debe entenderse también como multidimensional, en tanto refiere a distintas facetas del ser humano, que muchas veces requieren abordajes que van más allá de lo que las comunidades educativas pueden hacer. Por ello, la política educativa deberá intencionar una articulación interinstitucional para promover un desarrollo integral de las nuevas generaciones ofreciendo apoyos, por ejemplo, en ámbitos como la salud mental, abriendo espacios de encuentro con otros(as), para promover la participación local o la creatividad y la innovación.

Es clave redoblar los esfuerzos en una educación que desarrolle y potencie las habilidades para el siglo XXI, ya que solo una educación así concebida, promoverá el desarrollo armónico de las personas, las sociedades y el planeta.

Referencias

- Care, E., Kim, H. & Anderson, K. (2016). Skills for a Changing World. Visualizing the Breadth of Skills Movement Across Education Systems. Center for Universal Education. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/09/global_20160916_breadth_of_skills_movement.pdf
- Care, E., Kim, H., Anderson, K. & Gustafsson-Wright, E. (2017). Skills for a Changing World: National Perspectives and the Global Movement. Center for Universal Education. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/03/global-20170324-skills-for-a-changing-world.pdf>
- Castillo, J. y Contreras, D. (2014). El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el Desarrollo Humano. Una revisión al caso chileno. Serie Temas de Desarrollo Humano Sustentable, 14. PNUD-UNICEF. https://www.unicef.org/chile/media/1431/file/el_papel_de_la_educacion_en_la_formacion_del_bienestar.pdf
- Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, Pellegrino, J. W., Hilton, M. L. (Eds.), Board on Testing and Assessment, Board on Science Education, Division on Behavioral and Social Sciences and Education & National Research Council. (2012). Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. National Academies Press. https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf
- De Fruyt, F., John, O. & Wille, B. (2015). Employability in the 21st century: Complex (interactive) problem solving and other essential skills. Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice, 8. https://www.researchgate.net/publication/282557168_Employability_in_the_21st_Century_Complex_Interactive_Problem_Solving_and_Other_Essential_Skills
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Dutta, S., Lanvin, B., Rivera León, L. & Wunsch-Vincent, S. (Eds.). (2023). Global Innovation Index 2023. Innovation in the face of uncertainty. WIPO.
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books.
- Ipsos (2022). Felicidad global 2022. Qué hace a las personas felices en tiempos del COVID-19. <https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2022-05/Global%20Happiness%202022%20Report%20ES.pdf>
- Irrarrazaval, I. y Cruz, F. (2023). Confianza institucional en Chile: un desafío para el desarrollo. Puntos de referencia, 682. <https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2023/12/pder682-irrazaval.pdf>
- MINEDUC- Ministerio de Educación (2019). Fundamentos bases curriculares 3° y 4° medio. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Morin, E. (2002). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Nueva Visión.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Katz.
- OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave (DeSeCo). Resumen ejecutivo. OCDE. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OCDE (2011). Society at a Glance 2011. OECD Social Indicator. OCDE.

OCDE (2024a). Encuesta de la OCDE sobre los motores de la confianza en las instituciones públicas -Resultados de 2024. OCDE.

OCDE (2024b). PISA 2022 Results Creative Minds, Creative Schools. Volume III. OCDE

PNUD (2012). Informe sobre Desarrollo Humano 2012. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo. PNUD.

PNUD (2024). Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 2024. ¿Por qué nos cuesta cambiar?: conducir los cambios para un Desarrollo Humano Sostenible. PNUD.

PUC- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2023). Resultados Encuesta Nacional Bicentenario UC 2023. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/web/content/uploads/2024/04/Bicentenario-2023-final-1.pdf>

Reimers, F. y Chung, C. (2016). Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI: metas, políticas educativas y currículo en seis países. FCE.

Rychen, D. y Hersh, L. (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. Aljibe.

UNESCO (2015). Educación para la ciudadanía Mundial. Temas y Objetivos de Aprendizaje. <https://unesdoc.UNESCO.org/ark:/48223/pf0000233876>

UNESCO (2016). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030. UNESCO.

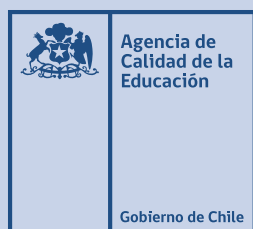
UNESCO (2017). E2030: Educación y Habilidades para el siglo 21. Declaración de Buenos Aires. Reunión regional de ministros de educación de América Latina y el Caribe. Buenos Aires, República de Argentina, 24 y 25 de enero de 2017. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250117>

UNESCO (2019). Teaching and learning transformative engagement. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368961?posInSet=1&queryId=b799333a-08b5-48fd-833d-9b659d88dc7b>

UNESCO (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

Informe de calidad educativa:

**una mirada a las
habilidades para
el siglo XXI**



x.com/agenciaeduca

facebook.com/Agenciaeducacion

instagram.com/agenciaeducacion

agenciaeducacion.cl