



Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada

División de Estudios
Agencia de Calidad de la Educación
Noviembre, 2015

Tabla de contenido

1. Introducción.....	3
2. Los indicadores de desarrollo personal y social.....	6
2.1. Autoestima académica y motivación escolar.....	7
2.2. Clima de convivencia escolar	8
2.3. Participación y formación ciudadana.....	9
2.4. Hábitos de vida saludable.....	9
3. Metodología	11
3.1. Antecedentes.....	11
3.2. Estudio etnográfico.....	12
3.3. La muestra	14
4. Principales resultados.....	16
4.1. Una mirada transversal.....	17
4.1.1. Las escuelas tienen un foco puesto en lo socioemocional	17
4.1.2. Ausencia de prácticas institucionalizadas.....	18
4.1.3. Primacía de un paradigma pedagógico de transmisión	20
4.1.4. Tensión entre una aproximación reactiva y una preventiva.....	21
4.1.5. Rol poco incidente de las organizaciones formales.....	22
4.2. Análisis integrado por indicador	23
4.2.1. Autoestima académica y motivación escolar	23
4.2.2. Clima de convivencia escolar.....	35
4.2.3. Formación y participación ciudadana	43
4.2.4. Hábitos de vida saludable	49
5. Buenas prácticas.....	56
6. Conclusiones.....	59
Lista de referencias	61

1. Introducción

Este documento se elabora en base a los resultados de dos estudios de corte etnográfico encargados por la Agencia de Calidad de la Educación en 2014, cuyo trabajo en terreno se llevó a cabo durante 2015. Ambos estudios tenían por objetivo analizar las dinámicas que ocurren al interior de un grupo de establecimientos educacionales respecto de los **Indicadores de desarrollo personal y social** que son medidos por los **Cuestionarios de calidad y contexto de la educación**, aplicados por la Agencia año a año en todos los establecimientos del país. Además de revelar parte del contexto en que transcurre la vida escolar, estos cuestionarios –respondidos por los alumnos, sus profesores, padres y apoderados–, nos permiten recoger las percepciones y actitudes de la comunidad escolar respecto de la experiencia educativa en que están inmersos¹.

Los indicadores estudiados fueron cuatro: **Autoestima académica y motivación escolar**, **Clima de convivencia escolar**, **Participación y formación ciudadana** y **Hábitos de vida saludable**². Establecidos por el Mineduc y aprobados por el Consejo Nacional de Educación en 2013, corresponden a aspectos no académicos que, siendo parte del desarrollo de los niños y jóvenes, pueden y deben ser fomentados intencionadamente desde el accionar educativo. Como señala Feixas (1999, citado en Teruel, 2000, p. 145):

“Además de alfabetizar con letras y números, es necesario alfabetizar en las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones, el manejo de relaciones y en definitiva, en los problemas que afectan de verdad a nuestra vida, que pocas veces son las raíces cuadradas (aunque esto también sea necesario aprenderlo). Conocerse a uno mismo (...) es seguramente la tarea más importante de nuestra vida: vale la pena, pues, que nos empecen a enseñar cómo conseguirlo en la escuela, donde tantas cosas aprendemos”.

Por su parte, Castillo y Contreras (2014) en su trabajo desde el PNUD y la UNICEF, exploran las condiciones existentes en Chile para promover en el sistema educativo el bienestar subjetivo y el desarrollo humano, planteando la urgente necesidad de resignificar el rol de los establecimientos educacionales. Señalan en su informe (p. 56):

“En atención a la necesidad de favorecer una educación integral, que potencie diversos planos de la persona, se requiere una política educativa y curricular que resguarde una

¹ En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en la convención idiomática de nuestra lengua y tiene por objetivo evitar las fórmulas que aluden a ambos géneros en el idioma español (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de lectura.

² Los Indicadores de desarrollo personal y social (u Otros indicadores de calidad educativa) son establecidos por el Mineduc, aprobados por el Consejo Nacional de Educación y evaluados por la Agencia de Calidad de la Educación. En la sección 2 se presenta una descripción de estos cuatro, dentro del contexto de los ocho **Indicadores de desarrollo personal y social** que actualmente desarrolla la Agencia. Los otros indicadores corresponden a ámbitos de eficiencia interna (como son los de Asistencia, Retención y Tasa de titulación técnico profesional), y equidad de género, por lo que no se consideraron pertinentes para este estudio en particular.

visión armónica del ser humano y, además, que proteja ese equilibrio en la operación de la política educativa en general, para evitar los sesgos hoy vigentes”.

Esto ya había sido planteado desde el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. La comisión, convocada por la presidenta Michelle Bachelet para el estudio de reformas a la educación en Chile, declaró en su informe final (2006, p. 87):

“En Chile a veces se ha acentuado en demasía el concepto de calidad de la educación bajo el paradigma de capital humano vinculado al desarrollo económico. Esa visión arriesga el peligro de ser unilateral. El Consejo desea, en cambio, subrayar la necesidad de equilibrar ese punto de vista con un concepto de calidad asociado al desarrollo humano y orientado a las virtudes que son necesarias para la vida democrática y la ampliación de vínculos al interior de nuestra comunidad. Cómo sea nuestra vida futura –cuán sensible sea a la igualdad y a las prácticas democráticas– depende de la capacidad que tengamos hoy para asumir también esta última dimensión de la calidad educacional”.

Buscando aportar a la construcción de un nuevo paradigma educativo, la Agencia de Calidad de la Educación consideró relevante estudiar cómo las escuelas y liceos del país están respondiendo a este llamado. Desde un estudio etnográfico, se buscó registrar e interpretar cómo se están educando los estudiantes en algunas de las herramientas que necesitan para construir sus proyectos personales y sociales. Así, se decidió estudiar las dinámicas escolares más relevantes asociadas a los respectivos indicadores actualmente medidos.

Estos indicadores se despliegan a través de once dimensiones que son descritas con mayor detalle en la sección 2 de este documento. El indicador de **Autoestima académica y motivación escolar**, está constituido por dos dimensiones: Autopercepción y autovaloración académica, y Motivación escolar. Tres dimensiones conforman cada uno de los otros indicadores. Las tres dimensiones de **Clima de convivencia escolar** son Ambiente de respeto, Ambiente organizado y Ambiente seguro. Las de **Participación y formación ciudadana** son Participación, Sentido de pertenencia y Vida democrática. Finalmente, las dimensiones de **Hábitos de vida saludable** corresponden a Hábitos alimenticios, Hábitos de vida activa y Hábitos de autocuidado.

El estudio tomó la forma de un trabajo etnográfico de cinco semanas en 33 establecimientos educacionales del país. En 18 establecimientos el foco estuvo puesto en la enseñanza básica y en 15 se trabajó específicamente en enseñanza media, centrándose la etnografía en los alumnos de 6º básico y II medio, respectivamente. La muestra comprendió establecimientos de la Región Metropolitana y en cinco regiones (IV, V, VI, VIII y IX), de variado tamaño, dependencia y composición socioeconómica de su alumnado. En los establecimientos de enseñanza media se hizo un especial esfuerzo por incorporar seis de modalidad técnico profesional o polivalentes.

El trabajo de campo cubrió una parte importante del año escolar, durante la cual se pudo convivir con las comunidades escolares, en variadas instancias y desde distintas perspectivas. El conocimiento sobre la realidad de estos indicadores se fue construyendo en conjunto con los actores educativos que participaron de la fase de terreno.

Es importante señalar que la realización de este estudio no hubiese sido posible sin la colaboración de los establecimientos educacionales. En una etapa final del trabajo, los investigadores responsables realizaron actividades de devolución de resultados del estudio a directores y equipos directivos de los respectivos establecimientos, como una forma de retribución por el apoyo y disponibilidad mostrados durante todo el período de trabajo de campo.

Las etnografías nos muestran establecimientos que tienen muy claro la relevancia de los aspectos no académicos del desarrollo pero que enfrentan diversas barreras para abordarlos en su quehacer escolar. Algunas de ellas se refieren a la poca gestión institucional que hay al respecto y la falta de apoyo en estos ámbitos. Como ejemplo, las respuestas a conflictos, a pesar de contar con protocolos definidos en los documentos correspondientes, son más bien reactivas, lo que señala que el abordaje formalizado en el papel no ha encontrado la manera de actualizarse en el quehacer diario. Por otro lado, se aprecia que los profesores tienen **poco espacio de reflexión** sobre estos aspectos, lo que redundaría en una **dicotomía entre lo declarado y lo practicado**. Esto da cuenta de que falta una instancia para que los docentes puedan desarrollar las capacidades necesarias para hacer frente al gran desafío de una educación integral. En la base, se aprecia una primacía de didácticas tradicionales, basadas en una **pedagogía de trasmisión**, donde el alumno es pasivo, y se va condicionando en ellos una motivación por las tareas escolares más bien extrínseca.

En las secciones siguientes se detallarán el objeto de estudio, esto es los indicadores y sus dimensiones (sección 2), la metodología empleada (sección 3) y los principales resultados (sección 4). Luego, se entregan algunas buenas prácticas detectadas (sección 4) lo que permite concluir (sección 5) con los desafíos que enfrentamos como país para potenciar desde el aula el desarrollo integral de nuestros alumnos. De esta manera esperamos participar de la construcción de un nuevo paradigma de calidad educativa, donde el sujeto sea siempre visto desde su integralidad socio-afectiva y social, con capacidad para co-construir en su aprendizaje.

2. Los indicadores de desarrollo personal y social

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

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

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

La información de los indicadores de desarrollo personal y social se obtiene a partir de dos principales fuentes (ver figura 1):

- **Cuestionarios de calidad y contexto de la educación**, aplicados por la Agencia en el contexto de las pruebas Simce.
- Registros administrativos del **Ministerio de Educación de Chile** y registros de la **Agencia de Calidad de la Educación**.

Tal como se señaló previamente, en este informe se abordan los indicadores que se construyen a partir de la información de los **Cuestionarios de calidad y contexto de la educación**.

Figura 1. Indicadores de desarrollo personal y social



Los **Indicadores de desarrollo personal y social** medidos por cuestionarios son cuatro: Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana y Hábitos de vida saludable. Cada uno cuenta con dos o tres dimensiones que profundizan en aspectos específicos del indicador. Esta sección detalla las definiciones empleadas para todos ellos³.

2.1. Autoestima académica y motivación escolar

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

³ Es importante recalcar que estos indicadores y sus dimensiones son los propuestos por el Mineduc, aprobados por el CNED. La Agencia es responsable de su medición y de la comunicación a los establecimientos.

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

Para evaluar este indicador se utilizan cuestionarios a estudiantes de 4º, 6º, 8º básico y II medio. Se consulta a los estudiantes, entre otros, por su satisfacción con las notas obtenidas, por su perseverancia en relación a las tareas o trabajos que se les encomiendan y por su capacidad de aprender lo que sus profesores les enseñan en clases.

2.2. Clima de convivencia escolar

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

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

Para evaluar este indicador, se utilizan los cuestionarios a estudiantes, docentes y apoderados de 4º, 6º, 8º básico y II medio. Se incluyen preguntas referidas, por ejemplo, el nivel de respeto en el trato entre los distintos actores de la comunidad educativa, la existencia de normas de convivencia, el manejo de las situaciones de violencia escolar en el establecimiento, entre otras.

2.3. Participación y formación ciudadana

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

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

Para evaluar este indicador, se utilizan los cuestionarios para estudiantes y apoderados de 4º, 6º, 8º básico y II medio. Se incluyen preguntas referidas, por ejemplo, a las actividades que realiza el establecimiento, la identificación de los estudiantes con este y la existencia de instancias formales de participación democrática estudiantil, entre otras.

2.4. Hábitos de vida saludable

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

- **Hábitos alimenticios:** considera las actitudes y las conductas autodeclaradas de los estudiantes relacionadas con la alimentación y, además, sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos de alimentación sana.
- **Hábitos de vida activa:** considera las actitudes y las conductas autodeclaradas de los estudiantes relacionadas con un estilo de vida activo y sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento fomenta la actividad física.

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

3. Metodología

En esta sección se describen las características del estudio que dio origen a este documento. Destaca el extenso trabajo en terreno (que en la mayoría de los casos llegó a sumar 25 días en cada establecimiento) y la variedad de espacios que fueron abordados. También, lo exhaustivo de las áreas (actores, instancias y espacios) que fueron objeto de esta investigación al interior de cada establecimiento.

3.1. Antecedentes

En agosto de 2015, la Agencia llamó a una licitación pública para la contratación del servicio del estudio “Dinámicas escolares en las distintas dimensiones de los otros indicadores de calidad educativa y confirmación de los resultados medidos a través de los cuestionarios de contexto, percepciones y actitudes” en 6° básico y II medio. El proceso de selección adjudicó el estudio a la consultora FOCUS en enseñanza básica y, a la Universidad Alberto Hurtado a través de su centro de investigación CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación) en enseñanza media.

El **objetivo general** del estudio fue describir, analizar y comparar las dinámicas escolares en los cuatro **Indicadores de desarrollo personal y social** medidos a través de los **Cuestionarios de calidad y contexto de la educación**, ya mencionados. Este estudio permitiría levantar información sobre aspectos de la realidad educativa, menos explorados por estudios anteriores. Además, permitiría evaluar la relación entre las respuestas entregadas en los cuestionarios con las cuales se construyen los índices de **Autoestima académica y motivación escolar**, **Clima de convivencia escolar**, **Participación y formación ciudadana** y **Hábitos de vida saludable**, y las dinámicas efectivamente observadas para esos constructos⁴.

Un primer objetivo específico correspondió a describir y analizar las dinámicas escolares de estos cuatro indicadores, identificando aquellas prácticas predominantes a nivel de distintos actores de la comunidad escolar, con especial énfasis en 6° básico y II medio. Un segundo objetivo, planteaba describir y analizar elementos emergentes relativos a estos indicadores a nivel de los liceos y de los distintos actores en la comunidad escolar. Y un tercer objetivo, indicaba comparar las dinámicas escolares en relación a estos indicadores, según variables relevantes de los establecimientos educacionales, como también, según tipo de actor de la comunidad educativa.

Los tres objetivos específicos antes mencionados, junto con el objetivo general, fundamentan los hallazgos que compartimos en el presente documento.

⁴ En el Anexo 2 se detallan los objetivos tal como aparecieron en las licitaciones públicas.

3.2. Estudio etnográfico

Se consideró que una investigación etnográfica era la manera más apropiada de levantar información para describir, analizar y comparar las dinámicas relativas al desarrollo personal y social de los alumnos y sus comunidades educativas. La ausencia de otros estudios en nuestro país donde se hubiese consignado hallazgos cualitativos transversales en las dimensiones que abordan estos indicadores, y considerando una muestra suficientemente amplia, daba cuenta de un vacío en la investigación local.

El estudio etnográfico consistió principalmente en el despliegue de una estrategia de investigación cualitativa, destinada al levantamiento de información sobre el contexto y las dinámicas escolares en los centros educativos seleccionados. Considerando los dos estudios, esto es, los efectuados en enseñanza básica y media, el trabajo de terreno cubrió los meses de marzo a septiembre 2015, privilegiándose el levantamiento paralelo de información empírica para el conjunto de los establecimientos considerados en la muestra. Durante ese período, se abarcaron las rutinas escolares y los hitos de la dinámica escolar más relevantes.

Se empleó una estrategia de investigación en terreno de características abiertas, sobre la base de una definición de interés general. A lo largo del proceso de las visitas y del creciente conocimiento de la realidad de cada establecimiento, se delimitaron temas o ámbitos de interés con mayor focalización. Este principio otorgó a cada investigador la libertad para enfatizar ámbitos particulares de cada centro educacional donde se desarrolló la investigación.

Dado que el método etnográfico pone el foco en la perspectiva de los actores, se concibe como un “diálogo” –en el sentido de interlocución y/o comparación– entre los actores y quienes investigan. Ambas perspectivas, las de actores e investigadores, fueron empleadas para construir el conocimiento de la realidad escolar de manera cooperativa. Por esto, durante el trabajo de campo se definieron espacios de contraste y validación de lo observado, tanto entre los investigadores como con la comunidad escolar.

La tabla 3.1 describe los principales instrumentos y técnicas empleados en el transcurso de esta investigación que fueron **comunes a ambos estudios**. Luego, se describen algunas estrategias particulares al trabajo de campo en enseñanza media y básica.

Tabla 3.1. *Técnicas e instrumentos de los estudios en 6º básico y II medio*

Técnica o instrumento	Objeto o sujeto de indagación	Ámbito de interés
Revisión documental	Documentación oficial establecimiento (PEI, herramientas de planificación, Reglamentos de convivencia, etc.)	Normativas institucionales, ámbitos y extensión de los aspectos considerados en este estudio
	Publicaciones internas, diarios murales u otros mecanismos formales e informales de comunicación al interior de los establecimientos	Análisis de temáticas privilegiadas, actores que participan de iniciativas, intereses
Observación	Horario de entrada y salida de clases; acceso a establecimientos	Dinámicas de sociabilidad entre estudiantes, docentes y apoderados
	Espacios significativos del entorno del establecimiento	Dinámicas de sociabilidad; rutinas post horario escolar
	Casino, quioscos u otros espacios similares	Rutinas y hábitos de alimentación
	Espacios de uso colectivo establecimiento	Interacción entre estudiantes, relaciones de género, rutinas de entretención
	Observación en aula	Dinámica de la clase en diversas asignaturas y consejo de curso
	Actividades institucionales, celebraciones, actos y salidas extra programáticas	Clima e interacción estudiantes/docentes/directivos; formas de participación
	Consejo de profesores u otras actividades de gestión pedagógica	Dinámicas de interacción entre docentes y equipo directivo; temáticas tratadas, juicios sobre estudiantes y temáticas de preocupación relevadas
	Sala de profesores	Formas de interacción entre docentes; atributos del espacio que favorecen o dificultan relaciones laborales
	Observación rutinas docentes (seguimiento de casos)	Formas de interacción con estudiantes
	Reunión de apoderados	Grado de participación, temas de interés, modalidad de interacción con docentes, visión de los estudiantes y sus relaciones, etc.
Entrevistas	Equipo directivo	Política institucional y visión general de las dinámicas asociadas a los indicadores de desarrollo personal y social
	Docentes	Rutinas de interacción, juicio sobre estudiantes, grado de valoración de su espacio laboral, nivel de satisfacción
	Estudiantes	Evaluación del espacio escolar, explicitación de gustos, intereses, hábitos y rutinas, estilos de vida, proyectos personales, autopercepción
	Otros agentes educativos (Inspectores, encargados de CRA, encargados de audiovisuales, etc.)	Rutinas específicas, formas de interacción con otros actores, visión de convivencia interna y conducta de estudiantes
Relatos de Vida	Estudiantes	Entrevistas focalizadas dirigidas a contextualizar su autopercepción y autovaloración académica, apoyo familiar y experiencia escolar

Técnica o instrumento	Objeto o sujeto de indagación	Ámbito de interés
	Docentes	Entrevistas focalizadas dirigidas a revisar trayectorias profesionales y percepción sobre cambios institucionales en los establecimientos
Grupos de discusión	Estudiantes, padres, apoderados, docentes	Motivación académica, percepción del ambiente, oportunidades de participación, fomento de la vida saludable, entre otros
Encuesta	Padres y apoderados	Opinión sobre dinámica escolar, visión sobre estudiantes y su experiencia, hábitos en hogar, percepción sobre situación de violencia o conflicto
Seguimiento de casos docentes	Rutina docente	Seguimiento focalizado de uno o más docentes a lo largo de la jornada escolar
	Registro de anotaciones	Seguimiento focalizado de uno o más docentes; registro de libro de clases
Seguimiento de casos estudiantes	Rutinas escolares	Seguimiento focalizado en estudiantes acerca de sus rutinas, hábitos de estudio, interacciones
Registro fotográfico	Dinámicas escolares	Diversos espacios de interacción asociados, principalmente, a los indicadores de desarrollo personal y social, en estudio.

Fuente: Elaboración a partir de la información entregada en los informes de ambos estudios.

Como se puede apreciar en la tabla 3.1, el levantamiento de información incluyó revisión documental; observación de conductas e interacciones de actores en distintos espacios del establecimiento (incluyendo aulas); entrevistas individuales y colectivas para recabar la percepción, los juicios y las opiniones sobre las dinámicas escolares y prácticas individuales; entrevistas sobre trayectoria y proyecto personal de los estudiantes y docentes, y el registro fotográfico y de audio a lo largo de todo período de permanencia en los centros educacionales.

Otras técnicas empleadas incluyeron talleres de reflexión con el equipo docente y/o directivo, la retroalimentación al final de la observación de clases, y la aplicación de instrumentos de medición de la autoestima y de encuestas para cubrir las percepciones de actores no observados durante el trabajo en terreno.

Siguiendo los principios de la perspectiva etnográfica, el análisis de los datos recogidos a lo largo del trabajo en terreno consideró una reflexión analítica constante sobre los mismos; la selección, reducción y organización del material en dimensiones relevantes para el estudio, y la categorización de la información, con el objeto de desarrollar interpretaciones plausibles respecto a cada una de las dimensiones consideradas en la indagación.

3.3. La muestra

La muestra estuvo compuesta por 33 establecimientos en seis regiones del país. El estudio cubrió desde establecimientos de gran tamaño (10 cursos por nivel) hasta otros muy pequeños que

constituyen comunidades con una fuerte tradición familiar; establecimientos de élite con una marcada homogeneidad socio-económica hasta establecimientos que atienden a población vulnerable y que, en los últimos años, han ampliado su cobertura de matrícula con población migrante. Algunos centros educacionales tienen un sesgo en la identidad religiosa, factor condicionante para el ingreso al establecimiento, otros seleccionan por criterios académicos y todavía otros concentran una población escolar que no es aceptada o ha sido expulsada de otros establecimientos educacionales.

El equipo que realizó su estudio en enseñanza media consideró colegios de distintas **modalidades**; científico humanista, polivalente o técnico profesional).

En relación a la **zona geográfica**, cada institución tuvo libertad para proponer las regiones donde llevaría a cabo el estudio, además de la Región Metropolitana, lo que privilegió la dispersión por el territorio nacional por sobre la posibilidad de contar con información en los dos niveles de enseñanza para una misma región.

La distribución en términos de **dependencia** es similar a la nacional. La muestra contiene 15 establecimientos de dependencia municipal, 15 de dependencia particular subvencionada y tres particular pagada.

4. Principales resultados

Los establecimientos educacionales aparecen como espacios privilegiados, donde las políticas públicas pueden aportar a la formación de capacidades en distintas áreas del desarrollo de niñas, niños y jóvenes. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que no es el **currículo explícito o formal** el que determina el desarrollo personal y social de los estudiantes. La promoción de estas capacidades concierne principalmente a otros aspectos del ámbito escolar, como el sistema de relaciones que se da entre los alumnos, y entre ellos y sus profesores, los que no necesariamente se plantean explícitamente dentro del objetivo institucional.

Aquellos **sistemas de relaciones** entre los integrantes de una comunidad educativa, conforman en alguna medida la **educación informal** o **currículo oculto**, a través del cual los docentes actúan como agentes de socialización y van formando a sus alumnos de manera no explícita. La educación emocional va ocurriendo, entonces, no tanto a través de los contenidos, sino de la metodología escogida por el profesor, los estilos educativos, las interacciones vividas y presenciadas y, en general, el clima socio-emocional que se genera en la sala de clases (Álvarez & Bisquerra, 1999). Descubrir este **currículo oculto** es uno de los desafíos del trabajo etnográfico en un establecimiento educacional.

Muy relacionado con lo anterior, se encuentra otro desafío, que es el de descubrir la **cultura de la escuela**, el espacio de códigos compartidos que hace que al interior de una comunidad ciertas conductas y sucesos sean previsibles y otros improbables. De esta manera, los miembros de una escuela ven su accionar orientado en ciertas direcciones y alejado de otras. “En consecuencia, la cultura define un orden social determinado, en tanto que garantiza la permanencia de ciertas formas o configuraciones sociales a lo largo del tiempo” (López y Sánchez, 2010, p. 95).

En esta sección presentaremos primero una mirada transversal a todos los establecimientos, buscando identificar la **cultura escolar** nacional respecto de los aspectos del desarrollo que nos interesan en este estudio, e intentando desentrañar el **currículo oculto** en que están inmersos nuestros alumnos. En ella, se consignan hallazgos que son independientes del nivel educativo (enseñanza básica o media) a la vez que son comunes a todos los indicadores. Luego, se analiza indicador por indicador, consignando aspectos comunes y diferenciados en ambos niveles educativos⁵.

⁵ En algunos de los casos que se discutirán a continuación, se hace referencia a buenos o malos desempeños. Esto es posible a partir de una propuesta de estándares que generó el estudio en 6º básico. El resultado proviene directamente del trabajo etnográfico y es independiente de otras evaluaciones de las que los establecimientos pudieran haber sido objeto.

4.1. Una mirada transversal

Aunque el análisis que se presenta refiere sólo a los 33 establecimientos educacionales que formaron parte de la muestra de este estudio, creemos que estos hallazgos cualitativos permiten representar, en alguna medida, la educación en nuestro país. Entendiendo que hay excepciones y que cada establecimiento es único, ciertos aspectos se repitieron lo suficiente como para señalar la existencia de algunos patrones en las dinámicas en estudio.

Estos aspectos comunes, retratan la manera en que se aborda el **desarrollo personal y social** de los alumnos y alumnas de estas escuelas. Al no observarse variación por ninguno de los factores sociodemográficos que determinaron la muestra (índice de vulnerabilidad escolar, tamaño, ruralidad o dependencia), es posible levantar la hipótesis de que los indicadores de desarrollo personal y social de los establecimientos chilenos, presentan patrones o **dinámicas comunes**.

A continuación se describen los cinco aspectos **detectados transversalmente** en los **Indicadores de desarrollo personal y social** estudiados: (1) las escuelas tienen un **foco puesto en lo socioemocional**, el que a veces entra en tensión con el foco en los aprendizajes, (2) **ausencia de prácticas institucionalizadas** para la promoción del desarrollo socioemocional en la sala de clases, lo que lleva a una dicotomía entre las declaraciones de intención y las prácticas, (3) **primacía de un paradigma pedagógico de transmisión** que incide en una baja autonomía académica de los estudiantes (4) tensión entre una **aproximación reactiva y una preventiva** ante situaciones críticas, y (5) rol poco incidente de las **organizaciones formales**, como los Centros de Padres y Apoderados o los centros de alumnos.

4.1.1. Las escuelas tienen un foco puesto en lo socioemocional, el que a veces entra en tensión con el foco en los aprendizajes

En ambos niveles de enseñanza se puede afirmar que los establecimientos educacionales constituyen un **espacio protegido**. De manera consistente, independiente de la vulnerabilidad, dependencia, tamaño o localidad, se observa en general una buena relación entre profesores y alumnos. Los profesores y el equipo directivo se sienten responsables de generar un espacio emocionalmente nutritivo y actúan en esa dirección. Esto constituye una buena noticia y un punto de inicio fundamental para abordar el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes.

Los docentes, particularmente los que trabajan en contextos más vulnerables, tienen incorporado en su discurso el **rol fundamental que cumplen respecto de la contención emocional** de sus alumnos. Comprenden que desde su lugar como profesores deben asumir funciones afectivas, como escucharlos, darse el tiempo de conocerlos y aconsejarlos, junto con múltiples manifestaciones de cariño. Sin embargo, en estos mismos establecimientos, **esta misión tiende a competir con lo académico** y ocurre que el foco en lo socioemocional va en desmedro de una perspectiva pedagógica centrada en el aprendizaje.

Aunque no es explicitado por los docentes, a partir de las observaciones y la narrativa de distintos actores, se puede hipotetizar que a la base de esta falta de foco en los aspectos académicos, que corresponden a lo propiamente escolar, muchas veces hay una desesperanza aprendida. Esto conlleva **bajas expectativas** respecto de los logros académicos que pueden alcanzar los alumnos con realidades familiares complejas. Esta desesperanza sobre el futuro de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad puede provenir de su experiencia personal, o de un relato social compartido, pero – como sea que se haya producido– orienta las prioridades del docente, alejándolo de lo propiamente escolar. Abandona para sus alumnos la meta, aunque sea lejana, de la apropiación de currículum académico, y centra su atención en compensar carencias emocionales. Aunque el vínculo afectivo puede estar en la base de un proceso enseñanza– aprendizaje efectivo, no es necesario que ambos aspectos se sustituyan.

La tensión entre estos dos focos, el socioemocional y el de los aprendizajes, también se comprende por la importancia que se da a la **normalización de la disciplina y la convivencia**, como aspectos necesarios para que se pueda dar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera efectiva. En palabras del inspector general de un establecimiento, “Nuestro primer objetivo es normalizar a los estudiantes, el segundo objetivo, es que se respeten y logren resolver conflictos de manera no violenta, y nuestro tercer objetivo es que aprendan”.

Finalmente, respecto de la situación afectiva de los estudiantes en contextos vulnerables, se detecta una **visión determinista**. No hay un sentido de eficacia en torno a lo socioemocional, por lo que la función contenedora de los docentes no implica necesariamente hacerse cargo de este aspecto de desarrollo desde un punto de vista técnico y pedagógico. Esto guarda relación con el siguiente tema, donde se describe una **ausencia de prácticas institucionalizadas** para la promoción del desarrollo socioemocional en la sala de clases. Es decir, aunque hay un foco puesto en lo socioafectivo, las acciones que se toman al respecto no tienen el objetivo de **resolver las carencias** (con las herramientas que existen para hacerlo en una sala de clases). Más bien, lo que los docentes buscan es crear un espacio de refugio donde estas carencias **no se profundicen**.

4.1.2. Ausencia de prácticas institucionalizadas para la promoción del desarrollo socioemocional en la sala de clases, lo que lleva a una dicotomía entre las declaraciones de intención y las prácticas

A pesar de reconocer la relevancia de estos indicadores, en particular el de Clima de convivencia escolar, el desarrollo socioemocional de los alumnos no se encuentra instalado en la gestión educativa.

Se observa una **ausencia de institucionalización de estrategias** en torno a estos **Indicadores de desarrollo personal y social**, tanto a nivel de gestión del equipo directivo como de las prácticas pedagógicas. En su discurso, la mayoría de los actores reconoce su relevancia, pues se refieren a aspectos formativos y valóricos que la escuela busca impactar y, también, porque favorecen los

resultados académicos. Sin embargo, no es común observar prácticas sistematizadas que intencionen su promoción y fortalecimiento, lo que redundaría en una **dicotomía entre el discurso y la práctica**.

Dentro de la **sala de clases** se observa que, pese a la importancia que se le brinda al desarrollo socioemocional de los alumnos, el abordaje en aula no es un trabajo organizado; no se aprecian estrategias y prácticas concretas, articuladas entre sí. Los docentes suelen actuar desde su subjetividad, empleando criterios y recursos emocionales propios para enfrentar los conflictos. En este esfuerzo no son acompañados por los profesionales pertinentes (por ejemplo, la dupla psico-social) para generar estrategias adecuadas. Tampoco se observan directrices para definir metas asociadas a los aspectos socioemocionales del desarrollo de sus alumnos.

A nivel de docentes hay una baja problematización y escaso conocimiento acerca de formas eficaces de promoción del desarrollo personal y social de los estudiantes. Una adecuada institucionalización desde la práctica, requiere que los docentes se formen respecto de **didácticas** que propicien el desarrollo personal y social de sus alumnos, así como en **métodos de diagnóstico y evaluación** de su progreso en el aula.

El indicador más instalado en la cultura escolar es el de **Clima de convivencia escolar** coincidiendo con que es el tema que se ha promovido y desarrollado de manera más sistemática desde las políticas educacionales⁶ y distintas instituciones públicas y privadas. La mayor parte de los establecimientos reconoce la importancia de un clima emocionalmente nutritivo para el desarrollo integral de los estudiantes. Y todos los demás miembros de la comunidad educativa los consideran un tema relevante. Los demás indicadores (Autoestima académica y motivación escolar, Participación y formación ciudadana y Hábitos de vida saludable), en cambio, se encuentra en una etapa incipiente de instalación en el discurso pedagógico.

Pero incluso en el caso de **Clima de convivencia escolar**, el indicador con mayor recepción institucional, se aprecia poca reflexión y capacidad desde el punto de vista de la gestión pedagógica. En este sentido, no hay una **promoción articulada** en los establecimientos para incentivar su desarrollo dentro de la sala de clases y, tal como se mencionó, lo que se observa, son **iniciativas aisladas** con baja intencionalidad a nivel de metodologías pedagógicas.

La sala de clases constituye un lugar privilegiado desde donde contribuir al desarrollo socioemocional de los estudiantes. Esto se puede lograr, más que a través del discurso, a través de la vivencia y el ejemplo. En cualquier instancia de aprendizaje, en cualquier clase o actividad escolar, la interacción entre los estudiantes y de estos con sus profesores, podría favorecer la ejercitación de la tolerancia

⁶ Actualmente el MINEDUC cuenta con la denominada "Política de Convivencia Escolar", descrita en el documento descargable del sitio web www.convivenciaescolar.cl actualizada el año 2011. Se encuentran también disponibles en el sitio otros documentos con orientaciones para implementar esta política en los establecimientos, tales como "Gestión de la buena convivencia" y "Prevención del *bullying* en la comunidad educativa". Un ejemplo de implementación corresponde al programa Habilidades para la Vida que desarrolla JUNAEB en establecimientos municipales y particulares subvencionados en varias comunas del país.

y el respeto mutuo. Sin embargo, al primar en las aulas un **paradigma pedagógico de transmisión**, no se propicia el ejercicio vivencial permanente. Esto guarda relación con el siguiente tema.

4.1.3. Primacía de un paradigma pedagógico de transmisión que incide en una baja autonomía académica de los estudiantes

Para todos los contenidos académicos se observa una clara primacía de un **paradigma pedagógico de transmisión de conocimiento** (Shaw, 2012) y, consecuentemente, una **ausencia de metodologías y didácticas dialógicas**. Desde esta concepción de la educación, el quehacer pedagógico se centra en los contenidos que los estudiantes deben aprender, los que se cubren de manera atomizada, sin relacionarlos con problemáticas cotidianas, ni sociales. Tampoco se emplean otros marcos cognitivos, es decir, con otros aprendizajes o marcos referenciales de los estudiantes que les permitan relacionar los contenidos de la clase con sus experiencias de aprendizaje previas. De este modo, la enseñanza se caracteriza por la transmisión de “hechos” por parte del profesor que es identificado como el experto dentro del aula.

Esta visión es compartida por casi todos los establecimientos de la muestra, salvo en un caso en enseñanza básica que se desenmarca explícitamente del paradigma. En el resto, se pueden encontrar sólo casos aislados de docentes que se guían por otros referentes. Y en enseñanza media, en algunas de las especialidades técnicas, se pudo apreciar un trabajo centrado en el hacer y la experimentación. También en este último nivel, se constataron algunos equipos técnicos orientados a modificar la práctica de los docentes enfatizando la construcción del conocimiento a partir de metodologías de proyectos o el desarrollo de debates. Esto redundaría en la valoración de los estudiantes de las materias que son capaces de hacer esta conversión.

Con todo, prima una relación unidireccional desde el profesor hacia los estudiantes, con metodologías y didácticas poco dialógicas, donde el profesor es quien guía y dirige las actividades. Para todo lo académico, los estudiantes se relacionan de **manera individual** con el profesor, y la relación con los compañeros queda supeditada a lo social, ajeno a las tareas escolares. Sobre todo en enseñanza básica, se aprecia una ausencia de prácticas pedagógicas que coloquen a los estudiantes en el centro del proceso educativo, como agentes activos que pueden co-construir sus aprendizajes, lo que va en desmedro del desarrollo personal y social de estos alumnos. En este nivel educativo, no se observó un aprendizaje colaborativo entre pares.

Este **currículum oculto**, donde el rol del profesor está en el centro, se evidencia a través de varios aspectos: la distribución tradicional de la sala de clases, con el profesor al frente y los estudiantes sentados en bancos ordenados en filas, clases centradas en la transmisión de contenido donde los alumnos deben escuchar las exposiciones de los profesores o copiar en el cuaderno lo que está en el pizarrón, y ejercicios que los alumnos deben resolver de manera individual y que los docentes revisan paseándose por la sala.

En este proceso de enseñanza aprendizaje, donde los alumnos evidencian una **baja autonomía académica**, las necesidades e intereses de los mismos alumnos no están presentes, sino solo el contenido que se debe cubrir. La **verticalidad de la relación profesor-alumno**, donde el alumno es pasivo, conlleva un bajo aprovechamiento de los estudiantes como generadores de aprendizaje y co-constructores del conocimiento. En particular, llamó la atención cómo esta relación se da particularmente con los alumnos de enseñanza básica, cuando todavía son entusiastas y participativos. Estos docentes requerirían una mayor preparación en metodologías participativas, para apoyarlos en su labor.

Los alumnos de cursos mayores acusan una mayor desafección frente a las actividades escolares, lo que, en algunos casos, activa la búsqueda de metodologías más participativas por parte de equipos técnicos y docentes. De alguna manera, esto da cuenta de un abordaje reactivo más que preventivo, lo que se relaciona con el siguiente aspecto a tratar.

4.1.4. Tensión entre una aproximación reactiva y una preventiva ante situaciones críticas⁷

A lo largo de todas las etnografías, se observó una dificultad para abordar situaciones de conflicto. Se identificó una primacía de la aproximación reactiva, donde los equipos a cargo no usan los protocolos definidos e improvisan el abordaje, caso a caso. Este es un aspecto que corresponde principalmente al indicador de **Clima de convivencia escolar**, sin embargo habla de un estilo de gestión en el ámbito del desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Una fuente de conflicto reiterada y que no se aprecia con un abordaje sistemático por parte de los establecimientos es la **incorporación de nuevos estudiantes** a un curso. La alta rotación de alumnos fue un hecho usual en la mayor parte de la muestra. Los alumnos nuevos muchas veces causan recelo en la comunidad escolar, atribuyéndoles características negativas. En muchos casos se llega a distinguir constantemente entre “los nuevos” y “los antiguos” lo que afecta negativamente el clima. Esta es una situación que podría abordarse de manera preventiva.

Otro tema transversal relacionado, fue la **flexibilidad** en la aplicación de las normas, lo que se puede asociar al rol formativo que tienen los establecimientos. Los profesionales a cargo de hacer cumplir las normas las ajustan a la realidad de cada alumno, de acuerdo a sus circunstancias particulares. Muchas veces, sin embargo, esta **falta de consistencia** en la aplicación de los protocolos previamente definidos, se asocia más **improvisación y arbitrariedad** que a una aplicación criteriosa. Esto fue lo observado o relatado⁸ en algunos casos donde esta flexibilidad se interpone a la percepción de un clima de justicia entre los actores de la comunidad escolar, principalmente entre estudiantes y apoderados. Es posible que parte de esta percepción de injusticia provenga de la baja

⁷ Si bien en el tiempo de trabajo de campo fueron pocos los casos donde se presentaron situaciones de este tipo, el relato de experiencias pasadas da cuenta de esta tensión.

⁸ Cuando eran experiencias previas al estudio etnográfico.

participación de la comunidad en discusión y generación de las normas de convivencia, lo que nos lleva al último punto a tratar.

4.1.5. Rol poco incidente de las organizaciones formales

Las organizaciones formales dentro de los establecimientos, esto es el Centro de Padres y Apoderados (CPA), los centros de alumnos y las directivas de curso, aparecen con baja incidencia en las discusiones. Hay muchos casos donde éstas no están presentes, y en las que sí lo están, suelen ser vistas como una formalidad más que como un espacio de representación relevante de los actores de la comunidad escolar.

En general, la participación de estas organizaciones queda restringida a la recaudación de dinero para eventos recreativos o a la realización de regalos en representación de padres, estudiantes, etc. Estas organizaciones no se vinculan con el mejoramiento del establecimiento, ya sea entregando propuestas o dando a conocer inquietudes o problemáticas del sector que representan.

Se aprecia una dificultad, en la mayoría de las comunidades escolares, para manejar una convivencia participativa con un estilo de gobernanza democrático. Hay casos donde la participación es vista como fuente de potenciales conflictos, y por eso se intenta eludir. Muchas veces estas actitudes de resistencia al involucramiento real de las organizaciones se asocian a experiencias de fracaso anteriores.

Un problema particular de los Centros de Padres, es la baja representatividad que suelen tener entre los apoderados, lo que se relaciona con una muy baja asistencia a las votaciones. En general, no fueron mencionados los consejos escolares como una instancia relevante de participación de las organizaciones, lo que implicaría que su existencia es más bien formal que incidente. En el caso de las directivas de curso, hay alta variabilidad respecto de su rol y relevancia. No hay una estrategia y visión conjunta acerca de cuál debe ser su funcionamiento, por lo que su incidencia en temas de gobernanza de curso depende del criterio y visión de cada profesor jefe.

4.2. Análisis integrado por indicador

En los siguientes apartados se describen hallazgos descriptivos de la realidad escolar respecto de los cuatro indicadores de desarrollo personal y social estudiados, considerando los resultados en establecimientos de enseñanza básica y media. Se puede apreciar en ellos la incidencia de los agentes educativos, esto es, de los docentes u otros profesionales de la escuela que agencian el proceso educacional de niños y jóvenes. También, la influencia en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de los compañeros de curso y de la familia.

Al inicio de cada análisis, se presenta una tabla con el resumen de los contenidos desarrollados a lo largo del subcapítulo.

4.2.1. Autoestima académica y motivación escolar

En la siguiente tabla se entrega un esquema del resultado del análisis en 6º básico y II medio, para el indicador Autoestima académica y motivación escolar, junto con sus dos dimensiones: Autopercepción y autovaloración académica y Motivación escolar. Cada uno de estos temas se desarrolla a continuación en mayor profundidad.

Tabla 4.1 Análisis integrado del indicador Autoestima académica y motivación escolar

Análisis integrado indicador Autoestima académica y motivación escolar		
Transversales a ambos niveles	Estudio 6º básico	Estudio II medio
Alta incidencia de los profesores sobre la <u>Autopercepción y autovaloración académica y Motivación escolar</u> de sus alumnos 6º básico –Alta dependencia por parte de los alumnos de sus profesores II medio – No todos los profesores son iguales	Falta de intencionalidad institucional para estrategias que promuevan la <u>Autoestima académica y motivación escolar</u>	Carácter ambiguo de los conceptos de <u>Autopercepción y autovaloración académica y Motivación escolar</u>
		Variaciones en relación a la exigencia y el proyecto institucional
		Indicador se expresa de manera diferenciada en los distintos niveles y distintas modalidades de la enseñanza media

Análisis integrado indicador Autoestima académica y motivación escolar		
Estrategias poco favorables para la Motivación escolar 6º básico -Prima una motivación extrínseca por sobre la intrínseca y una baja orientación al logro -Prima una baja autonomía académica de los estudiantes II medio -Poca claridad sobre cómo abordar la motivación escolar -Tensión entre las estrategias empleadas y las demandas estudiantiles	Efecto de las interacciones entre alumnos en la <u>Autopercepción y autovaloración académica</u> de los estudiantes	Efecto de los agentes educativos y el proyecto educativo oculto en la <u>Autopercepción y autovaloración académica</u> de los estudiantes y sus proyectos de futuro
	Diferencias por grupos en la Motivación escolar -Desmotivación generalizada en sectores vulnerables -Mayor motivación fuera de la Región Metropolitana	Efecto del rol preponderante de la familia en las decisiones educativas en la experiencia escolar

Fuente: Elaboración propia con información proveniente de los estudios

Como se aprecia en la tabla 4.1, en algunos casos los hallazgos se refieren específicamente a una de las dimensiones, en otros, abordan el indicador completo.

4.2.1.1. Hallazgos transversales a ambos niveles

En ambos niveles de enseñanza, esto es, básica y media, los estudios revelan una alta incidencia de los profesores sobre la autoestima académica de sus alumnos. También, muestran el efecto de las prácticas pedagógicas sobre la motivación escolar de los estudiantes.

Se evidencia, además, una dificultad importante para diferenciar la autoestima académica de la autoestima personal como una globalidad. Esto es particularmente relevante en los establecimientos con un diagnóstico de alta vulnerabilidad en su población escolar.

- **Alta incidencia de los profesores sobre la Autopercepción y autovaloración académica y Motivación escolar de sus alumnos**

Los docentes aparecen con una alta incidencia en la capacidad que presentan los alumnos de definir un **sentido de propósito** relativo a lo escolar, ya sea a corto o a largo plazo; en su confianza para explorar y ser **autónomos** respecto a determinadas tareas, y en su sentido de **responsabilidad** y compromiso con las obligaciones escolares.

En **enseñanza básica** se detectó una **alta dependencia** de los docentes por parte de los alumnos, en particular para su Autopercepción y autovaloración académica y en un poco menor grado para su

Motivación escolar. Para la Motivación escolar hay otras variables que también aparecían jugando un rol importante, siendo la principal, el interés por estar con los compañeros. En cambio, en todo lo relativo al desempeño escolar, las dinámicas observadas dieron cuenta de una alta dependencia de los niños y niñas respecto de sus docentes.

Lo anterior hace difícil separar lo observado en los estudiantes de las estrategias o actividades propuestas por sus profesores. La seguridad para expresarse, comentar frente a los demás y hacer preguntas, la tolerancia al error y el temor a equivocarse son aspectos íntimamente ligados a las oportunidades que dan los profesores para que estos hechos ocurran, y también de la sensibilidad y cuidado que entonces manifiestan. En el caso de las clases observadas, en general se pudo apreciar que los adultos esperaban que los niños y niñas siguiesen de manera sistemática las instrucciones que ellos daban, por lo que no hubo oportunidad de observar a los estudiantes en un contexto de mayor autonomía.

Sin embargo, **no todos los profesores inciden de la misma manera**. En la **enseñanza media**, el **ejercicio de la autoridad docente** es una variable clave para la experiencia escolar y constituye un factor determinante tanto para la Autopercepción y autovaloración académica como para la Motivación escolar. Esta autoridad docente se refiere al ascendiente que tienen los profesores respecto a sus alumnos. La forma de trabajo de un profesor influye de manera significativa en el grado de motivación que tienen los estudiantes frente a los temas desarrollados en clases; en la definición de sus intereses y motivaciones, y en la valoración que hacen de sus profesores. Así es como los docentes más valorados por los alumnos tienen mayor capacidad de incidir en la construcción de la **identidad escolar** de los jóvenes⁹.

Ahora bien, los estudiantes emplean distintos criterios para expresar una alta o baja valoración de sus profesores. Algunos valoran su **empatía y capacidad de escucha**, su rol afectivo, de contención y acompañamiento. Otros hacen referencia exclusivamente al valor del docente en sus procesos de aprendizaje, concentrando su juicio **únicamente en un plano académico**. Y también están los que reconocen el aporte de sus profesores en ambas dimensiones.

La dimensión afectivo-social cobra especial relevancia en los establecimientos cuya población escolar proviene de sectores sociales marginados y con mayores grados de vulnerabilidad. En estos casos, la evaluación positiva que los alumnos hacen de los docentes que expresan apertura y disposición de acogida hacia ellos, es reiterativa. Aunque no existe una relación mecánica, en muchos casos se señala que este atributo de los profesores incide en una mayor autoestima en los jóvenes.

⁹ Los equipos de gestión directiva atienden a este aspecto que levanta diversas problemáticas, como la necesidad de renovación de un cuerpo docente envejecido que no empatiza con sus estudiantes, o el reforzamiento de prácticas de enseñanza aprendizaje en profesores que son empáticos pero que obtienen bajos logros académicos con sus alumnos.

- Estrategias poco favorables para la Motivación escolar

Entre la enseñanza básica y la media, se observa una trayectoria poco favorable a la motivación escolar. En la primera etapa educacional, de enseñanza básica, se observa que priman estrategias que refuerzan la **motivación extrínseca** por sobre la intrínseca, y una **baja orientación al logro** y **baja autonomía** académica por parte de los alumnos. En la segunda etapa, enseñanza media, se aprecia **poca claridad** sobre cómo abordar la motivación escolar, frente a la cual se observa una **gran heterogeneidad** de estrategias. Por otro lado, se detectó una tensión entre las estrategias empleadas y las demandas estudiantiles por **mayor involucramiento** y participación activa.

Los dos grados seleccionados para el estudio, 6º básico y II medio, encarnan esta situación. Los grados superiores, es decir III y IV medio, presentan una realidad distinta –de mayor motivación– ya que, en esa etapa, la mayoría de los estudiantes ha forjado una identidad en torno a las actividades escolares, reconociendo que son funcionales para sus proyectos personales una vez egresado de la enseñanza media. La motivación mejora por un factor externo y no por las prácticas docentes.

En 6º básico prima una motivación extrínseca por sobre la intrínseca y una baja orientación al logro

En los alumnos de 6º básico los refuerzos o recompensas externos observables movilizan la participación y el compromiso relativo a lo académico. Estos refuerzos y recompensas, componentes de **motivación extrínseca**, suelen ser las notas, pero también una aprobación del profesor.

Los casos observados con mayor estabilidad en la participación, compromiso y sentido de responsabilidad son los que presentan una alta matrícula y un IVE menor a 85%. En este grupo se observa que las calificaciones son la recompensa que guía su relación con las tareas escolares.

Refuerzos y recompensas, en todo caso, no son una práctica sistemática entre los casos estudiados, lo que se relaciona con una **baja orientación al logro** por parte de los estudiantes. El involucramiento de los estudiantes respecto de su quehacer escolar tiene elementos contradictorios, ya que por un lado estos evidencian una conducta pasiva, de escasa exploración, con aprendizajes de contenido “de memoria” y a través de la repetición más que de la reflexión; y por otro, declaran una alta valoración de lo académico y altas expectativas educacionales personales.

Respecto de lo anterior, se aprecia que la mayoría de los estudiantes, independiente del contexto, cuando se les pregunta por su futuro, se proyectan estudiando carreras profesionales en universidades o institutos. Sin embargo, se percibe una disociación entre el ideario que ha instalado el desempeño académico como una posibilidad real de movilización, y una ausencia de conductas consistentes con el logro escolar. Las **altas expectativas educacionales** que los alumnos declaran tener sobre ellos mismos no las vinculan con un sentido de propósito y los procesos personales asociados.

A mayor vulnerabilidad del contexto del estudiante, menos concreto es el proceso hacia el logro y más queda el desempeño académico solo como ideal.

En 6º básico prima una baja autonomía académica de los estudiantes

La motivación extrínseca y baja orientación al logro observada en los estudiantes se relaciona con una baja autonomía académica de los estudiantes. A su vez, la autonomía se relaciona directamente con la autovaloración y autopercepción académica del estudiante.

Se observó una homogeneidad en los casos de la muestra, en los que primaron didácticas y actividades que **refuerzan la dependencia académica**, en lugar de promover una autopercepción y autovaloración académica autónoma. Las metodologías de trabajo en el aula que se observaron con mayor frecuencia, se asocian a un **paradigma de transmisión** (Shaw, 2012) orientado al contenido y al conocimiento, con una organización jerárquica de la sala de clases, donde el profesor es el experto.

Este paradigma de transmisión genera dos tipos de dinámicas entre los estudiantes. Aunque parecieran respuestas opuestas, ambas son evidencia de la excesiva dependencia del profesor para el desarrollo de la clase y la baja autonomía académica de los alumnos. Por un lado, algunos alumnos responden con un **sentido de responsabilidad** para con el profesor y siguen atentamente el desarrollo de la clase. En otros, la respuesta es de un bajo sentido de responsabilidad, lo que lleva a los estudiantes a actuar con **indiferencia y/u oposicionismo** ante las instrucciones del profesor. En los establecimientos primó uno u otro tipo de alumno, dándole un carácter particular al estilo de interacciones en las aulas observadas.

En II medio hay poca claridad sobre cómo abordar la motivación escolar

Cuando la autoestima académica y motivación escolar son relevados con problemas, desde la información levantada en el trabajo en terreno, particularmente de las entrevistas, se les atribuye a: (1) el grado de **vulnerabilidad** de los estudiantes y la ausencia de soportes familiares consistentes que refuercen prácticas y rutinas escolares, (2) las **prácticas pedagógicas** distantes y poco eficaces para motivar y generar dinámicas participativas de los estudiantes, y (3) la **falta de interés o motivación general** de los estudiantes, aspecto asociado muchas veces a un desinterés general por la experiencia escolar.

Sobre el primer y tercer aspecto, referidos a la ausencia del soporte familiar y la actitud de base de los estudiantes, es posible observar la existencia de **acciones institucionales** dirigidas a remediar sus efectos en la motivación escolar. En algunos de los casos en estudio, en los últimos años se incrementó la contratación de personal profesional especializado para el trabajo en el ámbito del desarrollo psico-social (psicólogos, trabajadores sociales, psicopedagogos). Esto fue especialmente

significativo en establecimientos acogidos a los beneficios de la ley de Subvención Escolar Preferencial (ley SEP)¹⁰.

Permanece como un tema de profundización analítica cuál es el grado de articulación de la intervención psico-social con los estudiantes y sus familias y el establecimiento, y en particular, cuál es el involucramiento del cuerpo docente en estas iniciativas.

Respecto al segundo punto, referido al accionar de docentes y las prácticas pedagógicas distantes y poco eficaces en motivar y generar dinámicas participativas, los estudios de casos dan cuenta de una **significativa heterogeneidad**. Existen diferencias importantes en los modelos de ejercicio profesional, los que se traducen en una diversidad de prácticas docentes y de relaciones pedagógicas con los estudiantes. Algunos profesores se abren a nociones menos tradicionales del quehacer pedagógico y la construcción del conocimiento. Detrás de ellos, muchas veces hay **equipos técnicos** orientados a modificar la práctica de los docentes.

En el caso de los jóvenes que estudian **educación técnica**, la validación de un modelo formativo que tiene mayores elementos de participación y experimentación, entregan mayores posibilidades de situaciones de aprendizaje significativas.

En II medio se evidencia una tensión entre las estrategias empleadas y las demandas estudiantiles

En la **multiplicidad de comprensiones** sobre lo que es la autoestima académica, se observa una tensión respecto al tipo de estrategia más adecuada para favorecer el desarrollo del interés de los estudiantes. Los establecimientos **desarrollan muchas acciones** con el objeto de fortalecer o mejorar la motivación escolar de los jóvenes: estrategias de control conductual, sanciones y premios, compromiso valórico y actitudinal, estrategias pedagógicas de innovación vinculadas al aprendizaje del currículo, y refuerzo y entrenamiento académico con miras a los resultados PSU, entre otros.

Por su parte, los estudiantes demandan de manera reiterada en su discurso otro tipo de acciones que aumentaría su motivación: **mayor involucramiento y participación** activa en las clases, mayor disposición para asegurar un aprendizaje efectivo mediante la **retroalimentación permanente** y para atender las **dudas o dificultades** de comprensión las veces que sea necesario. Estas demandas no siempre tienen una buena respuesta por parte de los agentes educativos.

4.2.1.2. Resultados específicos para enseñanza básica (6º básico)

En los alumnos de 6º básico, para este indicador, las dinámicas giran principalmente en torno a la relación estudiante-profesor y, en un segundo plano, entre estudiantes. Si bien la familia también

¹⁰ La Subvención Escolar Preferencial es un monto en dinero que el Estado entrega a los establecimientos educacionales subvencionados, particulares o municipales, por cada alumno prioritario (es decir, para quien la situación socioeconómica de su hogar le dificulta su proceso escolar) que estudie en ellos.

aparece como un actor relevante, no lo hace de manera tan evidente como en los otros indicadores de desarrollo.

- **Falta de intencionalidad institucional para estrategias que promuevan la Autoestima académica y motivación escolar**

La autoestima se define, en parte, a partir de las interacciones con otros significativos (Marchant et al., 2013). Así, un contexto promotor y facilitador de una autoestima académica alta debiera poner especial cuidado en cómo se dan las relaciones al interior del establecimiento, pero particularmente en las **interacciones dentro del espacio de la sala de clases**. Sin embargo, este es un aspecto no problematizado, donde las prácticas quedan a criterio de cada docente. Pareciera no considerarse lo pedagógico propiamente tal como un recurso a través del cual fortalecer este indicador y, cuando se hace, suele ser de manera espontánea sin una planificación previa en torno a lo que se espera lograr con cada niño o niña. Esto evidencia una baja gestión e intencionalidad pedagógica en torno a la autoestima académica y la motivación escolar.

Se vuelve necesario definir prácticas desde el equipo de gestión que apunten al desarrollo de la autoestima y la motivación, formando a los docentes en cómo planificar la clase en relación a aspectos no académicos. Las duplas psicosociales, por ejemplo, podrían tener un rol de acompañamiento, ayudando a los profesores a apoyar la autoestima de manera planificada y haciendo seguimiento de los avances y dificultades detectados.

Si bien la **falta de prácticas** está presente de manera transversal a los cuatro indicadores de desarrollo personal y social, es en este indicador donde la ausencia se observa con mayor fuerza.

- **Efecto de las interacciones entre alumnos en la Autopercepción y autovaloración académica de los estudiantes**

Respecto a las dinámicas entre compañeros, se pudo observar cómo las burlas durante las clases son un elemento inhibitorio de la participación y de la seguridad de los estudiantes frente a los desafíos escolares. Lo más común es el uso de sobrenombres despectivos cuando los estudiantes se equivocan en su comentario o respuesta, o cuando participan de manera muy activa. Pese a esto, también se observaron casos de refuerzo entre los compañeros, donde se felicita por una respuesta correcta o por la obtención de una buena nota.

- **Diferencias por grupos (IVE y zona geográfica) en la Motivación escolar**

En los establecimientos con un IVE sobre el 85% se identificó una **desmotivación generalizada** respecto de las tareas escolares, donde las variables de contexto poco estimulantes juegan un rol importante. Además se observó una alta variabilidad en la motivación asociada a las características del profesor y a la asignatura.

Entre los estudiantes de establecimientos con IVE alto hay un porcentaje mayor con una baja seguridad frente a las tareas escolares, asociada la mayoría de las veces a rezagos pedagógicos y a una necesidad de aprobación de los profesores. Si bien en los establecimientos con IVE bajo también se observan alumnos con estas características, el porcentaje suele ser significativamente menor.

Un aspecto interesante relativo a este indicador y que emerge del análisis por zona geográfica es la presencia de una mayor motivación escolar en los estudiantes que no están en la Región Metropolitana. Los niños y niñas de establecimientos ubicados en la Región Metropolitana presentan un menor nivel de participación y compromiso con la tarea escolar. Se cree que esto puede obedecer a otras variables intervinientes y no exclusivamente a la zona geográfica.

4.2.1.3. Resultados específicos para enseñanza media (II medio)

Varios aspectos fueron destacados en los informes de los estudios de casos en II medio. Por un lado coinciden en resaltar que el indicador de Autoestima académica y motivación escolar, es uno de los más problemáticos a abordar, ya que es conceptualizada desde diversos puntos de vista por los actores educativos. Algunos la circunscriben a las tareas escolares específicas, otros la abordan de manera general, y otros aun refiriéndose a lo estrictamente académico, lo ligan a las expectativas que el joven tiene sobre sí mismo para el futuro.

Las diferencias observadas en este indicador están mediadas por factores del contexto social y económico de los alumnos, el tipo de modalidad educativa del establecimiento, las expectativas que los agentes educativos proyectan sobre los estudiantes y el ciclo de enseñanza media en que se encuentran (I y II medio por un lado, y III y IV medio por otro). También juega un rol el nivel de exigencia académica y el resultado promedio esperado para el establecimiento.

- **Carácter ambiguo de los conceptos de Autopercepción y autovaloración académica y Motivación escolar**

En la enseñanza media, los distintos actores del sistema escolar aluden a **cuestiones variadas** cuando se hace referencia a la autoestima académica y la motivación en la vida escolar. Su consideración en la experiencia escolar es muy amplia. Los conceptos de autoestima y motivación escolar se construyen en función de los diversos contextos y realidades particulares de la experiencia de los estudiantes.

Estos conceptos incluyen consideraciones respecto de las **actitudes** de los estudiantes frente a sus obligaciones en las distintas asignaturas, su **disposición al aprendizaje**, sus inquietudes manifestadas frente a diversos temas y sus **disposiciones colaborativas** en las rutinas escolares. En algunos casos, los juicios y evaluaciones sobre este indicador se circunscriben a cuestiones directamente relacionadas a tareas escolares específicas, en otros casos aluden a un perfil general del estudiante. Los actores también pueden referirse a una **cuestión actitudinal** relacionada con el

sentido más amplio de la experiencia escolar de los jóvenes, como por ejemplo, tener un proyecto de futuro.

El análisis comparado de las experiencias refleja que para una parte importante de los casos, los agentes educativos entienden que motivar es proyectar y desarrollar en los estudiantes **expectativas de naturaleza académica**. Las familias, los profesores y directivos proyectan una visión sobre el estudiante que esperan que incida en su apropiación de una identidad escolar. Por esta razón, la motivación no es una dimensión exclusivamente subjetiva de los estudiantes.

En el caso de padres y apoderados la cuestión del cumplimiento escolar parece exacerbada. Para las familias, la referencia a la experiencia escolar de los estudiantes se centra, fundamentalmente, en el **cumplimiento de ciertas obligaciones** como realizar tareas y obtener buenas calificaciones. No hay una reflexión sobre lo que aprenden o sobre el gusto por el aprendizaje que pueden desarrollar los jóvenes, como tampoco sobre el desarrollo en otras áreas que no tengan directa relación con la exigencia escolar.

- **La Autoestima académica y motivación escolar varían en relación a la exigencia y el proyecto institucional**

En estrecha relación a lo anterior, al revisar los estudios de casos se observa que los estudiantes, pueden tener una valoración positiva o negativa de su autoestima académica o motivación, **utilizando parámetros diferentes** para conceptualizar dicha situación. Para algunos, la disposición personal supone hacer referencia directa a las posibilidades que da la enseñanza media para proseguir estudios técnicos, en otros, la referencia se mide por las posibilidades que les dará su experiencia escolar para ingresar a la universidad.

De igual modo, se presenta una **paradoja respecto de la autopercepción** de los sujetos, que tiende a equipararse aunque se trate de realidades escolares profundamente diferentes. En las experiencias de estudiantes de alta exigencia académica, donde las evaluaciones establecen distinciones de logro entre los alumnos de un grupo curso, la percepción del esfuerzo realizado para alcanzar logros escolares tiende a *la baja*. Esto no tiene correspondencia con la autoestima académica de alumnos que estudian en establecimientos con un grado de exigencia considerablemente menor.

- **La Autoestima académica y motivación escolar se expresan de manera diferenciada en los distintos ciclos de la enseñanza media, así como también en las distintas modalidades de enseñanza**

El estudio de casos en enseñanza media demostró que existen importantes distinciones por nivel educativo de los estudiantes respecto de la autoestima académica y motivación escolar. Tanto

estudiantes como el resto de los agentes educativos consideran que éstas presentan variaciones entre el primer y segundo ciclo de enseñanza media¹¹.

Esto ocurre no necesariamente por razones académicas. En el discurso de los agentes educativos se explicita que, como sea que comprendan este indicador, la autoestima académica y la motivación escolar **mejora en III y IV medio**, cuando los estudiantes logran forjar cohesión e identidad grupal en torno a sus actividades escolares. Hay un *proceso* para la autoestima académica y la motivación escolar a lo largo de la experiencia de enseñanza media. Este incorpora los procesos de maduración personal y la asunción del estudiante de su condición de sujeto. Por lo mismo, el desarrollar la autoestima y motivación escolar de los estudiantes presenta desafíos distintos si los establecimientos tienen una matrícula que incluye enseñanza básica y media, o si solamente se organizan a partir del ingreso de estudiantes en el primer año de la enseñanza secundaria.

Por otro lado, existe una diferencia significativa respecto a este punto en el caso de los centros educativos que imparten **formación técnico profesional**. En estos establecimientos, la motivación escolar se asocia a una orientación vocacional de los jóvenes y sus familias. En la mayoría de los casos existen acciones tempranas (desde el primer año de la enseñanza media) donde se entrega reforzamiento informativo y apoyo a la decisión en la elección de un área de especialización técnica. En este tipo de establecimientos, incide negativamente en el desarrollo de la autoestima y motivación escolar que la opción vocacional que el estudiante prefiere esté ausente; también si el alumno rechaza optar por la formación técnica como alternativa en su trayectoria escolar. Esta situación no ocurre en aquellos centros educativos que solo imparten la modalidad científico humanista.

- **Los agentes educativos y el proyecto educativo oculto inciden en la Autopercepción y autovaloración académica de los estudiantes y sus proyectos de futuro**

En términos generales, se observa que el **proyecto de futuro** que elabora un estudiante está condicionado por la visión y el juicio evaluativo que construyen los agentes educativos con los que interactúa.

Estos juicios evaluativos, en muchos casos pueden diferir del propio proyecto institucional del establecimiento donde trabajan, por lo que los podríamos denominar como el **proyecto educativo oculto**. Aunque el discurso oficial puede decir una cosa, el proyecto educativo oculto es el que principalmente determina las expectativas para estudiantes de distinto género, modalidad educativa y ruralidad.

En esta línea, en el estudio fue posible observar una distinción importante respecto a la construcción de proyecto personal en los **establecimientos técnico profesionales**, existiendo algunas tensiones y diferencias de interpretación respecto al destino post egreso de un estudiante que se forma en esta

¹¹ El primer ciclo correspondería a I y II medio, y el segundo a III y IV medio.

modalidad. Las **proyecciones de futuro de los estudiantes** bajo este sistema son más optimistas que lo que proyectan sus profesores. Esto constituye un factor negativo para las elaboraciones de los proyectos de vida personales de los estudiantes ya que encuentran poco eco en los adultos que los rodean.

De igual modo, en la modalidad técnico profesional se evidencian fuertes diferencias de género, siendo las especialidades del sector servicio más comunes entre las mujeres y las llamadas especialidades del *sector industrial*, entre los hombres. El origen de esta **estratificación por género** sería tema para un estudio en sí mismo. Lo que sí se puede observar es que en la educación técnico profesional el sexo de los jóvenes es altamente determinante de sus trayectorias educacionales y laborales.

En los **establecimientos de tipo rural** se observan, con mayor énfasis, opiniones divergentes en la percepción de los docentes respecto de la continuidad de estudios postsecundarios de sus estudiantes. Aunque en la actualidad predomina una mirada favorable de los agentes educativos respecto a las posibilidades de uno de sus estudiantes, se refuerza un discurso orientado al **ingreso temprano al mundo del trabajo**. Esto tiene un efecto en la construcción de una identidad escolar en los jóvenes, disminuyendo la valorización de las posibilidades de una trayectoria educativa post-enseñanza media.

- **La Autoestima académica y motivación escolar están condicionados por factores que exceden la capacidad de decisión de los estudiantes, y muy particularmente por el rol de la familia en su experiencia escolar**

Una última consideración sobre este indicador a partir de los resultados del estudio en enseñanza media se refiere al proceso de **construcción de la identidad escolar de los estudiantes**, esto es, el grado de participación en la toma de decisiones que afectan directamente su trayectoria futura. Los testimonios de **desmotivación** que fueron recogidos entre los jóvenes escolares, se fundamentaban en que se encontraban en centros educacionales que no respondían a sus inquietudes o que, en sentido estricto, enfatizaban un proyecto educacional distinto al de sus intereses.

Esto fue particularmente crítico en los casos de la formación técnico profesional, ya que representa un modelo de formación académica y/o profesional que delimita un campo específico de manera temprana. La mayoría de los jóvenes cuando ingresan a este tipo de establecimientos lo hacen por **decisión familiar**, y es particularmente en los dos primeros años de la enseñanza media cuando se verifican los casos de desafección y de desmotivación escolar. Esta actitud hacia su proceso educativo proviene del desinterés de los jóvenes por continuar estudiando algunas de las especialidades ofrecidas o, porque no están interesados en el modelo formativo técnico profesional.

Particularmente en los cursos de primer ciclo de la enseñanza media, no es evidente cuánto de las respuestas de los jóvenes son expectativas y motivaciones propias, y cuánto responden a la definición que construyen otros actores (*porque mi familia quiere, porque el profesor dice que, porque el liceo*

promete...). En el caso de los establecimientos educacionales con mayor organización normativa y exigencia curricular, el peso del *deber ser* parece incidir aún más.

Las familias inciden con su mayor o menor presencia en la experiencia educativa de sus hijos, lo que les otorga un rol importante en un sentido más amplio. Entre los establecimientos con mayores niveles de vulnerabilidad social, se atribuyen los problemas de motivación escolar y autoestima académica a una **menor presencia y compromiso de las familias** con la experiencia escolar de los estudiantes. Paradojalmente, los apoderados de estos centros educacionales son los que tienen una evaluación más positiva de la experiencia escolar de sus hijos y una **mayor valoración del apoyo que reciben estos por parte de sus profesores**. Esto demuestra que el problema del bajo involucramiento parental es un problema complejo que no puede discutirse bajo una visión reducida.

4.2.2. Clima de convivencia escolar

Este es el indicador con mayor presencia en el discurso de los establecimientos y con una mayor cantidad de prácticas institucionalizadas. Las escuelas, además de cumplir con producir el Reglamento Interno y el Manual de Convivencia que actualmente exige la norma, también buscan asegurar la presencia de un **encargado de convivencia** en los equipos de gestión. Por su parte, aunque los apoderados y estudiantes son especialmente sensibles al tema del **maltrato y el acoso escolar**, no necesariamente tienen facilidad para reconocerlos, ya que hay situaciones que, pudiendo ser catalogadas de maltrato o acoso escolar, aparecen como normalizadas.

En la tabla a continuación se describen esquemáticamente los resultados del análisis en 6º básico y II medio, para el indicador Clima de convivencia escolar, el que se compone de tres dimensiones (Ambiente de respeto, Ambiente organizado y Ambiente seguro). Es importante rescatar que, en consonancia con el hallazgo transversal de que los establecimientos educacionales tienen uno de sus focos puestos en los aspectos socio-afectivos de sus alumnos, el **buen clima es propiciado** desde los docentes, los equipos técnicos y directivos y, en general, por parte de todos los adultos que trabajan en la escuela.

Tabla 4.2 *Análisis integrado del indicador Clima de convivencia escolar*

Análisis integrado indicador Clima de convivencia escolar		
Transversales a ambos niveles	Estudio 6º básico	Estudio II medio
El buen clima es propiciado desde los agentes educativos 6º básico -Dentro de la heterogeniedad de climas, prevalece un buen trato desde los adultos hacia los estudiantes II medio -Los establecimientos educacionales son, en términos generales, espacios de refugio	Aunque es el indicador de mayor instalación institucional, la gestión al interior del aula es deficiente	En los establecimientos predominan relaciones de tolerancia, aunque esa tolerancia puede ser restrictiva
Las normas existen, pero son de poca utilidad en situaciones críticas 6º básico -Abordaje reactivo de situaciones críticas II medio -Las normas existen, pero se aplican de manera diferenciada al interior y entre los establecimientos	Las condiciones laborales del docente no facilitan la gestión de la convivencia	Los cambios en la composición de alumnos generan problemas de convivencia escolar
El acoso escolar es interpretado de distinta manera, según el contexto escolar 6º básico - El uso de tecnologías como medio para el maltrato comienza temprano II medio -Los estudiantes parecen no saber reconocer el acoso escolar	Mayores dificultades en establecimientos de alta vulnerabilidad	Uso de estereotipos de género en la definición de los temas de convivencia escolar

Nota: Fuente: Elaboración propia con información proveniente de los estudios.

4.2.2.1. *Hallazgos transversales a 6º básico y II medio*

Ambos estudios retratan establecimientos que son espacios de refugio, donde el buen clima es propiciado desde los agentes educativos. De todos modos, el concepto de buena convivencia tiene matices según se funde en lógicas (puras o combinadas) de control, sanción, subvaloración, criminalización, de diálogo, acuerdos, participación o responsabilización. Por otro lado, aunque existen normas, o no se emplean de manera consistente ante faltas similares o, ignorándolas, se actúa de manera reactiva.

- **El buen clima es propiciado desde los agentes educativos**

Como un hallazgo consistente y relevante, se aprecia el esfuerzo de profesores, equipos directivos y encargados de las relaciones al interior de los establecimientos (dupla psico-social, inspectores u otros) por generar un buen clima de convivencia dentro del espacio educativo. Cuando estos esfuerzos no tienen éxito se genera desánimo entre los docentes.

Dentro de la heterogeneidad de climas, prevalece un buen trato desde los adultos hacia los estudiantes

En 6º básico se observa que, en la mayoría de los casos, las dinámicas de relación entre adultos y estudiantes tienden al respeto mutuo y al afecto. Se constataron excepciones, sin embargo, en el **trato de los alumnos hacia los profesores**, particularmente en los establecimientos de peor clima. En estos establecimientos, los alumnos son explícitamente desafiantes e incluso agresivos con los adultos. En los docentes afectados, por su parte, se detecta desesperanza respecto de su capacidad para manejar el grupo. Esto posiblemente contribuye a un ciclo vicioso, ya que la falta de límites impulsa conductas transgresoras en los alumnos.

En el análisis de casos en 6º básico, en la mitad se observa un **buen clima escolar** (clima nutritivo) o tendiente a él, donde las relaciones entre los actores se caracterizan por respeto, afectuosidad y reconocimiento del otro, y una valoración explícita de las familias por parte del establecimiento. La otra mitad, en cambio, presenta dinámicas asociadas a un **mal clima** (clima tóxico), donde la relación entre los estudiantes es ambivalente, con escenas de violencia y mayor dificultad para mantener un trato de respeto.

En los establecimientos de buen clima (clima nutritivo), si bien hay situaciones de mal trato entre los estudiantes, estas son aisladas y abordadas de manera intensiva. En algunos de estos establecimientos se promueve que los estudiantes desarrollen habilidades para la resolución de conflictos y la autorregulación de la conducta. También se observan relaciones de colaboración entre los distintos estamentos escolares.

En los establecimientos con mal clima (clima tóxico) se da en un menor grado la autorregulación de los estudiantes. En muchos casos la impulsividad aparece como una característica predominante. Esto afecta las relaciones entre estudiantes, que tienden a ser ambivalentes, oscilando entre expresiones de afecto y tratos agresivos. Respecto a las normas, suele haber una arbitrariedad en su aplicación y un desconocimiento por parte de los estudiantes de las consecuencias asociadas a su transgresión.

Los establecimientos educacionales son, en términos generales, espacios de refugio

El estudio en II medio también evidenció un cuidado del espacio escolar por parte de profesores y equipo directivo. Cuando se señala la presencia de efectos o influencias nocivas del entorno socio-cultural, se observaron un despliegue de dinámicas institucionales consistentes, destinadas a hacer del espacio escolar lugares organizados y ámbitos de refugio y resguardo.

El modelo de relaciones que los establecimientos escogen es uno donde prevalecen (con diferentes matices y expresiones particulares) las relaciones fraternales por sobre la implantación de un modelo autoritario o inflexible para el respeto de normas y reglamentos. Los conflictos, que en algunos casos pueden incluir agresiones físicas entre estudiantes, se verifican en la gran mayoría de los casos en el espacio exterior de los establecimientos. En el interior, se aprecian relaciones de convivencia y respeto interpersonal.

La figura de inspectores y personal paradocente, en general, parece responder más a este modelo de acogida y refugio que la de un agente de control y castigo. Por otro lado, la ampliación de equipos de apoyo psico-social al interior de los establecimientos también favorece esta tendencia.

- **Las normas existen, pero son de poca utilidad en situaciones críticas**

En 6º básico se observó que en el abordaje de situaciones críticas, en general, prima una **aproximación reactiva** más que preventiva. Los manuales de convivencia, suelen definir protocolos sobre el abordaje de conflictos una vez que han sucedido. Pero, por un lado, estos protocolos no siempre se cumplen y, por otro, estos manuales definen pocas prácticas preventivas de situaciones críticas. La mayor parte de las estrategias que anticipan la aparición de conductas disruptivas tienen relación con el *bullying* o maltrato escolar.

En II medio, se evidencia que existe un conjunto de normas comunes que se aplican de manera diferenciada al interior y entre los establecimientos. Por una parte, como se ha señalado, en los actores hay acuerdo al percibir y describir sus establecimientos como un lugar donde prima la buena convivencia, el respeto por el otro y un clima de seguridad. En segundo término, estos mismos actores reconocen la existencia y el conocimiento de normas o mecanismos para abordar los conflictos. Sin embargo, al profundizar en ambas dimensiones emergen prácticas y valoraciones muy distintas entre establecimientos.

En efecto, aunque existen normas de convivencia explícitas, hay grandes diferencias en: (a) el tipo o naturaleza de esas normas, (b) las modalidades y sobre quiénes son implementadas y (c) cómo se

comprende o significan estas medidas. Así por ejemplo, es común observar que docentes y directivos de determinados centros educacionales opten por flexibilizar la norma por motivos espurios (evitar la deserción) o por razones pedagógicas (la norma siempre debe tener un carácter educativo, aplicado a sujetos en proceso formativo). El contexto parece jugar un rol relevante en las decisiones que se toman al interior de cada centro educacional.

- **El acoso escolar es interpretado de distinta manera, según el contexto escolar**

Aunque los actores coinciden en describir sus entornos como un “ambiente seguro”, los parámetros son diferentes y la **naturalización de algunas prácticas** lleva a que sean interpretadas de modo distinto según los contextos escolares donde ocurren. Esto significa que el comportamiento verificado y aceptado en un lugar, es posible que hubiera sido censurado y sancionado en otro. Sin embargo, de manera transversal, se observa una baja problematización de las formas específicas que toma el acoso escolar en el establecimiento.

El uso de tecnologías como medio para el maltrato comienza temprano

En el trabajo de campo de 6º básico, por ejemplo, se detecta el uso de la tecnología como medio para el maltrato o la burla entre estudiantes. El hecho que aparezca de manera temprana genera un alerta, ya que se hipotetiza que esta forma de maltrato aumenta en los niveles más grandes, donde hay mayor acceso a tecnologías. No se observan, sin embargo, estrategias preventivas al respecto.

Los estudiantes parecen no saber reconocer el acoso escolar

En general, aunque se identificaron formas muy sutiles y otras evidentes de *bullying*, llamó la atención que el grueso de los estudiantes no las reconozcan como una problemática de acoso o violencia relevante, refiriéndose mayormente a la ausencia de prácticas que afecten su bienestar social y emocional. Esto lleva a que muchas situaciones de maltrato y acoso escolar estén normalizadas y, por lo tanto, invisibilizadas. Por ejemplo, en II medio, el **maltrato psicológico vía redes sociales** está presente en gran parte de los testimonios.

4.2.2.2. Resultados específicos para enseñanza básica (6º básico)

Para el indicador de Clima de convivencia escolar en 6º básico se observa un rol protagónico de todos los miembros de la comunidad escolar, aunque en la mayoría de los casos la perspectiva de los apoderados aparece como la más marginal. Esto es consistente con la definición de clima, que refiere a la percepción que todos los miembros de la institución educativa tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales (Arón & Milicic, 1999).

- **Aunque es el indicador de mayor instalación a nivel institucional, la gestión al interior del aula es deficiente**

De los cuatro indicadores de desarrollo personal y social, el Clima de convivencia escolar es el que se aprecia con la mayor instalación a nivel de gestión escolar, principalmente en la institucional. El

ámbito es abordado en los proyectos educativos y en los planes de mejoramiento escolar (PME). La convivencia es una de las áreas consideradas clave dentro del ciclo de mejoramiento continuo, para la cual se deben definir metas, objetivos y acciones anuales que permitan a los establecimientos avanzar en el desarrollo de sus procesos y prácticas.

Esto se constató desde la etnografía, ya que en todos los casos estudiados el tema de la convivencia estuvo presente en el relato de toda la comunidad educativa. Sin embargo, el hecho, por ejemplo, de contar con instrumentos de gestión (como un manual o reglamento de convivencia, que además es requerido por ley¹²) no asegura su adecuada implementación.

Siendo la sala de clases el lugar donde los niños y niñas están la mayor parte del tiempo escolar, se esperaría que para ese espacio se planifiquen **prácticas o acciones** en el quehacer diario que aborden de manera transversal el indicador. En cambio, la didáctica mayoritariamente observada no integra una mirada de convivencia y colaboración. En el aula prima un paradigma pedagógico de transmisión, donde los estudiantes tienen escasas oportunidades de interactuar entre ellos en torno a los contenidos curriculares. Que la conducción de la clase la lleva completamente el profesor es indicativo de una instalación deficiente del tema de la convivencia en la gestión de aula.

- **Las condiciones laborales del docente no facilitan la gestión de la convivencia**

La sala de clases es el espacio donde los estudiantes tienen mayor oportunidad de interactuar como curso, por lo que es el lugar donde los docentes pueden intencionar de manera planificada la convivencia. En este sentido, el **clima laboral** al interior de la escuela cobra relevancia, entendido como el ambiente físico y humano en el que el profesor desarrolla su trabajo cotidiano. Las condiciones precarias, exceso de trabajo y pocas horas de planificación se asociaron a mayores grados de insatisfacción de los profesores, afectando su desempeño. En los casos donde los profesionales declaran un alto nivel de desgaste y agotamiento se identifica además un clima de aula negativo.

- **Mayores dificultades en establecimientos con alta vulnerabilidad**

Al comparar establecimientos de distinto nivel de vulnerabilidad (porcentaje de IVE), en los docentes se identifican distintos grados de **sensibilidad** frente al trato entre compañeros. En establecimientos de IVE igual o mayor a 85%, pareciera ser que la sobrecarga laboral de los profesores les deja menos espacios para hacerse cargo de las relaciones al interior de la sala. Esto lleva a que algunos comportamientos abusivos se normalicen.

En estos establecimientos, de IVE alto, hay una mayor dificultad para generar climas nutritivos principalmente debido a las características de las relaciones entre estudiantes. En este grupo, se

¹² La Ley General de Educación (LGE) establece, como uno de los requisitos para obtener el reconocimiento oficial del Estado, el contar con un Reglamento Interno de Convivencia que regule las relaciones entre el establecimiento y los distintos actores de la comunidad escolar.

identifica también una tendencia a que las normas tengan **menor eficacia en la regulación** del comportamiento, lo que no necesariamente obedece a una ausencia de normas sino a la legitimación de ellas entre los miembros de la comunidad.

En el grupo de establecimientos con IVE menor a un 85%, en la sala de clases se observa un adecuado manejo de los tiempos, un nivel de ruido e interrupciones adecuados para el aprendizaje y buen control de la disciplina. En el otro grupo, con un IVE igual o mayor a 85%, en cambio, hay una heterogeneidad para estas dinámicas al interior del aula.

4.2.2.3. Resultados específicos para enseñanza media (II medio)

- **En los establecimientos predominan relaciones de tolerancia, aunque esa tolerancia puede ser restrictiva**

Como resultado del levantamiento de información empírica de este estudio, es posible señalar que, en términos generales, la experiencia escolar se caracteriza por el predominio de ambientes favorables a la convivencia de la comunidad educativa y, más allá de situaciones puntuales, predomina una **tolerancia a la diversidad**.

El grado de tolerancia depende de las características de cada establecimiento. En algunos (de población homogénea por alguna característica) la visibilidad de lo diverso puede ser particularmente restrictiva (por ejemplo, la expresión de tolerancia a la discriminación a las ideas religiosas en un centro educacional que se constituye a partir de esta definición). De modo que, la experiencia de tolerancia de los estudiantes está condicionada por el **grado de apertura y diversidad** de la experiencia social al interior de sus respectivos establecimientos.

Con todo, la tolerancia observada, es destacable. En general, se reportan dinámicas sociales entre estudiantes y docentes favorables a la aceptación de la diversidad sexual, la convivencia de una amplia variedad de identidades culturales juveniles, así como también el reconocimiento y aceptación de proyectos personales e intereses específicos que rompen con la imagen homogeneizadora de la experiencia escolar.

- **Los cambios en la composición de los alumnos generan problemas de convivencia escolar**

En algunos de los casos revisados en este estudio, las preocupaciones acerca del clima de convivencia escolar refirieron mayormente a situaciones de robos e inseguridad frente a los bienes personales, atribuyéndose esa situación a casos particulares de estudiantes identificados como “distintos” o al ingreso en los establecimientos de un perfil de jóvenes diferentes a la tradición del Liceo o Colegio.

Este aspecto es interesante, ya que da cuenta de una tensión para la valoración de la experiencia escolar referida a este indicador. En la mayoría de los casos donde este discurso está presente, corresponde a establecimientos que experimentan una **transición institucional**, diversificando su matrícula y ampliando el perfil de los estudiantes que conforman los distintos niveles de la enseñanza

media. La referencia a la llegada de "estudiantes *flaites*"¹³ fue un tema recurrente en varios establecimientos del estudio y que refleja claramente esta situación. La paradoja de lo anterior es que la emergencia de este problema como un problema de convivencia puede deberse, mirado desde otro punto de vista, a una virtud; la **ampliación de la diversidad interna** del centro educacional y una oportunidad para una mayor apertura a la convivencia entre distintos.

- **Uso de estereotipos de género en la definición de los temas de convivencia escolar**

Finalmente, en el tratamiento de este tema al interior de los establecimientos, es posible reconocer por parte de los agentes educativos, la adscripción de conductas típicas referidas a la adscripción cultural de género y que tiene consecuencias en las dinámicas escolares en su conjunto.

En varios establecimientos esta situación implica que en el relato de los profesores y directivos, a los hombres se les atribuye conductas burlescas, desordenadas y bruscas, aunque tiende a prevalecer un discurso que indica que estos son **menos conflictivos**; las mujeres, en cambio, son signadas como **conflictivas**, pero donde los ejemplos de los conflictos aluden a tensiones interpersonales motivadas por la apariencia física, a la validación social vinculada a tener un determinado "pololo" y a la necesidad de ganar un espacio de reconocimiento más centrado en su apariencia que en sus cualidades humanas.

¹³ Es interesante observar las distintas acepciones de la noción de *flaite* en el discurso de los estudiantes de los establecimientos participantes del estudio. Para algunos, el concepto remite a un otro extraño, distinto socialmente y que se caracteriza por conductas delictivas. En otros contextos, la figura corresponde a *un igual* socio-económicamente hablando pero culturalmente distinto, básicamente debido a su comportamiento delictivo. Finalmente, también fue posible identificar una noción de *flaite* que no remite a esta última dimensión. El *flaite*, en este otro contexto, es un igual, pero *un alumbrado*, un joven que se distingue fundamentalmente por una estética demostrativa en su vestimenta y adornos personales.

4.2.3. Formación y participación ciudadana

La tabla 4.3 presenta los distintos aspectos que arrojaron los estudios en 6º básico y II medio para el indicador Formación y participación ciudadana, que consta de tres dimensiones (Sentido de pertenencia, Participación y Vida democrática). El análisis remite al indicador entero o a alguna de sus dimensiones.

Tabla 4.3 *Análisis integrado del indicador Formación y participación ciudadana*

Análisis integrado indicador Formación y participación ciudadana		
Transversales a ambos niveles	Estudio 6º básico	Estudio II medio
El <u>Sentido de pertenencia trasciende la identificación</u> con el establecimiento	Fortalecer el <u>Sentido de pertenencia</u> requiere de prácticas concretas	La <u>Participación</u> es un recurso pedagógico relevante para la construcción de intereses y motivaciones en los estudiantes
Una intencionalidad muy baja en la promoción de las dimensiones de <u>Participación y formación ciudadana</u>	<u>Participación</u> de las familias , objeto de tensión	
	Incidencia de los canales de comunicación en la participación de las familias y los docentes	
La comunidad escolar, en general, valora las oportunidades de encuentro y espacios de colaboración promovidos por el establecimiento	Diferencias por grupos -Mayor comunicación con apoderados y <u>Sentido de pertenencia</u> en establecimientos de IVE alto -Mayor fluidez de comunicación en establecimientos pequeños	Paradojalmente, los establecimientos con mayor apertura al empoderamiento de la comunidad escolar, son los que evidencian los mayores conflictos

Fuente: Elaboración propia con información proveniente de los estudios.

Como se aprecia en la tabla 4.3, en algunos casos los hallazgos se refieren específicamente a una de las dimensiones, en otros, abordan el indicador completo.

4.2.3.1. Hallazgos transversales a 6º básico y II medio

Lo que se aprecia desde ambos estudios es que hay **pocas instancias de desarrollo** de las actitudes asociados al índice de Participación y formación ciudadana en el quehacer diario de los establecimientos educacionales. Aunque **se valora la formación de ciudadanos**, se nota una tendencia a la formalización de la Vida democrática (a través de elecciones, por ejemplo) como el

único referente educativo. No hay, por tanto, una intencionalidad desde la **gestión pedagógica** para promover los valores de la vida en democracia al interior del aula.

Respecto de la dimensión Sentido de pertenencia, se reconoce que la identificación con un establecimiento que no siempre alcanza logros visibles hacia el exterior, no es el único canal posible para generar pertenencia. También son relevantes las relaciones con los distintos miembros de la comunidad escolar, y la participación en actividades específicas o grupos que ocurren dentro del ámbito escolar.

- **El Sentido de pertenencia trasciende la identificación con el establecimiento**

Desde la etnografía, se observaron las dinámicas en relación a la valoración del establecimiento como la institución con la cual identificarse. En 6º básico se pudo registrar un relato compartido sobre la escuela, caracterizado por la diferenciación o comparación con otros establecimientos similares. En este sentido, la sensación de éxito o un sello propio se relaciona con un mayor nivel de logro en la dimensión de Sentido de pertenencia. Además, la pertenencia individual a un colectivo se relaciona íntimamente con la **Autopercepción y autovaloración escolar**, entendida como la valoración y percepción generalizada de la comunidad escolar respecto al propio establecimiento. Este elemento es clave también para el **Clima de convivencia escolar**.

Pese a lo anterior, también se constató que la identificación con el espacio escolar puede proyectarse a través de algo distinto que el orgullo de pertenecer al establecimiento. Este último modelo puede estar mayormente asociado a la definición de un centro educacional con presencia pública, logros visibles y reconocimiento externo. Pero la identificación, también pudo observarse asociada al **reconocimiento personal**, la **acogida** por parte de directivos y docentes, así como el reconocimiento en la relación con los compañeros.

La **pertenencia a grupos más pequeños** dentro de la escuela también es un motor del Sentido de pertenencia. Estos pueden ser el propio curso, un grupo de amistad o grupos unidos por una actividad común, como el deporte. Considerando su etapa de desarrollo, lo anterior adquiere una relevancia especial en los alumnos de 6º básico.

- **Una intencionalidad muy baja en la promoción de las dimensiones de Participación y formación ciudadana**

La Participación democrática y el **aprendizaje de la vida cívica** es una realidad que se experimenta fundamentalmente en el aula y en la relación de los estudiantes con sus profesores. Ambos estudios, sin embargo, evidenciaron que la articulación de la Vida democrática en el día a día de la escuela, es escasa. En la mayoría de los casos, pese a que hay expresión de ideas por parte de los estudiantes, el diálogo es muy guiado desde el docente y se ciñe a lo académico. Asimismo, hay una escasa tematización de asuntos de contingencia nacional o internacional.

Se reveló, entonces, que en la mayoría de los casos un **sentido cotidiano de sociedad** no es evidente, por lo que no se gestionan las actividades cotidianas de la escuela como espacios de formación para la ciudadanía. En el trabajo de campo de 6º básico se identificaron muchos elementos cotidianos propios de los establecimientos, a partir de los cuales las escuelas podrían potenciar la **responsabilidad ciudadana**, pero que son desperdiciados como instancias educativas.

De acuerdo a lo anterior, no sería necesario generar nuevas estrategias, sino asumir lo que se hace en la labor escolar diaria. En este contexto, el rol del adulto sería el de un **facilitador** que reconoce cómo se da la interacción en algunas de las dimensiones del indicador e interviene de manera de potenciar las actitudes y habilidades relativas a la Vida democrática¹⁴.

De la misma manera, la vida escolar en II medio tiende a estar muy normada, particularmente para los estudiantes de menor edad. Esto va asociado a que los espacios de participación para los alumnos son muy limitados, y para los apoderados, están acotados en actividades específicas (celebraciones, actividades destinadas a reunir recursos, etc.).

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, existe una gran heterogeneidad en los profesores de este nivel, lo que lleva a que en algunas aulas se observaron prácticas más participativas, como el desarrollo de debates. También, durante el transcurso de las clases en algunas especialidades de la modalidad técnico-profesional se constataron mayores instancias de participación.

- **La comunidad escolar, en general, valora las oportunidades de encuentro y colaboración promovidos por el establecimiento, aunque estas sean mayoritariamente de tipo formal y no deliberativo**

Los antecedentes recogidos en este estudio denotan la existencia de una cultura escolar abierta y sensible a la participación y respetuosa de los derechos del conjunto de los actores al interior de los establecimientos, reconociéndose instancias y organizaciones internas que favorecen estas dinámicas. Aunque, como se señaló anteriormente, estas son mayoritariamente de tipo formal y no deliberativo.

Se observaron distintas instancias formales planificadas desde lo escolar para el ejercicio de la Vida democrática, como espacios de debate o votación. De hecho, hay estrategias asociadas a las **elecciones del centro de alumnos** que los actores escolares reconocen como importantes. En varios casos fue posible observar que la escuela realiza esta elección de manera solemne, replicando –en su escala– el sistema electoral nacional. Sin embargo, en la mayor parte de los casos, el rol de las organizaciones formales, como instancia de participación de padres y estudiantes, es un tema no resuelto. Muchas veces, la presencia de estos grupos se relaciona más con una formalidad que con una profunda intención de incluir a más actores en las decisiones sobre gestión escolar.

¹⁴ Los equipos directivos y docentes declararon que el abordaje de la formación ciudadana y el pensamiento crítico forma parte del programa de historia, geografía y ciencias sociales en 6º básico, lo que no fue observado en los tiempos de la etnografía.

En el **plano deliberativo**, de toma de decisiones, la Participación es menos evidente. Las instituciones hacen una clara distinción de los campos donde los diversos actores tienen posibilidad de injerencia o no. La participación en la discusión de instrumentos de orientación institucional (PEI o reglamento de convivencia) tiende a ser particularmente reglado, limitando la posibilidad de apertura a diagnósticos institucionales y propuestas de alternativas a las propuestas de autoridades. Es importante señalar, que se observa un bajo interés o presión de estudiantes y/o apoderados (al menos en enseñanza media) por incidir en cambios o desarrollar propuestas alternativas en este ámbito.

4.2.3.2. Resultados específicos para enseñanza básica (6º básico)

- **Fortalecer el Sentido de pertenencia desde el reconocimiento de logros institucionales tiene riesgos**

Para la promoción del Sentido de pertenencia se observaron **prácticas concretas** intencionadas desde la dirección para promoverlo en la comunidad escolar. Estas estrategias corresponden a relevar las celebraciones o hitos internos, a participar como escuela de actividades externas y a reconocer los logros. Sin embargo, el énfasis en los logros pone en riesgo esta dimensión en los establecimientos estigmatizados, lo que no los ayudaría a fortalecer su identidad.

En los casos donde se observa un **alto Sentido de pertenencia** los establecimientos tienen un sello positivo que los posiciona en relación al contexto exterior. En estos establecimientos se instala un relato acerca de cómo es la escuela y sus ámbitos positivos, con el que los estudiantes, apoderados y profesores pueden identificarse con orgullo. En consecuencia, cuando una escuela está **estigmatizada socialmente** los estudiantes suelen querer diferenciarse y tienen dificultades para detectar elementos positivos de los cuales sentirse orgullosos.

- **Participación de las familia, objeto de tensión**

Respecto a la dimensión de Participación, lo clave es la oferta de posibilidades para participar que ofrece el establecimiento. En muchos casos se observa una tensión constante respecto de la **cuota de adecuada participación familiar**, evidenciándose una discrepancia entre las expectativas de involucramiento que tienen las escuelas y las que se hacen efectivas por parte de los padres.

- **Incidencia de los canales de comunicación en la participación de las familias y los docentes**

Desde la gestión institucional, se observa que la planificación o definición de lineamiento en torno a la Formación y participación ciudadana es heterogénea. En la **comunicación escuela-familia** se observan dinámicas que navegan entre una participación fluida y abierta a otras con mayor tensión, pese a que en el discurso siempre aparece explícitamente la intención de mantener canales de comunicación abiertos con las familias.

Otro elemento de tensión menos evidente es la comunicación **entre estamentos de la misma escuela**. Se pudo observar, en algunos casos, que este era un tema de tensión entre equipos directivos y docentes, problematizado generalmente desde los profesores.

- **Diferencias por grupos (IVE y tamaño) en la comunicación y Sentido de pertenencia**

Al comparar los establecimientos con índice de vulnerabilidad menor a 85%, con los que presentan un índice igual o mayor a ese porcentaje, se aprecian diferencias importantes. En el grupo de IVE bajo un 85% se observa una homogeneidad respecto a la recepción de apoderados, caracterizada por una actitud de apertura y acogida.

Los casos con IVE sobre un 85% se asocian a una estigmatización negativa y a la ausencia de un sello positivo con el cual identificarse, lo que se vincula con un bajo sentido de pertenencia de sus estudiantes. También se observa mayor heterogeneidad en la actitud de los establecimientos frente a los padres.

También se identifica una diferencia al comparar la comunicación de los establecimientos de distinto tamaño. Se observó que en la mayoría de los establecimientos grandes (con matrícula superior a 600 alumnos) la comunicación entre actores de la comunidad escolar presenta dificultades asociadas a la falta de fluidez. En cambio en el grupo de establecimientos pequeños (menos de 350 alumnos), hay una tendencia a comunicarse de manera fluida e intensa, y hay tanto instancias formales como informales para hacerlo.

4.2.3.3. Resultados específicos para enseñanza media (II medio)

- **La Participación es un recurso pedagógico, relevante para la construcción de intereses y motivaciones en los estudiantes**

Los agentes educativos son conscientes de la importancia de **generar mecanismos de identidad y apego** a su establecimiento, particularmente en los casos donde los centros educacionales se enfrentan a problemas en el entorno social y familiar de sus alumnos. La realización de actividades extra-programáticas, la oferta de diversos talleres y la implementación de iniciativas para la canalización de inquietudes de los jóvenes (bandas, selecciones deportivas, grupos de interés temáticos) son considerados de gran importancia. Por lo general, son bien evaluados al interior de los centros educacionales, aunque también se observan casos donde se constatan reticencias o desinterés de participar por parte de los jóvenes.

- **Paradojamente, los establecimientos con mayor apertura al empoderamiento de la comunidad escolar, son los que evidencian los mayores conflictos.**

Cuando los contextos escolares operan con **prácticas más inclusivas, democráticas y participativas**, la percepción sobre las posibilidades de participación, especialmente desde el punto de vista de los estudiantes y apoderados, cambia de manera significativa. En este sentido, el análisis

comparado hace emerger una paradoja. Donde se constata la presencia de mecanismos formales de participación e incorporación dentro de las decisiones a la comunidad educativa, se observa una mirada más crítica y exigente en estos mismos términos. Lo anterior puede encontrar una explicación en la propia *teoría democrática*, ya que al incrementarse los mecanismos de discusión y resolución de las formas de convivencia en el establecimiento, aumentan las expectativas.

A la inversa, cuando los establecimientos burocratizan las estructuras de organización, asegurando solo su existencia y permanencia, sin vincularlas al desarrollo de espacios de formación ciudadana, puede constatarse la existencia de buenos niveles de satisfacción en los actores respecto de sus opciones de participación.

4.2.4. Hábitos de vida saludable

En esta última sección se presentan los resultados de los estudios en enseñanza básica y media respecto del indicador Hábitos de vida saludable y sus tres dimensiones (Hábitos alimenticios, Hábitos de vida activa y Hábitos de autocuidado). La tabla 4.4 presenta el resumen del análisis integrado que se discute a continuación.

Tabla 4.4 *Análisis integrado del indicador Hábitos de vida saludables*

Análisis integrado indicador Hábitos de vida saludables		
Transversales a ambos niveles	Estudio 6º básico	Estudio II medio
Establecimientos con sensación de impotencia respecto de la promoción de <u>Hábitos de vida saludable</u>	La importancia de la sistematización de acciones y los modelos para mejores hábitos entre los estudiantes	Las prácticas cotidianas no saludables constituyen una realidad extendida entre los estudiantes y sus profesores
Los establecimientos sienten mayor responsabilidad frente a los <u>Hábitos de autocuidado</u> de los estudiantes		Siendo un tema que se considera relevante, es poco lo que se hace
<u>Hábitos alimenticios</u> : el rol del Programa de Alimentación Escolar de JUNAEB	Hábitos asociados a la vida contemporánea -Uso del tiempo fuera del contexto escolar -Uso de fármacos	Las políticas públicas y la vida saludable
	Diferencias por grupos (IVE y zona geográfica) en <u>Hábitos de autocuidado</u>	Una cuestión de género

Fuente: Elaboración propia con información proveniente de los estudios.

Como se aprecia en la tabla 4.4, en algunos casos los hallazgos se refieren específicamente a una de las dimensiones, en otros, abordan el indicador completo.

4.2.4.1. Hallazgos transversales a 6º básico y II medio

Para el indicador de Hábitos de vida saludable lo que se observa son principalmente conductas individuales de los estudiantes o la gestión del establecimiento en relación al tema, pero no una interrelación propiamente tal entre distintos actores, por lo que es **más difícil hablar de dinámicas**.

Por otro lado, aunque en las entrevistas y grupos de discusión los malos hábitos se reconocen como un problema, lo que se observa es su *naturalización* y aceptación como parte de las exigencias de la vida actual.

- **Establecimientos con sensación de impotencia respecto de la promoción de hábitos de vida saludable**

Respecto del indicador de hábitos de vida saludable, en las comunidades educativas, se ha podido observar una menor conciencia de la posibilidad del establecimiento de promover el bienestar, que la observada para los otros indicadores de desarrollo personal y social. En términos generales, los actores educativos (tanto agentes educativos como estudiantes), consideran que la pertinencia de los hábitos de vida saludable es indiscutible, pero su tratamiento al interior del establecimiento está supeditado a otras preocupaciones inmediatas de la vida escolar y a la asociación general de que el contexto familiar es el principal responsable. Esto genera una baja gestión institucional al respecto.

Por su parte, en las familias, lugar clave en la generación de hábitos, hay una fuerte resistencia y falta de problematización frente al tema de los hábitos, en particular de los hábitos alimenticios.

Tanto apoderados como directivos y profesores atribuyen el desarrollo de los hábitos de vida a las familias de los estudiantes, no esperando que las instituciones educativas se hagan cargo. Por otro lado, cuando los establecimientos intentan promover hábitos saludables, se evidencia una tensión con el rol familiar que aparece como determinante. Lo que la institución educativa pueda hacer al respecto pareciera poco eficiente.

Las instituciones han ido consolidando una sensación de impotencia a partir de distintas experiencias fallidas que no tuvieron suficiente apoyo de las familias, incluso hasta ser boicoteadas, lo que las lleva a no tomar mayores acciones al respecto¹⁵. Consideran que los hábitos saludables, particularmente en la alimentación, implican un cambio cultural profundo en las familias y los contextos donde los estudiantes se desenvuelven.

Respecto de los Hábitos de autocuidado se identificó una mayor consistencia y posibilidad de cooperación real entre las familias y la escuela. En esta dimensión las comunidades educativas identifican más posibilidades de gestión institucional y pedagógica. De hecho, la mayor gestión institucional se observa en relación a la prevención del consumo de drogas y del embarazo adolescente.

¹⁵ Para dar algunos ejemplos, son las familias que permiten que los niños lleven sal para aliñar más la comida de la JUNAEB, o quienes envían las colaciones poco saludables. Además, se observó casos de niños que contaban con beca del programa de alimentación de la JUNAEB, que no comían las colaciones y almuerzos y se compraban colaciones en los quioscos.

- Los establecimientos sienten mayor responsabilidad frente a los hábitos de autocuidado de los estudiantes

Tanto en la enseñanza básica como media, se pudo apreciar que de las tres dimensiones que considera el indicador, la que es motivo de mayor preocupación institucional es la de hábitos de autocuidado, específicamente los aspectos referidos al consumo de drogas y a la sexualidad responsable. Al respecto los establecimientos evidencian un mayor sentido de responsabilidad que sobre los hábitos alimenticios o de vida activa. Dado esto, se pudo apreciar una mayor gestión institucional.

Sin embargo, predominan básicamente dos lógicas: (a) una de **tipo formal**, destinada al resguardo de las normas institucionales y la prohibición de consumo de cigarrillos, alcohol u otras sustancias al interior del establecimiento; (b) la segunda es de **tipo preventiva**, y se realiza a través del apoyo de equipos profesionales del establecimiento o mediante la solicitud de acciones de prevención formativa a organismos externos del centro educacional para que aborden el tema del consumo de sustancias o aborden la sexualidad preadolescente y adolescente.

Cuando se identificó la relación con redes externas que apoyan al establecimiento en el abordaje de estos temas, en los equipos permeaba la sensación de que esta ayuda externa no era suficiente.

Respecto a la gestión pedagógica en 6º básico, se apreció que el abordaje del tema se da principalmente desde la gestión curricular. Específicamente, el programa de estudio de 6º básico para ciencias naturales incorpora el eje de ciencias de la vida, que considera el estudio del cuerpo humano, el desarrollo de actitudes y hábitos de vida saludable y la prevención y el autocuidado. Efectivamente, en las clases de ciencias naturales observadas, los docentes abordaron estos temas y, frente a ellos, generalmente los estudiantes se mostraron entusiastas y motivados.

Aunque hubo casos específicos donde en la hora de orientación o consejo de curso se tocó el tema del **proyecto de vida** y de la **afectividad**, fueron casos muy excepcionales. Si bien el currículum de orientación para 6º básico considera dentro del eje de crecimiento personal el desarrollo emocional, la afectividad y sexualidad, y la vida saludable y el autocuidado, esto no era explicitado por los actores entrevistados. Se observó que, muchas veces, las horas de orientación se usaban como consejo de curso, para la organización interna, o para ponerse al día en otras asignaturas.

En el caso de la enseñanza media en algunos de los centros educacionales donde el autocuidado se releva como un problema (por casos de consumo de drogas o embarazo adolescente), se ha enfatizado el desarrollo de un trabajo de acompañamiento personalizado y la presencia de profesionales de apoyo para el trabajo con los estudiantes. Con todo, se trata de acciones focalizadas y no siempre en vinculación con la experiencia escolar de los jóvenes estudiantes.

- **Hábitos alimenticios: el rol del Programa de Alimentación Escolar de JUNAEB**

Gran parte de la muestra forma parte del Programa de Alimentación Escolar de JUNAEB (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas), lo que es relevante para el tema de hábitos alimenticios. Si bien este programa ofrece desayunos, almuerzos y colaciones saludables para los estudiantes, desde la etnografía se constató que esto no necesariamente implica una buena alimentación. Se observó que muchos de los niños y niñas de 6º básico, no consumían estas colaciones o las botaban en los basureros. Esto implicaba que pasaran una importante cantidad de horas sin alimentarse, o bien, compraran alimentos poco saludables en los quioscos del establecimiento, sin que el establecimiento tomara acciones al respecto.

En algunos establecimientos de enseñanza media, se recogió el discurso de que en estas temáticas no puede imponerse un modelo institucional ya que responden a un ámbito de decisiones personales y familiares. Esto permitía avalar, por ejemplo, la flexibilidad de la oferta alimenticia en quioscos al interior de los centros educacionales y la no obligatoriedad del consumo de las raciones de alimentación de los jóvenes beneficiarios de JUNAEB.

En general en enseñanza media se observaron muy pocas iniciativas destinadas a la información y orientación de los estudiantes sobre los buenos hábitos alimenticios. En algunos casos se evidenciaron ciertas restricciones que existen al tipo de alimentos que expenden los quioscos. Sin embargo, en varios establecimientos se señaló explícitamente que esta no es una tarea para la enseñanza media, y se encuentra, por lo tanto, mayormente focalizada en la enseñanza básica.

4.2.4.2. Resultados específicos para enseñanza básica (6º básico)

- **La importancia de la sistematización de acciones y los modelos para mejores hábitos entre los estudiantes**

En general, en todo tipo de establecimientos, los alumnos de enseñanza básica se observaron con una presentación cuidada. Sólo excepcionalmente la higiene en los estudiantes se evidenció como tema de alta preocupación para profesores y directivos.

Por otra parte, según los estándares elaborados para este estudio, no hubo ningún establecimiento que para este indicador obtuviera un nivel de logro alto. Los establecimientos con mejor nivel (menos de un tercio de la muestra) se caracterizaron por una serie de **acciones sistemáticas**, además de contar con infraestructura e implementos adecuados para la realización de actividades lúdicas tanto en los recreos como la clase de educación física y los talleres deportivos. En ellos hubo una **alta valoración del ejercicio**, reconociéndose grupos o estudiantes que han tenido éxito deportivo fuera del colegio. En estos establecimientos, además, se constató un **trabajo sistemático** con redes de apoyo externo donde los profesores asumen prácticas de soporte al desarrollo de los estudiantes relacionadas con la prevención de riesgos, como el consumo de drogas.

Los adultos de estos establecimientos de mejor desempeño según lo evaluado desde la etnografía, asumen la **responsabilidad de ser modelos** respecto a los hábitos saludables. Por ello, desde la gestión institucional se intenciona una difusión respecto de los beneficios de un estilo de vida sano y se asume la implementación de programas preventivos. Respecto del consumo de drogas, incluso en los establecimientos con mejor nivel en términos de su desempeño en el indicador de Hábitos de vida saludable, se identificó que hay consumo, pero muy focalizado.

En el resto de la muestra, la gran mayoría se evaluó con hábitos deficientes, y en dos casos como muy deficitarios. En todos ellos se observaron **condiciones básicas o precarias** para el desarrollo de la actividad física o la implementación las actividades deportivas, siendo común que los recursos educativos estén en mal estado o sean insuficientes. Se pudo identificar, además, una **difusión esporádica y poco organizada** sobre los beneficios de los hábitos de vida saludable.

En el grupo de establecimientos de mal desempeño, no se registraron prácticas sistemáticas para la prevención de conductas de riesgo, detectándose consumo –o potencial consumo– de drogas entre los estudiantes, pero sin procesos de intervención definidos. En los casos donde sí hay programas, estos se dan de forma aislada y sin una planificación.

- **Hábitos asociados a la vida contemporánea**

El estudio relevó dos elementos emergentes asociados a hábitos de vida de alumnos de 6º básico: el alto nivel de sedentarismo asociado al uso del computador y la televisión por parte de los estudiantes, y el alto uso de fármacos en la sala de clases para mejorar el comportamiento.

Uso del tiempo fuera del contexto escolar

Respecto del uso del tiempo fuera del contexto escolar, desde los docentes se relevó la preocupación por el número de horas que los estudiantes pasan frente al computador o a la televisión sin que, a pesar de esto, se hubiesen detectado mayores acciones sistemáticas para revertir el **sedentarismo** asociado. El tema del computador no sólo es relevante en cuanto se asocia a la baja actividad física de los alumnos, sino también por la posible exposición a **contenidos inapropiados** para su edad, situación sobre la cual los padres suelen tener poco control. Un último elemento mencionado como relevante fue el **bajo número de horas de sueño**, identificándose casos donde esto estaba problematizado.

Uso de fármacos

Un segundo elemento emergente que se observó en algunos casos es el alto porcentaje de estudiantes que consume fármacos para **mejorar la concentración y el comportamiento** dentro de la sala de clases. Generalmente, estos son administrados por los profesores o el encargado de convivencia y se identificó cierta normalización respecto de su uso. Hay casos donde incluso son los mismos docentes u otros profesionales de la escuela los que recomiendan a los padres la administración de éstos a sus hijos o hijas.

- **Diferencias por grupos (IVE y zona geográfica) en Hábitos de autocuidado**

Al hacer la comparación por zona geográfica, se identificaron diferencias relevantes en el consumo problemático de drogas al interior de los establecimientos. Todos los casos donde se identificó consumo de drogas (a excepción de uno) se encontraban en la Región Metropolitana.

El tema del consumo de drogas y alcohol para el nivel de 6º básico, también muestra una diferencia asociada al índice de vulnerabilidad escolar. Se observó consumo explícito o conocido por los adultos en los casos de establecimientos con un IVE igual o sobre un 85%. En el grupo con IVE menor a un 85%, en cambio, en ningún caso se observó conductas de consumo ni hubo referencias a que las hubiera habido previamente.

No se apreciaron diferencias por dependencia ni tamaño de los establecimientos.

4.2.4.3. Resultados específicos para enseñanza media (II medio)

- **Las prácticas cotidianas no saludables constituyen una realidad extendida entre los estudiantes y sus profesores**

Uno de los aspectos más consensuales en este estudio corresponde a que los estudiantes, independientemente del tipo de establecimiento al que asisten, manifiestan **conductas cotidianas** poco saludables. En el discurso y testimonio de jóvenes escolares se menciona recurrentemente la irregularidad de sus rutinas de alimentación (que en muchos casos implica no ingerir alimentos durante toda la jornada escolar), el sedentarismo, sus malos hábitos de descanso y el consumo extendido de alcohol, tabaco y otras sustancias,

Junto con lo anterior, muchos de esos *malos hábitos* también se extienden a sus profesores. En varias entrevistas se señaló que la **jornada escolar completa** los afecta particularmente, en la medida en que los establecimientos educacionales no desarrollen una política equilibrada de actividades pedagógicas, artísticas y recreativas. Esto redundo, por ejemplo, en que los profesores tampoco realizan actividad física ni se alimenten de manera adecuada al interior del establecimiento.

- **Las políticas públicas y la vida saludable**

En algunos de los establecimientos participantes del estudio se destacó la dificultad de incidir de manera integral en estos temas y se criticó el abandono de las políticas educativas que, por lo general, eran implementadas en colaboración con los docentes de los propios establecimientos.

Un ejemplo evidente lo aportan los establecimientos de educación técnica, donde formalmente **la educación física no está incluida en su currículum**. La jornada escolar completa y la sobre determinación de horas de presencia en aula es también un tema al que se ha aludido como una contradicción del sistema escolar respecto a este indicador, ya que limita la posibilidad de que los jóvenes puedan desarrollar un estilo de vida equilibrado y con tiempos adecuados para el desarrollo de hábitos de vida activa.

Por otro lado, se cuestiona la tendencia institucional que lleva a la profesionalización y externalización de las intervenciones en los establecimientos. Esto puede definirse como una tendencia a la *terapización* individual o colectiva, por sobre el enfrentamiento comunitario del problema. Tal situación ahondaría la **desvinculación de los profesores** para estos temas y los enfocaría exclusivamente en el ámbito del rendimiento escolar.

Finalmente, en el discurso de algunos agentes educativos, el nuevo interés desde el gobierno central por estos indicadores contrasta con las políticas institucionales o con las presiones a las que son sometidos los establecimientos para el cumplimiento de objetivos y metas académicas, que tradicionalmente miden calidad educativa.

- **Una cuestión de género**

En muchos de los casos reportados se observó una mayor preponderancia a la **vida sedentaria** en estudiantes **mujeres**, donde los modelos culturales muestran a mujeres jóvenes relativamente menos activas físicamente. Esto se refleja, por ejemplo, en la mayor renuencia a participar en clases de educación física. No se evidencian acciones específicas al interior de los centros educacionales para abordar este mayor sedentarismo.

5. Buenas prácticas

En este apartado se exponen prácticas referidas a la promoción y al abordaje de los indicadores de desarrollo personal y social que surgen del análisis realizado en ambos niveles educativos. Estas fueron recogidas en **cinco casos identificados como exitosos** dada la manera en que problematizan y abordan el desarrollo socioemocional de su comunidad educativa.

Muchas de estas prácticas favorecen también la **retención escolar** en alumnos que se encuentran en riesgo de desertar el sistema escolar de manera permanente.

- **Procesos de inducción para estudiantes nuevos**

Un importante número de alumnos nuevos se integran a los establecimientos cada año. Desde el estudio etnográfico se identificó que esta alta rotación de estudiantes genera una tensión principalmente en los temas de disciplina escolar. Dentro del relato de apoderados y docentes se relevaron los problemas de disciplina y convivencia que surgían a raíz de la incorporación de estudiantes que ellos consideraban “de distintos contextos y culturas”.

La comunidad escolar tiende a mirar dicha tensión de manera poco sistémica, focalizando el conflicto en los estudiantes que se insertan, sin visualizar cómo la organización se está haciendo cargo de este proceso. Lo común entre los casos estudiados fue ver una ausencia de estrategias acerca de cómo facilitar el proceso de adaptación en el plano académico y en la convivencia.

Uno de los casos estudiados en 6º básico aborda esta problemática con relativo éxito, dado el desafío particular que enfrenta. Al ser un establecimiento que trabaja con jóvenes que han estado fuera del sistema escolar por algún periodo, la **reinserción** es un proceso crítico y es acompañado por una serie de estrategias y prácticas que se describen a continuación. En este contexto particular, un foco clave está en **diagnosticar adecuadamente a cada estudiante** de modo de acompañarlo debidamente y trabajar en su proyecto personal, donde se definan metas relativas a lo escolar. El **generar metas** y dar las **herramientas pertinentes** es importante para no frustrar esta nueva experiencia escolar.

Las siguientes prácticas, detalladas a continuación, se enmarcan en una estrategia comprehensiva que busca favorecer la inserción de los estudiantes en lo social y en lo pedagógico. A los estudiantes que se integran se les ofrece (1) un diagnóstico psicosocial para comprender su realidad personal y escolar, (2) un proceso de inducción donde se le entregan herramientas para insertarse en este nuevo contexto y se le hace seguimiento a su proceso, y (3) un taller de desarrollo cognitivo donde se cubren los vacíos de aprendizaje y se le apoya en sus disfunciones cognitivas.

Estas estrategias son pertinentes para otros establecimientos, ya que desde la etnografía se observó que existe un movimiento y migración de estudiantes importante entre escuelas. La inducción y acompañamiento en la inserción de los estudiantes nuevos aparece como necesaria tanto para el

autoestima académica y motivación escolar de los alumnos nuevos como para el clima de convivencia escolar del establecimiento donde se insertan.

- **Instancias de reflexión para estudiantes, para el desarrollo de una mayor autonomía y responsabilización escolar**

Un tema transversal que se visualizó a lo largo de todos los casos, y que ya se expuso en este documento, es la falta de autonomía y sentido de propósito de los estudiantes. Desde la etnografía se identificaron dos estrategias puntuales que potencian un rol y una actitud más activos por parte de los estudiantes respecto de su proceso escolar: (1) abrir espacios de reflexión para que los estudiantes generen sus metas académicas y (2) al cierre de la hora de clases, permitir que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje.

- **Trabajo colaborativo y de autocuidado de los docentes**

El clima laboral entre docentes fue un factor de alta variabilidad entre establecimientos. Dentro de los factores que marcaron una diferencia, se encuentra, por un lado, el nivel de colaboración que define las formas de trabajar de los profesores y, por otro, el resguardo del bienestar emocional de los docentes con estrategias de autocuidado. Una estrategia destacada al respecto, observada en un contexto de alumnos altamente vulnerables, fue la reunión de apresto con profesores. Esta práctica consiste en que todos los días los profesores y el equipo directivo se reúnen durante media hora antes del inicio de la jornada de clases, con dos objetivos. Primero, hacer una revisión de cómo llega cada integrante del equipo a enfrentar el día escolar, reflexionando colectivamente sobre los estados de ánimo de cada uno. El segundo objetivo, que se aborda después, es organizar el día con una mirada articulada, abordando casos de estudiantes en situación crítica.

- **Abordaje de la convivencia desde la prevención y generación de capacidades de los estudiantes para la resolución de conflictos**

Las prácticas que a continuación se identifican buscan fomentar la autorregulación de los estudiantes, y generar capacidades colectivas de cuidado del clima entre ellos, desde una perspectiva preventiva de los conflictos: (1) campaña "*bullying* cero" para la promoción del buen trato, (2) "brigadas de estudiantes" a cargo de prevenir el maltrato escolar, y (3) una "hoja de abordaje de conflicto" para enfrentar incidentes de maltrato entre alumnos.

- **Generación de sentido de identidad a través del reconocimiento de aspectos no académicos**

Se detectaron algunas actividades que refuerzan la identificación con el propio establecimientos y que no se refieren al reconocimiento social por logros académicos: (1) logros deportivos y (2) bandas y orquestas musicales que participan en las actividades comunales.

- **Prácticas exitosas para establecer una relación colaborativa entre la familia y la escuela**

El trabajo con las familias, principalmente su participación e involucramiento, es un elemento escolar donde se apreció una tensión entre la percepción de los actores educativos del establecimiento y las familias. Dos prácticas exitosas que, al parecer, permitían abrir una relación colaborativa entre familia y escuela fueron: (1) que la comunicación entre actores no estuviera solo orientada al conflicto y (2) favorecer instancias recreativas de participación.

- **Reconocimiento y refuerzo positivo**

Una práctica relevante para la promoción de la autoestima y la motivación en general, es la retroalimentación positiva. En uno de los casos de estudio se destacaron dos prácticas en la línea de visibilizar los esfuerzos que hacen los estudiantes en distintos aspectos del ámbito escolar: (1) la “tienda de refuerzo” y (2) el círculo motivacional.

- **Redes de apoyo para la promoción de instancias de autocuidado**

Desde ambos estudios, las etnografías permitieron constatar, en muchos de los establecimientos, una baja capacidad de trabajo en red con las instituciones municipales. Se apreció la necesidad de un mayor trabajo en red, principalmente en aquellos establecimientos con estudiantes en situación de vulnerabilidad. En el estudio efectuado en enseñanza básica, las redes más identificadas fueron la Oficina de Protección de Derechos (OPD), los Centros Comunitarios de Salud Mental (COSAM) y los consultorios. Las iniciativas más exitosas detectadas en el período del terreno fueron (1) los talleres de prevención dictados por instituciones externas y (2) un programa focalizado en la obesidad.

6. Conclusiones

Así como es necesario ampliar el concepto de calidad, se vuelve necesario ampliar la noción de eficacia escolar para incluir en ella las dimensiones del desarrollo humano de los estudiantes.

Una escuela eficaz, es comprendida como aquella que aporta contenidos y desarrolla aprendizajes que los estudiantes no habrían podido alcanzar por sí mismos, o por medio de la mera progresión en las etapas de su crecimiento. Según Brunner y Elacqua (2004), la posibilidad de compensar educacionalmente las desigualdades de origen socio-familiar de los estudiantes, sólo podría materializarse si la mayoría de las escuelas son efectivas. Así, "Sólo [las escuelas efectivas] ofrecen las condiciones necesarias para que los alumnos desventajados logren mejores resultados".

El desarrollo socioemocional, entonces, parece ser otro aspecto en el que un establecimiento educativo puede ser efectivo en mayor o menor grado. Del mismo modo en que ocurre con los aprendizajes de contenidos y habilidades, la eficacia estaría en la capacidad de desarrollar en los estudiantes aspectos que no podrían alcanzar por sí mismos. Una escuela es, entonces, un espacio de privilegios, por la dimensión social e interactiva que propone a sus alumnos, pero también de grandes riesgos.

Este estudio mostró como los establecimientos educacionales reconocen la importancia del desarrollo socioemocional de los estudiantes, pero se muestran poco eficaces en su promoción intencionada. Relacionado a esto, se detectó una falta de apoyo hacia los docentes por parte de los equipos técnicos y directivos, para la elaboración de didácticas, metodologías y prácticas para el trabajo en el aula relacionado con los indicadores en estudio. Pese a ello, las escuelas fueron identificadas como espacios de refugio por los estudiantes, reconociéndose un buen trato desde los adultos hacia los niños y jóvenes que asisten a ellas.

Durante este estudio, se observó que hace falta un nuevo paradigma en la sala de clases. Uno en el cual los estudiantes definan metas, trabajen colaborativamente entre ellos, se promueva el pensamiento divergente, y los contenidos integren lo social y público. De este modo la vida interior de los alumnos y alumnas se conectará con el mundo externo situado en la escuela.

Los Indicadores de desarrollo personal y social están presentes en el quehacer escolar en todo minuto, independiente de si se planifican o no acciones en torno a ellos. La escuela es una sociedad en sí misma, con diversidad de actores, normas para la convivencia, instituciones y líderes. Por lo mismo, en la escuela debería cimentarse desde el aula la construcción de la vida democrática, en respeto y tolerancia.

Por otro lado, ¿cómo incorporar a las familias en este proceso? En el ámbito más claro que es en la construcción de hábitos de vida saludable, las escuelas podrían problematizar el tema de la vida saludable y sus consecuencias en el desarrollo y en el aprendizaje. Así se podrá intencionar un trabajo con las familias y otras redes de apoyo, a través de escuelas de padres, en las reuniones de

apoderados, u otros medios. Lo mismo puede ocurrir para todos los ámbitos del desarrollo personal y social del estudiante.

Sin embargo, los establecimientos educacionales no pueden estar solos en esta misión. Sería más favorable que la sociedad como un todo, se aliara con lo que las escuelas están llamadas a desarrollar en sus alumnos, entregando mensajes consistentes respecto del valor del desarrollo socioemocional de los niños y jóvenes del país, destacando las buenas prácticas, y desnaturalizando las que son dañinas.

Lista de referencias

- Álvarez, M., & Bisquerra, M. (1999). Manual de orientación y tutoría. Barcelona, España: CISSPRAXIS, S.
- Arón, A.M., & Milicic, N. (1999). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 2 (9), 117-123.
- Brunner, J.J y Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia Internacional. *La educación: revista interamericana del desarrollo educativo*. Organización de Estados Americanos.
- Castillo, J. & Contreras, D. (2014). El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno. PNUD y UNICEF.
- Comisión Europea (2000). Informe futuros objetivos precisos de los sistemas educativos, Lisboa: Consejo Europeo.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación: Informe Final, 11 de diciembre de 2006.
- Hopkins, D. (2008) Hacia una Buena Escuela. Experiencias y lecciones. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- López, J. y Sánchez, M. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Granada: autor
- Marchant, T., Haeussler, P. de A., y Torreti, A. (2013). *Batería de test de autoestima escolar*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Ministerio de Educación de Chile (2015). *Fundamentos - Otros indicadores de calidad educativa*, Santiago de Chile: autor.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2011) School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement* 22(1), pp.29-50
- PNUD, (2012). Desarrollo humano en Chile: bienestar subjetivo, el desafío de repensar el desarrollo. Santiago de Chile: autor.
- Shaw, P. (2012). *Taking charge. Leading with passion and purpose in the principalship*. Teachers College Press.
- Souza, M. (Coord.) (2003). *Investigación social: teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Editorial Lugar.