

TAREA DE TODOS

Hacia una visión compartida de la
calidad de la educación



Este ejercicio reflexivo es particularmente importante porque nos permite identificar cuán motivados se encuentran los actores de la comunidad educativa para tomar en sus manos el desafío que tenemos como sistema: que todos nuestros estudiantes aprendan con bienestar. La evidencia nos ha señalado al respecto que las políticas públicas requieren de personas involucradas y convencidas con estas medidas, por lo que conversar y reflexionar en lo que estamos de acuerdo es esencial para seguir avanzando.

Carlos Henríquez Calderón

Secretario Ejecutivo

Agencia de Calidad de la Educación

El gran desafío que tenemos es trabajar de manera coordinada con los establecimientos escolares para que durante toda la experiencia escolar esta haga sentido a sus protagonistas y se los acoja, reconociendo su biografía e identidad, pues solo así lograremos aportar a que cada uno acceda a la posibilidad de desplegar talentos y contar con las competencias para acceder y disfrutar de una vida plena y armónica consigo mismo y su entorno, donde se considere la colaboración por el bien común.

Paulina Araneda Díaz

Presidenta del Consejo

Agencia de Calidad de la Educación

TAREA DE TODOS

Hacia una visión compartida de la
calidad de la educación

**Agencia de
Calidad de la
Educación**

TAREA DE TODOS

Hacia una visión compartida de la calidad de la educación

Agencia de Calidad de la Educación

Secretario Ejecutivo: Carlos Henríquez C.

Jefa División de Estudios: Carolina Flores C.

Comité editorial: Isidora Murillo G. y María de la Luz González L.

Registro de propiedad intelectual: A-287335

ISBN: 978-956-9484-08-7

Santiago, enero 2018

Agencia de Calidad de la Educación

www.agenciaeducacion.cl

Morandé 360, piso 9

Santiago de Chile

Impreso en R.R. Donnelly Chile Limitada

Nota de la edición

En este libro se utilizan de manera inclusiva términos como “los niños”, “los padres”, “los hijos”, “los apoderados” y otros que refieren a hombres y mujeres.

De acuerdo a la norma de la Real Academia Española, el uso del masculino se basa en su condición de término genérico, no marcado en la oposición masculino/femenino; por ello se emplea el masculino para aludir conjuntamente a ambos sexos, con independencia del número de individuos de cada sexo que formen parte del conjunto. Este uso evita además la saturación gráfica de otras fórmulas, que puede dificultar la comprensión de lectura y limitar la fluidez de lo expresado.

Contenido

Presentación Secretario Ejecutivo	6
Presentación Presidenta del consejo	8
Prólogo	10
Introducción	18
· Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile	18
· Evaluación de la Calidad	22
Educación Parvularia	48
· ¿Qué elementos caracterizan una Educación Parvularia de calidad?	50
· ¿Para qué evaluar la Educación Parvularia?	62
· ¿Qué evaluar?	64
Educación Básica	72
· Carácter multidimensional, contextual e inclusivo de la calidad educativa	73
· ¿Qué elementos caracterizan una Educación Básica de calidad?	74
· Prácticas de evaluación que favorecen una educación de calidad	86
Educación Media Técnico-Profesional	92
· ¿En qué consiste la Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la Educación Media?	93
· El reto de la Educación Media Técnico-Profesional: diferentes trayectorias de formación para el trabajo	94
· ¿Cómo evaluar la Educación Media Técnico-Profesional?	115
Educación Media Científico Humanista	122
· Más allá de los conocimientos, calidad educativa integral	122
· ¿Qué elementos caracterizan una Educación Media Científico Humanista de calidad?	128
· ¿Cómo evaluar la Educación Media Científico Humanista?: de la evaluación externa a la interna	136
Principales hallazgos y desafíos para mejorar la calidad de la educación	144
· Aspectos centrales de la calidad de la educación	144
· Desafíos y propuestas para mejorar la educación	159
Desafíos y oportunidades en torno al concepto de calidad	178
· Construir calidad desde una mirada amplia	179
· Movilizar para la mejora	181
· Calidad con equidad	210
· Lecciones y principios orientadores	220

PRESENTACIÓN SECRETARIO EJECUTIVO

El concepto de calidad educativa cobra relevancia desde múltiples perspectivas. En una acepción general desde el punto de vista del colegio, en las acciones para el ordenamiento de los quehaceres cotidianos y estratégicos, con el fin de que en cada experiencia escolar se plasme la visión de la calidad de la educación. Por otra parte, para la política pública, es el fundamento del trabajo del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y de su institucionalidad, de la cual somos parte; asimismo, está presente en los instrumentos con foco en la movilización de los procesos de mejora de los establecimientos.

Respecto de lo anterior, como Agencia hemos realizado esfuerzos para promover una mirada amplia a la calidad de la educación y para avanzar en el logro de una educación más integral de nuestros niños y niñas. Creemos que en todos los establecimientos se deben (y se pueden) generar oportunidades de aprendizaje para que nuestros estudiantes desarrollen plenamente sus capacidades y construyan sus proyectos de vida. Para esto, los colegios requieren ser espacios de respeto, diálogo y ambientes seguros; de esta manera niños y niñas podrán crear vínculos significativos que contribuyan a su desarrollo personal y al aprendizaje de vivir en comunidad.

Nos preguntamos, con este libro, si es que nuestra mirada repercute en los actores clave del sistema educativo. A partir de una serie de investigaciones, relevamos aquellos aspectos que se consideran constitutivos de la calidad, distinguiendo aquellos elementos que convergen con lo que proponemos como país -en el marco legal-, de los que se ven tensionados en relación a la mirada de la política pública.

Observar esto último no solo es destacable en términos de constatar consensos y disensos acerca de lo que la institucionalidad establece y los establecimientos perciben. Este ejercicio reflexivo es particularmente importante porque nos permite identificar cuán motivados se encuentran los actores de la comunidad educativa para tomar en sus manos el desafío que tenemos como sistema: que todos nuestros estudiantes aprendan con bienestar. La evidencia nos ha señalado al respecto que las políticas públicas requieren de personas involucradas y convencidas con estas medidas, por lo que conversar y reflexionar en lo que estamos de acuerdo es esencial para seguir avanzando.

Por tanto, la tarea de la Agencia de Calidad –proporcionar información y orientación a los establecimientos para generar en ellos procesos efectivos de mejora escolar– se juega también en la validación que sus acciones tengan en los actores clave del sistema escolar. Las comunidades educativas y todas las instituciones públicas y privadas tenemos el desafío de trabajar mancomunadamente en intencionar nuestro quehacer al bienestar integral de todos nuestros niños, niñas y jóvenes, para que tengan acceso a una educación de calidad y con equidad en todo el territorio nacional.

Carlos Henríquez Calderón
Secretario Ejecutivo
Agencia de Calidad de la Educación

PRESENTACIÓN PRESIDENTA DEL CONSEJO

El sistema escolar debe orientarse a la convicción de una educación integral que resguarde el desarrollo de las personas en un sentido amplio, promoviendo valores para la convivencia en sociedad. Una educación de calidad, en este sentido, es aquella que alienta a nuestros niños, niñas y jóvenes a desarrollar sus capacidades y talentos, de manera que cada estudiante cuente con herramientas que les permitan construir sus proyectos de vida.

La concepción de calidad del sistema escolar debe expresar la visión que cada actor del sistema manifiesta en relación al proceso educativo. En este sentido, es importante conocer las concepciones que tienen sobre la calidad y las singularidades de cada nivel y modalidad educativa. Reconocer que al interior del sistema existen particularidades es relevar que nuestros estudiantes se enfrentan a desarrollos emocionales y cognitivos que responden a espacios sociales y etapas de vida diferentes.

De esta forma nuestra convicción, como Agencia de Calidad de la Educación, es que debemos entender la experiencia escolar

como una trayectoria, donde los niveles educativos se articulan para que el tránsito de uno a otro esté al servicio de los estudiantes. El gran desafío que tenemos es trabajar de manera coordinada con los establecimientos escolares para que durante toda la experiencia escolar esta haga sentido a sus protagonistas y se los acoja, reconociendo su biografía e identidad, pues solo así lograremos aportar a que cada uno acceda a la posibilidad de desplegar talentos y contar con las competencias para acceder y disfrutar de una vida plena y armónica consigo mismo y su entorno, donde se considere la colaboración por el bien común.

Estamos confiados en que esta publicación será un aporte a la discusión nacional sobre la mejora del sistema escolar con un fuerte énfasis en garantizar a todos los y las estudiantes de nuestro país un espacio que los acoja, desafíe y brinde oportunidades de aprender y desarrollarse plenamente.

Paulina Araneda Díaz
Presidenta del Consejo
Agencia de Calidad de la Educación

PRÓLOGO

¿Qué decimos cuando decimos *calidad de la educación*? Resulta fácilmente constatable que esta expresión, que suele además ir acompañada de la palabra *equidad* –dupla inseparable–, aparece con frecuencia en el discurso de muchos agentes educativos, especialmente de los que están a la cabeza de las políticas públicas. Nótese que he dicho “expresión” y no “concepto de...”, pues el aporte de este libro es, justamente, dotar de cuerpo y sentido al concepto de “calidad de la educación” con las voces de sus principales actores y desde donde se concreta la experiencia pedagógica cotidiana. Una radiografía al corazón de las prácticas pedagógicas y del quehacer escolar in situ, que no solo se deja ver, sino también oír.

El lector tendrá entre sus manos una especie de *Caja de Pandora* donde, echados a volar los males, lo que verdadera y finalmente se puede oír es esa mítica Elpis, esto es, una gran esperanza basada en experiencias reales, recogidas en terreno, como pequeños fragmentos de un gran relato que hacen carne el concepto de calidad en la vida educativa.

Otra afirmación respecto de este libro es que estas voces se pueden oír en *buen chileno*, es decir, son el resultado de cuatro estudios donde se escucha a los actores y agentes educativos en una especie de construcción conjunta del relato de prácticas educativas que tienden a una educación de calidad desde la experiencia de escuelas chilenas.

En definitiva, en el presente volumen se presenta la valoración de representantes de toda una sociedad sobre aquellos aspectos que debieran configurar calidad en el campo educativo, lo que constituye y genera realidad. Cual actos de habla, son las voces de los actores principales y la ciudadanía quienes sancionan como relevantes o no, basados en su experiencia, los elementos cruciales que deben conformar las condiciones para que una educación de calidad sea posible hoy en Chile.

Y como corolario de estas afirmaciones, es posible verificar como una grata sorpresa que lo que los profesionales del campo educativo, las comunidades y la sociedad releva como elementos constituyentes de estas condiciones esenciales para el desarrollo de procesos educativos de calidad, coincide casi en plenitud con lo que los especialistas e investigadores en el tema consignan como escenarios necesarios para esa educación de calidad que todos anhelamos. Es entonces desde las bases, desde la comunidad y su experiencia, que este libro construye su relato sobre calidad, sin duda, un giro importante en la lógica habitual en Chile, cuya dirección solía ir más desde la academia a la escuela que en sentido contrario, como ocurre con esta publicación.

En un recorrido por sus páginas, esta publicación deja escapar voces donde se libera a las prácticas pedagógicas de la idea de calidad con foco central en la evaluación de aprendizajes

contenidistas y en las habilidades cognitivas despojadas de emoción y sentido, y se da el salto a la idea central de una educación integral con alto protagonismo de los estudiantes, aprendices más autónomos. Pero también se deja oír con claridad que este desplazamiento hacia una educación más integral solo es posible desde una institución o comunidad escolar que está constantemente desarrollando y fortaleciendo sus capacidades internas y conexiones externas a partir de un proceso de continuo aprendizaje. Es decir, una escuela que aprende para que todos sus integrantes aprendan. Este es el destilado del mensaje que en facultades de educación como la nuestra (UC) hemos querido poner en el corazón de nuestro relato. Se convierten así en una especie de gran red de aprendices, formadores de formadores, formadores en escuelas y estudiantes que aprenden con otros. Una comunidad que aprende para aprender mejor, desde los aprendizajes del currículo y proyecto educativo institucional, hasta una mejor organización, una que permita el logro de los objetivos centrales de cada institución.

Si el discurso se construye conjuntamente, se asegura una visión compartida y un lenguaje común mínimos para avanzar en la calidad de las comunidades escolares. Y es a esa tarea que también este libro sirve, aunque aún tenemos trabajo que realizar para que el anhelo del relato común se haga realidad.

Por otra parte se encuentra la educación técnico profesional que, como plantea este libro, la tensión que genera la falta de claridad de los fines últimos y el modo en que esta educación se desarrolla en Chile, pone en tela de juicio su aspiración a niveles de calidad adecuados. Con un camino posible hacia el perfeccionamiento profesional en las áreas que aborda, y por otro camino, un intento de llegar a la formación universitaria contando con muy pocas condiciones de entrada para un acceso que se les vuelve cada vez más complejo cuando se trata de rendir un examen de admisión que no se condice con sus aprendizajes.

Tal como se muestra en los capítulos referidos a la Educación Parvularia, a la media científico humanista y a la Educación Básica, la relación profesor-estudiante sigue siendo la díada básica y central, de cuya relación depende gran parte de lo que entendemos por una educación de calidad. Una relación humana y respetuosa; una sala de clases como un espacio donde se puede disfrutar se yergue como una gran aspiración de calidad, sobre todo para los estudiantes, contraria a la etiqueta que la cultura ha puesto al aula.

En todos los capítulos, y en los Diálogos por la Calidad que aquí se reportan, las figuras de la educadora, del docente y del

profesor siguen siendo un puntal fundamental para hablar de calidad y ubicado al centro, los aprendizajes y las capacidades de los profesionales de la educación para promover oportunidades de aprendizaje de calidad para todas y todos los estudiantes en los diferentes niveles del sistema escolar. Esta meta, deseable, supone a su vez el que las instituciones formadoras preparen verdaderamente a los profesionales de la educación para los desafíos que el presente y el futuro de las salas de clase de nuestro país les deparan.

Hoy en día se vuelve imposible hablar de calidad sin hablar de los docentes; de equidad, ya que pensamos en una educación que acoja a todas y todos los habitantes de nuestro país, independientemente de su condición social y de su origen; de liderazgo directivo y pedagógico; y de trabajo colaborativo y de comunidad educativa. Pero por sobre todo, de una formación que apunte a desarrollar en plenitud a las personas que desde sus primeros años ingresan a jardines y salas de clase para aprender y crecer con otros al alero de instituciones, las que deben permitirles ser cada día mejores.

Sin duda, al leer y escuchar las voces que pueblan este libro, los lectores oyentes podrán distinguir las armonías y las diferencias. Es, tal vez, el comienzo de una obra que aún requiere de una mejor orquestación, pero que ya deja oír sus primeras notas como el nacimiento de un relato común de calidad, que poco a poco irá configurándose. Este relato, anhelado y escurridizo, por su naturaleza no será siempre afinado, pero se levanta con fuerza cada vez que hablamos de educación.

En estas páginas el lector y la lectora encontrarán un aporte relevante a la tarea de construcción conjunta de un relato sobre calidad educativa en Chile, que como dijéramos al comienzo, se constituye como la Elpis de este desafío, la esperanza de que se haga carne para la mejora educativa que nuestro país requiere.

Lorena Medina Morales
Decana de la Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Una de las grandes reformas al sistema educacional chileno corresponde a la creación de un sistema cuyo fin es asegurar la calidad de la educación. Esta reforma tiene por objetivo situar la calidad como un derecho para todos los niños y niñas. En este contexto, el propósito de este libro es identificar, en base a las opiniones y percepciones de los actores educativos, los principales elementos que definen la calidad de la educación. La definición que surge de la visión de los actores, es luego contrastada con la definición de calidad subyacente en los elementos de la política pública en curso, detectando los nudos críticos necesarios de resolver para avanzar mancomunadamente en la construcción de una educación de calidad para todos los niños y niñas que se educan en Chile.

SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN CHILE

La Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 2009), instituye el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización” (Ley N° 20.529, 2011) creando dos organismos, la Agencia de Calidad de la Educación (en adelante, la Agencia) y la Superintendencia de Educación, que se suman al Ministerio de Educación y al Consejo Nacional de Educación. Estas cuatro instituciones forman el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC).

El propósito último del SAC es asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación, responsabilización, fiscalización,

orientación y apoyo constante a los establecimientos. Con este sistema, se busca fortalecer la mejora educativa en las escuelas, generando un equilibrio entre la autonomía de los sostenedores, la fiscalización para el resguardo de los derechos de los actores del sistema escolar, la entrega de orientación y apoyo a los colegios, y la exigencia en la rendición de cuentas a los propios establecimientos.

En la política pública, subyace un concepto de calidad de la educación que da fundamento a la evaluación, fiscalización y orientación y apoyo que esta realiza. Uno de los elementos centrales que caracterizan el concepto de calidad de la educación que fundamenta el quehacer del SAC, es la integralidad. De este modo, el Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar señala:

“Se entiende por una educación de calidad un proceso formativo integral que pone en el centro al ser humano en su totalidad, promoviendo un desarrollo consistente e integrado del conjunto de dimensiones, incluyendo la espiritual, la ético-moral, la cognitiva o intelectual, la afectiva, la artística y la de desarrollo físico, entre otras, y que se orienta a proveer oportunidades de desarrollo e integración social al conjunto de los niños y niñas, jóvenes y adultos de manera equitativa e inclusiva, previniendo la discriminación y la segregación de cualquier tipo, garantizando que todas y todos puedan ser ciudadanos autónomos, responsables, proactivos y críticos” (Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019, pp. 16)¹.

1 Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019 <http://portales.mineduc.cl/plandeaseguramiento/files/assets/common/downloads/Plan%20de%20Aseguramiento.pdf>

En este sentido, la implementación de la Ley SAC constituye un esfuerzo por ampliar la mirada de la calidad de la educación, estableciendo ciertos mínimos de calidad que son exigidos a las comunidades escolares y que refieren puntualmente a ciertos resultados educativos, tanto académicos como no académicos. Así, si bien el aprendizaje en asignaturas tradicionales como Matemática, Lenguaje y Ciencias es concebido como central para dotar a los estudiantes de competencias que les permitan desplegar un proyecto de vida que aporte a la sociedad, el sistema entiende que la educación debe forjar personas integrales, que sepan desenvolverse en una sociedad diversa y participar de la vida democrática. Esto implica promover y evaluar otro tipo de aspectos del contexto escolar que generen otras habilidades en los estudiantes, de manera de dar señales al sistema respecto de la importancia de lo no académico en la formación de los estudiantes, y de monitorear las principales debilidades y fortalezas de los establecimientos.

Otro elemento subyacente en la definición de la política pública es la idea de que los establecimientos pueden, con las orientaciones y apoyos adecuados, mejorar sus procesos de gestión para, de esta manera, mejorar los resultados educativos por los cuales son evaluados y responsabilizados en el contexto de la Ley N° 20.529, 2011. Así, la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad establecido en esta normativa legal considera la evaluación de aprendizajes académicos que se suman a otros resultados asociados al contexto escolar. A esto se adiciona una evaluación cualitativa de ciertos procesos de gestión en aquellos establecimientos que presentan mayores debilidades de desempeño, dado su contexto educativo. La evaluación cualitativa de procesos tiene por objeto proveer orientaciones respecto de los posibles caminos para que el establecimiento mejore sus procesos de gestión, procesos que son, en general, definidos como indicativos, en el entendido que los

establecimientos deben tener autonomía para definir la manera más idónea de lograr sus metas.

Un tercer elemento constitutivo del concepto de calidad, refiere al rol que juega el concepto de equidad. Al respecto, es posible argumentar que la política pública en educación ha dado importantes avances en el intento por mejorar las oportunidades de los estudiantes más vulnerables. La Ley de Subvención Escolar Preferencial², es un ejemplo claro de una política que ha buscado compensar las desventajas educativas de los estudiantes más vulnerables y de los establecimientos que los educan, aumentando la cantidad de recursos entregados al sostenedor, por cada alumno prioritario que se educa en sus establecimientos. La Ley de Inclusión Escolar busca asimismo aumentar las oportunidades de los estudiantes más vulnerables, eliminando el financiamiento compartido³ y los procesos selectivos de admisión⁴. La Ley SAC adopta una postura similar

-
- 2 La Subvención Escolar Preferencial (SEP) corresponde a una subvención adicional entregada al sostenedor por cada alumno prioritario desde el primer nivel de transición de la Educación Parvularia hasta el cuarto año de enseñanza media (grado incorporado en 2017). Los establecimientos adhieren voluntariamente a esta Ley. Para percibir estos recursos, el sostenedor firma un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, mediante el cual se compromete a destinar esta subvención a la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo, que contenga iniciativas que apoyen con especial énfasis a los estudiantes prioritarios y acciones de apoyo técnico-pedagógico para mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes con bajo rendimiento académico (ver <https://www.ayudameduc.cl/ficha/antecedentes-generales-sep-10>).
 - 3 El financiamiento compartido es un régimen especial de subvención educacional que, en lo principal, faculta a los sostenedores de establecimientos educacionales para fijar cobros mensuales a las familias, junto con mantener el derecho a solicitar del Estado la subvención educacional correspondiente al nivel o modalidad de enseñanza, con algunos descuentos. Con la Ley de Inclusión Escolar, los establecimientos que suscriban el convenio con el Estado, no podrán realizar cobros extras a las familias (ver https://leyinclusion.mineduc.cl/#ley_inclusion).
 - 4 La Ley de Inclusión Escolar también establece el fin de la selección en todos los establecimientos que reciban subvención del Estado. Todos los estudiantes que

del tipo compensatoria en la medida que la evaluación de desempeño educativo se realiza considerando el contexto socioeconómico de los estudiantes.

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

De acuerdo con el artículo 10 de la Ley N° 20.529 (2011), las funciones centrales de la Agencia en el contexto del SAC, son evaluar tanto el desempeño educativo del establecimiento, como los procesos de gestión escolar, y orientar al sistema educativo para contribuir a la mejora de estos resultados y procesos. Adicionalmente, esta entidad debe informar a la comunidad escolar respecto de los desempeños que evalúa.

La evaluación que realiza la Agencia, y que da sustento a la información y a la orientación, se genera en un contexto de un sistema de responsabilización con consecuencias para el establecimiento. Así, el Sistema se organiza en torno a la evaluación de resultados y procesos educativos, y a la generación de información para todo el sistema escolar, y de orientación y apoyo que se focaliza en aquellos establecimientos que, considerando el contexto socioeconómico de sus estudiantes, presentan mayores debilidades en relación al desempeño educativo.

.....

postulen a un establecimiento deberán ser recibidos siempre que existan vacantes y en los casos que estas sean menores que los postulantes, los establecimientos tendrán que aplicar un procedimiento de admisión aleatorio, transparente y objetivo definido voluntariamente por estos, de entre los mecanismos que ponga a su disposición el Ministerio. Con esta medida se termina cualquier tipo de discriminación arbitraria en los procesos de admisión (ver https://leyinclusion.mineduc.cl/#ley_inclusion).

Para identificar a los establecimientos que deben ser orientados y apoyados, la Ley estipula que deben ser clasificados anualmente en una *Categoría de Desempeño*, considerando una categoría para la Educación Básica y otra para la Educación Media. Esta categoría se construye a partir de un índice de resultados educativos que considera: a) el porcentaje de estudiantes que demuestra aprendizajes Insuficientes, Elementales o Adecuados en Matemática, Lenguaje y Ciencias en las pruebas Simce⁵, elemento que actualmente tiene una ponderación de 67% en la construcción del Índice de Desempeño; b) el nivel promedio y el progreso de este desempeño en Matemática, Lenguaje y Ciencias en las pruebas Simce; y c) el desempeño en factores no académicos que el establecimiento debe resguardar⁶.

El índice de resultados en base al cual se construye la Categoría de Desempeño, es ajustado de acuerdo a las características de los estudiantes atendidos por cada establecimiento, en el entendido de que educar en contextos desaventajados presenta dificultades que deben ser tomadas en cuenta a la hora de evaluar el desempeño⁷. El ajuste de la Categoría de Desempeño

5 Los Estándares de Aprendizaje son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en las evaluaciones Simce, determinados niveles de cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en el currículum vigente. Estos estándares, buscan responder la pregunta acerca de qué tan adecuados son los aprendizajes de un estudiante en un curso y asignatura determinados.

6 Estos corresponden a los Otros Indicadores de Calidad o Indicadores de Desarrollo Personal y Social sobre los cuales profundizaremos más adelante en el capítulo. Estos, en conjunto con el promedio y progreso Simce, tienen una ponderación de 33% en la Categoría de Desempeño (todos los indicadores con igual ponderación).

7 El índice de resultados se ajusta a través de variables como el nivel de vulnerabilidad de los estudiantes, la escolaridad de la madre, ruralidad o aislamiento del establecimiento, la entrada de estudiantes de bajo y alto rendimiento al establecimiento, estudiantes con ascendencia indígena, estudiantes con necesidades

constituye una manera de compensar las desventajas asociadas a la vulnerabilidad socioeconómica en el contexto de la responsabilización de los establecimientos por sus resultados de rendimiento. Así, este ajuste responde a la necesidad de responsabilizar justamente a los establecimientos, en el entendido de que educar en contextos de vulnerabilidad es más desafiante.

Según lo que indica el artículo 17 de la Ley N° 20.529 (2011), la Categoría de Desempeño corresponde a una distribución por percentiles del índice ajustado de desempeño descrito en el párrafo anterior, que clasifica a los establecimientos en cuatro tramos o niveles: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente⁸. De acuerdo a la Ley, los establecimientos clasificados en la Categoría de Desempeño Insuficiente y Medio-Bajo son sujeto de orientación a través de las visitas de evaluación y orientación que realiza la Agencia, en las cuales se efectúa una evaluación cualitativa de los procesos de gestión de los establecimientos, con el propósito de identificar las fortalezas y debilidades de ellos, y de proponer buenas prácticas que propendan a mejorar el desempeño⁹. Además, estos establecimientos deben recibir apoyo del Ministerio de Educación, que presta este servicio directamente a través de los supervisores, o por medio de una

.....
especiales, y la tasa de delitos por violencia intrafamiliar en el entorno próximo al establecimiento.

- 8 En el primer año de clasificación, o año base, la Categoría Insuficiente agrupa hasta el percentil 12 del Índice corregido. Entre el percentil 13 y 35 corresponde a la Categoría Medio-Bajo, sobre el percentil 35 y hasta el 85 se clasifica a la Categoría Medio y, finalmente, los valores superiores al percentil 85 corresponderán a la Categoría de Desempeño Alto. Esta categorización inicial genera puntos de corte que se mantienen constantes en clasificaciones posteriores, lo cual provee puntos de referencia estables a partir de los cuales estudiar la evolución de los establecimientos y del sistema, manteniendo la comparabilidad de los resultados durante este período.
- 9 Estos procesos de gestión son evaluados a través de los Estándares Indicativos de Desempeño, a los cuales nos referiremos más adelante en el capítulo.

entidad habilitada para ello. El principal objetivo de este proceso es asesorar y acompañar a las escuelas en los mecanismos que favorezcan el desarrollo de sus capacidades en la gestión institucional, promoviendo el liderazgo pedagógico y el trabajo colaborativo para la mejora de los aprendizajes (Orientaciones y lineamientos apoyo técnico-pedagógico 2017)¹⁰.

Adicionalmente a la orientación y apoyo que se otorga a las escuelas con mayores debilidades, dado su contexto escolar, la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación responsabiliza a los establecimientos que presentan sistemáticamente baja clasificación en la Categoría de Desempeño. Las consecuencias asociadas van desde el envío de una carta certificada a los apoderados de establecimientos que han sido clasificados en Categoría Insuficiente durante 4 años consecutivos y donde se incluye un listado de las 30 instituciones educativas más cercanas, categorizadas con un desempeño superior, hasta la revocación del reconocimiento oficial cuando el establecimiento ha sido clasificado en Categoría Insuficiente durante cinco años consecutivos, o seis en el caso que haya presentado mejoras significativas en el período.

La Categoría de Desempeño para el nivel de enseñanza básica fue informada en modo de marcha blanca en 2014 y 2015. Lo mismo para el caso de la categoría para el nivel de enseñanza media en 2017. En el período de marcha blanca la información fue entregada de manera confidencial y sin consecuencias para las escuelas, y tuvo por objeto afinar los procesos de cálculo e información de la categorización, pilotear las visitas a los establecimientos de menor desempeño, y sensibilizar a los establecimientos respecto a la política. Desde 2016, la Categoría de

10 <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/File/2017/Orientaciones-2017.pdf>.

Desempeño entra en régimen para la Educación Básica, lo que implica que los resultados son públicos y que pueden acarrear las consecuencias previamente descritas.

Evaluación del desempeño: los mínimos indispensables de calidad

La Agencia evalúa e informa un número de Indicadores de Calidad que han sido acordados en la política pública, como elementos clave que deben ser asegurados por cada establecimiento. Estos son los indicadores que se incluyen en la Categoría de Desempeño en base a la cual se responsabiliza a los establecimientos educacionales.

Aprendizaje académico

Parte importante del quehacer de la Agencia es evaluar el desempeño académico en asignaturas clave como Lenguaje, Matemática y Ciencias, evaluaciones sobre las cuales contamos con una vasta experiencia como país.

La prueba Simce existe desde 1988 y su propósito principal es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del Currículum Nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden. Esta medición, de carácter eminentemente sumativo, evalúa censalmente los logros de aprendizaje en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales;

Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y, de acuerdo al plan de evaluación vigente¹¹, se aplica a estudiantes de 4°, 6°, 8° básico y II medio. A partir de 2013, se aplican pruebas censales para estudiantes de Educación Básica con discapacidad sensorial. A las pruebas Simce censales, se adicionan las aplicadas a muestras de estudiantes de distintos grados. Estas evaluaciones no se utilizan en la Categoría de Desempeño, pero tienen el propósito de monitorear los aprendizajes de los estudiantes en áreas consideradas clave¹².

Para algunas pruebas Simce existen los Estándares de Aprendizaje, que buscan determinar qué tan adecuados son los aprendizajes de un estudiante en un curso y asignatura determinados, de acuerdo a lo estipulado en el currículum vigente. En base a estos estándares se puede categorizar en un nivel de aprendizaje Insuficiente, Elemental o Adecuado. En el primero, los estudiantes no logran demostrar consistentemente haber adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículum para el período evaluado; en el segundo, lo han logrado de manera parcial; y en el tercero, de forma satisfactoria.

En base a la información obtenida a través de las pruebas Simce se generan tres indicadores que son utilizados para el cálculo

11 Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales 2016-2020, en <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/>

12 Actualmente estas pruebas evalúan Lectura en 2° básico, Inglés en III medio, Formación Ciudadana y Educación Física, estas dos últimas en 8° básico. El plan de evaluación contempla, además, una prueba de competencias genéricas en Educación Media Técnico-Profesional que se aplicará a III medio en 2020. Del mismo modo, el plan de evaluación considera la aplicación de los estudios internacionales PISA, TIMSS, ERCE, ICILS, y PIRLS, los que tienen como propósito, monitorear los aprendizajes de los estudiantes y obtener información comparable con los resultados de otros países.

de la Categoría de Desempeño: la distribución de estudiantes en los Estándares de Aprendizaje, el promedio en la evaluación, y el progreso Simce¹³.

En lo que respecta a la evaluación de aprendizajes académicos, desde 2016 la Agencia pone a disposición de los establecimientos una evaluación externa que puede ser usada internamente por los establecimientos de manera voluntaria y cuya finalidad es aportar información oportuna y específica a los profesores de 2° básico respecto de los avances en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora de cada uno de sus estudiantes durante el año escolar. Esta medición, conocida como Evaluación Progresiva, es de carácter formativo y provee información inmediata respecto al desempeño individual para cada alumno y permite a los docentes hacer ajustes en sus prácticas pedagógicas, de manera de asegurar que todos los estudiantes mejoren sus aprendizajes en el área evaluada (ver recuadro).

Evaluación Progresiva

Las evaluaciones estandarizadas de tipo sumativo, son limitadas en su rol de informar a fin de aportar a la mejora de los procesos pedagógicos de los establecimientos (ver por ejemplo Assaél et al., 2011; Raczynski & Muñoz, 2007). A partir de esta observación, una mesa de expertos (MINEDUC, 2014) reconoce en el sistema de evaluación chileno un desequilibrio entre mediciones estandarizadas y fiscalización de las escuelas, en desmedro de mecanismos

13 Metodología de Construcción Indicadores Puntaje Simce y Progreso Simce, en <http://www.agenciaorienta.cl/>

de apoyo que generen condiciones para el desarrollo de capacidades, por el otro.

Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2013) señala como un desafío para los sistemas de evaluación, el encontrar un balance entre las evaluaciones sumativas y formativas, y el desarrollo de un sistema de evaluación que tome en consideración el adecuado equilibrio entre los distintos propósitos de la medición, y que entregue información a los distintos niveles de la comunidad educativa para facilitar que las escuelas tomen decisiones informadas y contextualizadas, factor crítico para la mejora de los aprendizajes (Bellei et al., 2014; Hattie, 2009).

Durante 2016, la Agencia de Calidad de la Educación realiza una primera implementación de la Evaluación Progresiva (EP) de la comprensión lectora para estudiantes de 2° básico, un nuevo componente del sistema de evaluación de aprendizaje que tiene como principal propósito la entrega de información pronta y pertinente a los diferentes actores del sistema educativo para monitorear y tomar determinaciones pedagógicas oportunas basadas en evidencia, y de este modo, mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

La EP adopta ciertos elementos de la evaluación sumativa y otros de la formativa, pues permite monitorear aprendizajes, y a la vez, levantar datos específicos de este proceso de los estudiantes a fin de transformar las prácticas educativas durante el proceso de integración del conocimiento.

La EP se basa en cuatro principios: alineamiento curricular (vinculación clara y explícita con los objetivos del Currículum Nacional), voluntariedad (apropiación conceptual y práctica por parte de los equipos profesionales de la escuela); flexibilidad (sensible al contexto de los establecimientos) y colaboración (propicia la mejora a través de la evidencia que permita tomar decisiones a partir del proceso de reflexión-acción). Estos principios se reflejan en las características esenciales de la EP, que son:

- Las herramientas de la EP están alineadas al Currículum Nacional vigente. Las pruebas evalúan los Objetivos de Aprendizaje de las Bases Curriculares y sus resultados se entregan en función de los Estándares Nacionales de Aprendizaje.
- La EP evalúa el progreso de los estudiantes en tres momentos del año escolar.
- Cada escuela decide participar de manera voluntaria. Se da la posibilidad de que cada establecimiento pueda decidir libremente si la EP puede ser aporte, considerando los proyectos y programas ya implementados.
- La prueba puede ser aplicada en computador o en papel y lápiz: las escuelas tienen la posibilidad de elegir si aplican la evaluación en el computador (versión digital) o de manera tradicional (papel y lápiz), considerando las condiciones propias de ellas y las características de los alumnos.
- La evaluación es de uso interno de la escuela: la comunidad educativa puede disponer de las herramientas que

entrega la Agencia y tomar decisiones en torno a cómo aplicar la evaluación y cuándo (dentro de un rango temporal establecido), analizar los resultados y utilizar las orientaciones para la implementación de acciones de mejora.

- El instrumento es de conocimiento público. A diferencia de las pruebas estandarizadas, la EP pone los ítems de evaluación a disposición de los docentes y equipos directivos de las escuelas, de manera que los docentes puedan revisar los textos y las preguntas con propósitos pedagógicos y que puedan servir como modelo para otras pruebas internas de los propios establecimientos.
- Los resultados son entregados de manera inmediata, una vez que los docentes ingresan en una plataforma el patrón de respuesta de los estudiantes. Esto permite que las escuelas puedan tomar decisiones y desarrollar acciones a tiempo para la mejora de los aprendizajes.
- Los resultados entregan información específica por alumno, habilidad evaluada y por los Estándares de Aprendizaje definidos por el Ministerio de Educación. De esta manera, los resultados pueden interpretarse y ser vinculados de manera más clara con las actividades dentro de la sala de clases, aportando la vinculación entre la evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Entrega orientaciones para el uso de los datos y apoya la práctica docente fomentando la correcta interpretación y uso de los resultados y sugerencias acerca de cómo desarrollar las habilidades evaluadas.

- Promueve la colaboración y confianza. El modelo de uso de la EP sugiere reflexionar en torno a los datos de manera colaborativa entre docentes, el equipo directivo y los padres y apoderados.
- Define usos deseados y no deseados. La EP está diseñada para entregar información de uso pedagógico a profesores y directivos. Se espera que en conjunto analicen los resultados y puedan definir las acciones de mejora. Por el contrario, se explicita que esta información no debe ser utilizada con la intención de rendición de cuentas, calificar a los estudiantes, evaluar a docentes o comparar cursos que hayan rendido esta evaluación.

Desde el inicio de la Evaluación Progresiva, se ha observado un gran interés por participar. Alrededor de un 70% de las escuelas de nuestro país se han inscrito para participar, representando a más del 84% de los estudiantes matriculados en segundo básico.

Esto se suma a una alta valoración por parte de los usuarios de la iniciativa. La Agencia realizó un estudio para monitorear la implementación de la EP en su primer año, con el objetivo de identificar las percepciones, opiniones y actitudes de los distintos actores del sistema educativo. Los resultados de esta investigación arrojaron la existencia de un alto reconocimiento de la potencialidad de la EP como un recurso válido para la evaluación y progresión de las habilidades de comprensión lectora. Particularmente valorada es la adaptabilidad de la evaluación a los contextos educativos y el fomento de espacios de reflexión en torno a los resultados entre los docentes y el equipo directivo. El estudio también releva que la EP tiene un alto potencial de

transformar prácticas dentro del establecimiento, como por ejemplo el generar rutinas para monitorear constantemente el aprendizaje, como también potenciar la reflexión de las prácticas pedagógicas en base a la recolección de datos. Estos últimos puntos son los aspectos más difíciles de abordar, ya que depende de las condiciones y rutinas que tengan los establecimientos. Específicamente, la falta de tiempo para generar instancias de reflexión y trabajo con los datos dentro del establecimiento, fueron identificados como desafíos y obstáculos que merman la posibilidad de aprovechar los resultados y generar acciones de mejora.

A partir de esta experiencia, surge como desafío avanzar en la formación de líderes pedagógicos capaces de generar espacios de colaboración y de gestión de plataformas de trabajo para el análisis de los resultados, de manera que se tomen decisiones y se definan acciones concretas de mejora. Esta necesidad plantea un reto importante para las instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Chile.

Aspectos no académicos

Desde 2014, la Agencia evalúa y reporta los llamados Otros Indicadores de Calidad o Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), que buscan ampliar la mirada de calidad y avanzar hacia una educación más integral para todos los niños, niñas y jóvenes del país. Cuatro de ellos, Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana y Hábitos de vida saludable, son medidos a través de los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación, que se aplican paralelamente a la prueba Simce. Los otros

cuatro, Equidad de género, Asistencia escolar, Retención escolar y Tasa de titulación para la modalidad técnico-profesional en enseñanza media, se calculan a través de datos que provee el Ministerio de Educación. La evaluación de estos indicadores y la información que se entrega a los diferentes actores educativos, pretende dar señales acerca de los logros que se esperan de un establecimiento de calidad.

El indicador de **Autoestima académica y motivación escolar** evalúa la autopercepción y la autovaloración de los estudiantes en relación a sus aptitudes, habilidades y posibilidades de superarse, la valoración sobre los propios atributos y sus competencias en el ámbito académico. Este indicador mide también las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje y el logro académico, es decir, su interés y disposición al aprendizaje, sus expectativas académicas y motivación al cumplimiento, y sus actitudes frente a las dificultades y la frustración en el estudio.

El indicador de **Clima de convivencia escolar** evalúa, en base a las percepciones y las actitudes de estudiantes, docentes, y padres y apoderados, el ambiente de respeto, organización y seguridad en el establecimiento. En relación al ambiente de respeto, el indicador evalúa el 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, considera las percepciones respecto al cuidado del establecimiento y el respeto al entorno de parte de los estudiantes. En relación al ambiente organizado, el indicador evalúa 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.

Por último, respecto al ambiente seguro, el indicador evalúa el grado de seguridad y de violencia física y psicológica dentro del establecimiento, así como la existencia de mecanismos de prevención y de acción ante esta. Además, considera las actitudes que tienen los estudiantes frente al acoso escolar y a los factores que afecten su integridad física o psicológica.

El indicador de **Participación y formación ciudadana** considera las actitudes y percepciones de estudiantes, además de padres y apoderados, sobre el grado en que la institución fomenta la participación y el compromiso de los miembros de la comunidad educativa; y las percepciones de los estudiantes sobre el grado en que se promueve la vida democrática.

En concreto, el indicador evalúa el sentido de pertenencia, el nivel de participación y la vida democrática en el establecimiento. El sentido de pertenencia considera la identificación de los estudiantes con el establecimiento y el orgullo que sienten de pertenecer a él; evalúa el grado en que ellos 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.

La Participación considera las percepciones de los estudiantes, padres y apoderados sobre las oportunidades de encuentro y espacios de colaboración promovidos por el establecimiento, el grado de compromiso e involucramiento de los miembros de la comunidad educativa en ambas instancias, la comunicación que existe desde el establecimiento hacia los padres y apoderados, y la recepción de inquietudes y sugerencias del equipo directivo y docente.

La Vida democrática considera las percepciones de los estudiantes sobre el grado en que el establecimiento fomenta el

desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para la vida en democracia. 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.

El indicador de **Hábitos de vida saludable** evalúa las actitudes y conductas auto-declaradas de los estudiantes en relación a la vida saludable y sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos beneficiosos para la salud. Este indicador considera las actitudes y las conductas hacia la alimentación y las percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos de alimentación sana.

Por otro lado, el indicador incorpora las actitudes y conductas de los estudiantes respecto del nivel de actividad física en su estilo de vida y las percepciones sobre el grado en que el establecimiento fomenta la actividad física.

Finalmente, incorpora las percepciones sobre el grado en que el establecimiento previene conductas de riesgo y promueve conductas de autocuidado e higiene. En particular, el indicador considera si temas como el consumo de alcohol y drogas es tratado por el establecimiento para estudiantes de básica, y las actitudes y conductas ante la sexualidad, el consumo de tabaco, alcohol y drogas de quienes cursan enseñanza media.

El indicador **Asistencia escolar** evalúa la capacidad que tiene un establecimiento educacional para lograr que sus estudiantes asistan regularmente a clases. La asistencia escolar, además de constituir una condición clave para que los estudiantes desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera que aprendan durante la educación escolar, contribuye a

su desarrollo socioafectivo y promueve hábitos fundamentales para la vida futura de niños, niñas y jóvenes, como es el caso de la responsabilidad.

El indicador de **Retención escolar** evalúa la capacidad de un establecimiento educacional para lograr la permanencia de sus estudiantes en el sistema de educación formal. La retención escolar constituye un requisito clave para que adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes que se espera desarrollen durante su etapa escolar.

La **Equidad de género en los aprendizajes** evalúa el logro equitativo de resultados de aprendizaje obtenidos por mujeres y hombres en establecimientos mixtos. Se estima considerando la brecha entre mujeres y hombres en las pruebas Simce de Matemática y Comprensión de Lectura. Es importante que los establecimientos entreguen iguales oportunidades de aprendizaje a hombres y mujeres, atendiendo sus respectivas necesidades en lo que se refiere a derechos, prestaciones y obligaciones.

El indicador **Titulación técnico-profesional** evalúa la proporción de estudiantes que recibe el título de Técnico de Nivel Medio, luego de haber egresado de la Educación Media Técnico-Profesional. El indicador se ajusta para no perjudicar a los establecimientos con estudiantes que inician estudios de Educación Superior justo después de egresar. La formación técnico-profesional se traduce en que los alumnos logren competencias que les faciliten acceder y desarrollarse en el ámbito laboral. Este indicador no es suficiente para abordar las particularidades de la modalidad TP, por lo que se está trabajando para generar nuevos indicadores y poder contar con una evaluación especial para la modalidad en el año 2020.

Respecto a los Indicadores de Calidad evaluados en el contexto de la Ley SAC, y, por lo tanto, con consecuencias para los establecimientos, es necesario distinguir aquellos indicadores que evalúan resultados educativos de los estudiantes, y aquellos que evalúan el contexto del establecimiento. En relación a los primeros, se ubican los Indicadores de Estándares de Aprendizaje, promedio Simce y progreso Simce asociados a los aprendizajes académicos en asignaturas tradicionales (Matemática, Lenguaje y Ciencias), y los indicadores de asistencia, retención, y titulación en TP. Los indicadores del contexto escolar corresponden a aquellos Indicadores de Desarrollo Personal y Social que evalúan las acciones que emprende el establecimiento para generar un contexto educativo que, en el caso de ser bien desarrollado, propenda a generar otros aprendizajes no académicos o habilidades en los estudiantes, sobre todo del tipo socioemocional. En este grupo encontramos los indicadores de Equidad de género, Autoestima académica y motivación escolar, de Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana y Hábitos de vida saludable. Dentro de este segundo grupo de indicadores, se distingue el indicador de Equidad de género por ser el único indicador que refleja la equidad de resultados dentro de un establecimiento¹⁴. Si bien tanto los indicadores de resultados de estudiantes como los de contexto escolar son calculados y reportados de manera agregada a nivel de establecimiento, pues su fin último es evaluar, informar y orientar al establecimiento, todos surgen de observaciones realizadas a actores individuales (estudiantes, docentes, apoderados).

14 En el contexto chileno (de alta segregación educativa) no tiene mayor sentido relevar las brechas socioeconómicas o raciales dentro de un establecimiento.

Evaluación de los procesos de gestión: alternativas para mejorar

La Agencia realiza una evaluación cualitativa de los procesos de gestión escolar a través de los llamados Estándares Indicativos de Desempeño (EID), un conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores, elaborados por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación y dictados mediante Decreto Supremo¹⁵. Esta medición tiene por objeto proveer orientaciones respecto de qué procesos pueden ser mejorados para aumentar el rendimiento escolar, y se realiza en el contexto de la visita de evaluación y orientación, o visita integral, realizada bienalmente por parte de la Agencia a los establecimientos que han sido clasificados en la Categoría Insuficiente de Desempeño estipulada por la Ley SAC (2011), y cada cuatro años a los establecimientos clasificados en Categoría de Desempeño Medio-Bajo. En ella se establece un vínculo directo con el establecimiento, a partir del cual es posible observar en profundidad cuatro dimensiones de la gestión escolar: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia, y Gestión de recursos.

La dimensión de **Liderazgo** refiere a funciones a cargo del sostenedor y el equipo directivo, como diseño, articulación, conducción y planificación institucional, todas funciones que buscan asegurar el funcionamiento organizado y sinérgico del establecimiento. En particular, los estándares en esta dimensión evalúan procesos asociados al liderazgo del sostenedor,

¹⁵ Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores, en <http://www.agenciaeducacion.cl>

el liderazgo del director y a la planificación y gestión de los resultados.

La dimensión de **Gestión Pedagógica** comprende las políticas, procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes con el fin último de que logren los objetivos de aprendizaje y se desarrollen en concordancia con sus potencialidades. Este proceso evalúa la gestión curricular (políticas, procedimientos y prácticas que lleva a cabo el director, el equipo técnico-pedagógico y los docentes, para coordinar, planificar, monitorear y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje), el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula (procedimientos y prácticas que implementan los profesores en clases para asegurar el logro de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares), y el apoyo al desarrollo de los estudiantes (políticas, procedimientos y estrategias que lleva a cabo el establecimiento para velar por un adecuado desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, tomando en cuenta sus diversas necesidades, habilidades e intereses).

La dimensión **Formación y convivencia** evalúa las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para: a) promover la formación espiritual, ética, moral, afectiva y física de los estudiantes; b) asegurar un ambiente adecuado que propicie el desarrollo personal y social de los estudiantes, y el logro de los objetivos de aprendizaje; y c) desarrollar en los estudiantes las actitudes y habilidades necesarias para participar constructiva y democráticamente en la sociedad.

Finalmente, la dimensión de **Gestión de recursos** comprende las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a contar con el equipo de trabajo, los recursos financieros y materiales,

y las redes externas necesarios para la adecuada implementación de los procesos educativos, promover el bienestar de los estudiantes y potenciar su aprendizaje. En particular, en esta dimensión se observan las políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para: a) contar con un equipo calificado y motivado y con un clima laboral positivo; b) asegurar una administración ordenada y eficiente de todos los aspectos ligados a los recursos económicos de la institución y de las oportunidades provenientes de los programas de apoyo, alianzas y redes; y c) garantizar la adecuada provisión, organización y uso de los recursos educativos.

Esta observación permite al equipo de evaluadores elaborar un diagnóstico de los procesos de gestión del establecimiento a partir del cual se genera un taller de orientación a la mejora, pensado de manera particular para la realidad de cada establecimiento.

De las cuatro dimensiones de los EID, tres tienen carácter eminentemente indicativo, en el entendido que los establecimientos deben contar con suficiente autonomía para decidir sobre sus procesos de gestión. No obstante, uno de ellos -Formación y convivencia- es de carácter al menos parcialmente obligatorio pues, en lo que respecta al constructo evaluado, existe un traslape temático con los IDPS de Participación y formación ciudadana y de Clima de convivencia escolar, que, salvo leves matices, comparten en gran parte la definición.

En ese sentido, para esta dimensión los resultados de los procesos de gestión pasan a ser considerados mínimos de calidad, lo que implica que los establecimientos pueden ser responsabilizados por este aspecto en particular.

La Agencia provee información a las comunidades educativas respecto de sus resultados en todos los indicadores de desempeño y procesos de gestión evaluados. En relación al reporte de desempeño, los establecimientos han sido comunicados, a través de un informe personalizado de resultados, dirigido a directores y docentes por un lado y a apoderados por otro, respecto de su desempeño académico desde el año 1989.

Desde el año 2014, los establecimientos chilenos son además informados sobre su desempeño en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social medidos a través de cuestionarios. Desde 2016, la Ley SAC entra en régimen para la Educación Básica, lo que implica que, desde este año, los establecimientos pueden además ser responsabilizados por sus resultados en la Categoría de Desempeño. Todo esto constituye un cúmulo de señales al sistema escolar en función de que cada establecimiento establezca una ruta para avanzar en sus propósitos educativos tanto académicos como no académicos.

Para llevar a cabo la tarea de asegurar la calidad de la educación, es central contar con un concepto de calidad sobre el cual exista acuerdo entre los actores del sistema, de manera que la sociedad pueda avanzar mancomunadamente en su concreción. Así, este libro tiene por objetivo reflexionar sobre aquellos elementos que son clave para definir la calidad de la educación, tanto desde la perspectiva de los actores como desde la discusión que ha tenido lugar en el país y que ha fundamentado las iniciativas en materia de política pública. Esta reflexión nos permitirá observar la política pública de aseguramiento de la calidad en la cual hemos avanzado durante la última década, además de pensar en ajustes necesarios para mejorarla.

De modo de recopilar evidencia que alimente esta reflexión, la Agencia, trabajó durante los años 2015, 2016 y 2017 en una

línea de investigación que tuvo por objeto levantar el concepto de calidad educativa **desde la percepción de los actores clave del sistema**. Cuatro estudios buscaron describir y analizar el concepto de calidad escolar en los diferentes niveles y modalidades del sistema escolar: Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media Científico Humanista y Educación Media Técnico-Profesional¹⁶. Además, durante 2015 y 2016, la Agencia llevó a cabo los diálogos por la educación, instancia participativa donde estudiantes, docentes, directivos, y padres y apoderados se sentaron a discutir respecto a lo que constituye una educación de calidad.

Los siguientes cuatro capítulos de este libro presentan los principales resultados de los estudios realizados en Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media Científico Humanista y Educación Media Técnico-Profesional. Estos capítulos fueron elaborados por los investigadores principales de las investigaciones de las cuales surgieron los hallazgos que se presentan, y buscan presentar, de manera breve, los atributos relevados por los mismos actores educativos que son constitutivos de calidad en educación.

El capítulo 6 presenta una síntesis de los principales hallazgos de los estudios presentados en los capítulos 2 a 5 destacando las

16 Los estudios realizados fueron los siguientes: Representaciones sociales sobre la calidad y los sistemas de evaluación de la calidad en Educación Parvularia realizado por el CPCE-UDP (licitación pública ID 721703-39-LE14); Calidad educativa desde la percepción de los actores clave del sistema fase cualitativa efectuado por EDECSA (licitación pública ID 721703-17-LP15); Calidad educativa en la educación media científico humanista desde la percepción de los actores clave del sistema llevado a cabo por CEPPE UC (licitación pública ID 721703-04-LP16); y Calidad educativa en la educación media técnico-profesional desde la percepción de los actores clave del sistema realizado por el CIDE-UAH (licitación pública ID 721703-03-LP16).

divergencias y puntos en común en relación a lo relevado para cada nivel educativo. En este capítulo además se presentan las recomendaciones que surgen de los estudios presentados, las cuales fueron elaboradas en conjunto con los investigadores principales de cada uno. Finalmente, el capítulo 7 presenta una reflexión respecto a los puntos de convergencia y divergencia entre los elementos identificados por los actores educativos como constitutivos de calidad, y el concepto subyacente en la política pública, identificando así los nudos críticos necesarios de resolver para avanzar de manera mancomunada hacia una educación de calidad.

EDUCACIÓN PARVULARIA

EDUCACIÓN PARVULARIA¹⁷

Alejandra Cortázar¹⁸ y Alejandra Falabella¹⁹

La Educación Parvularia es una tarea desafiante. Educadoras, técnicos y otros actores comprenden de forma distinta la naturaleza de la educación inicial, aunque concuerdan en que la calidad implica una educación integral que está compuesta por múltiples factores. Dentro de los factores que se repiten en los discursos de los diferentes actores están: la preparación de educadoras y técnicas; las interacciones de los adultos con los niños y niñas; la noción de inclusión y equidad, experiencias de aprendizaje que se adaptan a los diferentes niños y sus necesidades; la existencia de una infraestructura y equipamiento adecuados; y la participación de la familia como actor relevante.

Para ellos, la calidad implica otorgar todas las condiciones que favorezcan el desarrollo pleno de cada niña y niño, fomentando su potencial y velando por su cuidado y protección. A juicio de algunos actores, esto solo sería posible con educadoras capacitadas y con un proyecto educativo que es compartido por todos los miembros de la comunidad.

17 En este estudio se llevaron a cabo 38 entrevistas con representantes de asociaciones, sostenedores de establecimientos públicos y que reciben vía de transferencia de fondos; directores de jardines infantiles y de primer ciclo; educadoras; técnicos; representantes de sindicatos; supervisores técnicos y representantes del Ministerio de Educación.

18 Universidad Diego Portales. Investigadora principal licitación pública ID 721703-39-LE14.

19 Universidad Alberto Hurtado. Miembro equipo de investigación licitación pública ID 721703-39-LE14.

“Es que los niños y niñas puedan desarrollar todas sus potencialidades y capacidades al máximo en un lugar seguro, en un lugar rico de aprendizaje, con un grupo de profesionales capacitados [...], con un proyecto educativo claro, donde participe la familia y la comunidad”. (Directora jardín).

Un gran consenso entre los actores es que la educación inicial debe otorgar en primer lugar un bienestar físico y emocional a los niños, como la base para el despliegue de sus capacidades, la adquisición de conocimientos disciplinares y la impartición de valores.

Lo anterior se vincula con la noción de educación integral, destacada por los participantes del estudio. Esta noción se asocia a la formación académica y la formación personal y social en igual medida, siempre poniendo el foco en acoger al niño en todas sus áreas de desarrollo, lo que incluye cuidado y desarrollo físico, la parte cognitiva, lo emocional y también el ámbito espiritual.

Por último, algunos actores señalan la importancia de que la definición de calidad y sus elementos sean concordantes con la cultura e idiosincrasia de la comunidad educativa, en especial de las familias de los niños y niñas que asisten a éste.

“Más que tomar algo que viene de afuera que a lo mejor no es tan práctico para nosotros, [...] no es tan aplicable. A lo mejor tratar de buscar como identidad en el fondo de tu realidad”. (Educatora).

¿QUÉ ELEMENTOS CARACTERIZAN UNA EDUCACIÓN PARVULARIA DE CALIDAD?

Lo principal, las interacciones con los niños

Entre los elementos más mencionados por los actores se encuentra la importancia de la calidad de la interacción entre los agentes educativos que trabajan en el establecimiento, con los niños y niñas que asisten al mismo. Es para muchos el indicador primordial de calidad. En las interacciones lo más valorado es el contacto emocional con los niños, el que se despliega a través del conocimiento en profundidad de sus necesidades y de su contexto más cercano.

“Lo principal [es] estar en contacto con los niños, yo creo, [...] conocer sus necesidades, sus características, conocer el contexto de cada uno, conocer a su familia”. (Directora).

Su significación se ve acentuada por las características propias de los niños y niñas, pues dependen en gran medida del cuidado del adulto y, por tanto, su bienestar responde a la calidad de las interacciones desarrolladas en el aula.

Para el fomento de mejores interacciones, los actores sostienen que, en primer lugar, son imprescindibles las habilidades interpersonales de las educadoras y técnicos. Se trata de aquellas habilidades que permitirán establecer un vínculo socioafectivo idóneo para el juego y el aprendizaje, que se dará siempre y cuando el niño se sienta respetado, querido y protegido.

En segundo lugar, se destaca el rol mediador de los aprendizajes que deben poseer educadoras y técnicos. Esto implica

generar las condiciones para que las niñas y niños puedan explorar, crear y resolver problemas a través del juego y de un rol activo. El adulto a su vez media entre el niño y el mundo que lo rodea, intencionando objetivos de aprendizaje a partir de las experiencias de los niños. El adulto tiene la flexibilidad y sensibilidad suficiente para adecuarse a las necesidades y motivaciones particulares de cada niño. El objetivo es que el niño sea el verdadero protagonista de su aprendizaje, lo que implica propiciar actividades que surjan desde sus intereses y se conecten con sus vivencias personales.

“La mediación es fundamental hasta en lo más simple, pues se trata de darle la oportunidad [a los niños] de que ellos vayan buscando sus experiencias [de aprendizaje] a través de sus intereses”. (Técnico).

En tercer lugar, educadoras, técnicos y apoderados mencionan ciertas características y destrezas con las que debieran contar los agentes educativos dada su relevancia para generar una interacción de calidad. Es importante, ante todo, “la vocación” por lo que se hace en palabras de los entrevistados. Esta implica el compromiso de trabajar con los niños más allá del desgaste físico y psicológico que muchas veces conlleva, y el conocimiento y las habilidades específicas para comunicarse con los párvulos y ofrecerles experiencias de aprendizajes enriquecedoras. Se insiste además en la relevancia de que los adultos en sala empaticen con los niños, les entreguen una autoimagen positiva y les entreguen seguridad y afecto para que puedan desarrollarse sanamente.

“[Que] le guste y logre llegar al niño. Empatizar con el niño, tener el afecto que el niño necesita, va a ser que el día de mañana ese niño sea un niño totalmente sano”. (Apoderados).

Además de la vocación, existen otros rasgos que promueven adecuadas interacciones. Entre ellos, los actores destacan la creatividad para sorprender y estimular a los niños, la flexibilidad para adaptarse a sus requerimientos, la constante disposición a aprender nuevos métodos, la comprensión de sus vivencias personales, paciencia necesaria en todo momento y la energía requerida para no decaer a lo largo de la jornada.

Por último, un aspecto que especialmente relevan los apoderados tiene relación con la necesidad de permanencia y continuidad de los adultos que interactúan con sus hijos. Se afirma que los niños resienten el cambio en sus equipos docentes entre un año y otro, coartando al menos durante un tiempo, sus posibilidades y capacidad de desenvolvimiento.

*“[La continuidad de uno o dos años] es lo óptimo porque ellos llegan sin miedo, no tienen que reconocer a nadie”.
(Apoderados).*

Contar con adultos significativos que sean permanentes en el tiempo permite a los niños desenvolverse con mayor confianza y seguridad, constituyéndose en un puntal para lograr interacciones positivas con los adultos y sus pares.

La visión de los niños y niñas

Desde la visión de los propios niños y niñas, su experiencia en el aula se juega principalmente en dos elementos. Por un lado, que esta se transforme en un espacio lúdico donde se cuenta con variados materiales para jugar y la interacción con las educadoras es a través del juego.

“Que las tías jueguen mucho [...] a la pinta, a la escondida”.
(Niños).

“Que haga cosas graciosas y saque todos los materiales”.
(Niños).

Por otro lado, al igual que los otros actores entrevistados, los niños y niñas valoran mucho la simpatía de las educadoras y el vínculo que establecen con ellos.

“Que sean amorosas, que les guste jugar”. (Niños).

Bienestar para cada niño y niña

El bienestar de los niños se logra cuando las educadoras y técnicos los valoran como sujetos de derechos, permitiendo que los niños ejerzan un rol protagónico dentro del programa educativo, respetando las características propias de su etapa de desarrollo y personalidad.

Esto implica también que los programas sean respetuosos de la diversidad, fomentando la inclusión de cada párvulo con sus características particulares e incorporando también en este proceso de acogida, a su familia. Se destaca la importancia de estar a la altura de los desafíos presentes en nuestra sociedad actual, como el evitar cualquier tipo de discriminación por género, el dar un trato igualitario a las familias de distintos contextos culturales y nacionalidades e integrar adecuadamente a los niños con necesidades educativas especiales.

“[Se lo incluye] en todo, para todo, no se aparta al niño [...] por color, o porque pertenece a una religión [...]. Yo creo

que eso es súper importante para una buena educación”.
(Apoderados).

Finalmente, y también vinculado al bienestar, se espera, sobre todo por parte de los apoderados, que un jardín infantil de calidad respete los procesos de transición de los niños. En primer lugar, la transición que implica salir del hogar para insertarse en el centro educativo, brindando la contención necesaria para favorecer que el proceso sea seguro y paulatino. La segunda transición dice relación con el paso desde la educación primaria al sistema escolar, entendiendo que se trata de dos estructuras diferentes y con objetivos y funcionamientos distintos.

El niño frente a un profesional idóneo

Desde la visión de las propias educadoras y técnicos es un derecho de los niños contar con profesionales idóneos. Para esto, la calidad en la formación de las educadoras y técnicos es vista como el elemento central de calidad en la Educación Parvularia. Todos los actores son conscientes de la trascendencia del rol docente y de las consecuencias de un adecuado o un mediocre desempeño del equipo sobre los niños.

Después de las características del hogar, son justamente las prácticas docentes las que tienen mayor injerencia en su desarrollo. Por sus consecuencias, la más relevante de estas prácticas es la interacción entre el adulto y el párvulo, puesto que en ella se juega la posibilidad de generar los estímulos que conlleven a un progreso de sus distintas facetas de desarrollo.

Según señalan los actores involucrados en el proceso, la educadora de párvulos como profesional idónea, debe contar con una

excelente formación en contenidos disciplinarios, en diversidad y multiculturalidad y, en psicología del desarrollo infantil. Lo anterior implica que esté al tanto de las principales características de niños y niñas de acuerdo a cada etapa del desarrollo: características individuales, tipo de aprendizaje, de socialización y de juego que necesita para favorecer su desarrollo.

En particular los apoderados valoran los conocimientos en metodologías de enseñanza por parte del equipo docente, entendidos como necesarios para fomentar y estimular el aprendizaje en los niños. Algunas educadoras mencionan la necesidad de una formación que involucre el desarrollo de destrezas y herramientas prácticas para su desempeño profesional, de manera de no quedar atrapadas en la teoría.

Para todo lo anterior, importa ciertamente la formación inicial que reciban las educadoras, pero también la formación continua, puesto que implica una posibilidad de mejora de la interacción por medio de la actualización y del reforzamiento de conocimientos y habilidades atingentes al área.

Asimismo, la formación continua contribuye a la calidad en la medida que mejora la relación entre las educadoras y la institución, y entre las mismas educadoras participantes, además de renovar la motivación y el gusto por enseñar.

Las supervisiones o acompañamientos que realizan algunas instituciones a sus equipos educativos, también son destacadas por algunos actores, ya que permiten afinar el desempeño en el aula por medio de recomendaciones concretas. De este modo se fortalece directamente la interacción con los niños, con consecuencias positivas inmediatas.

“Nos van viendo si lo estamos haciendo bien, si tenemos debilidades, qué es lo que falta”. (Educadoras y Técnicos).

La importancia del vínculo con los apoderados

Si de consensos se trata, el vínculo entre el establecimiento y los apoderados es uno de los rasgos de calidad más reiterado. Propiciar la participación por parte de la familia y, en particular de los apoderados, en las diversas instancias emanadas desde el centro educativo, no tiene otro fin más que comprometerlos con la educación de sus hijos. Esto a su vez, facilita el fomento de prácticas que favorecen el proceso de desarrollo y aprendizaje y el consecuente progreso de los niños y niñas, tanto dentro como fuera del contexto educativo.

“Ir educando paralelamente, porque aquí enseñan canciones, ese tipo de cosas, e igual es bueno seguir reforzando en la casa”. (Apoderados).

Los actores remarcan la importancia de que los centros cuenten con facilitadores para una relación fluida y eficaz. Algunos apoderados incluso van más allá de la buena comunicación entre las partes, destacando que valoran mucho poder ingresar a las salas y participar de las actividades de sus hijos. En estos casos la colaboración e involucramiento de las familias es considerada el eje rector de la calidad del establecimiento.

“Lo que nos interesa, al momento de buscar un jardín es que sea un jardín de puertas abiertas: poder entrar a la sala, compartir con ellos, realizar actividades, darles el almuerzo”. (Apoderados).

Para lograr una relación de calidad con las familias también es relevante que se tomen en cuenta las condiciones laborales actuales de los padres y apoderados, quienes generalmente deben lidiar con jornadas laborales muy extensas que les dificultan poder asistir a las actividades del jardín infantil al que asisten sus niños. Se sugiere, entonces, que los centros educativos sepan adecuarse a estas condiciones y generen las instancias necesarias para poder mantener la comunicación con los padres.

Aprendizajes y desarrollo de habilidades: preparando para la etapa escolar

Si bien no es el aspecto más relevado por los actores de la Educación Parvularia, sí genera un consenso lógicamente esperable. Los niños y niñas que asisten a un jardín deben poder desarrollar habilidades sociales, artísticas y cognitivas tan diversas como el gusto por el aprendizaje, la expresión de emociones y la autorregulación. Educadoras y padres en concreto, señalan que para ellos es importante el ámbito disciplinar, pero lo es aún más el social y el valórico, recalcando nuevamente la importancia de velar por un desarrollo integral.

*“El tema social, [...] de la adaptación, el que [los niños] logren involucrarse con otros, que sean más autónomos. Siento que ahí tú comienzas a avanzar en un tema de calidad y después paralelamente involucras [...] los conocimientos”.
(Educadora).*

La Educación Parvularia tiene el desafío de promover una adecuada inserción de los niños en el sistema escolar, lo que es destacado por los actores del nivel. Su relato permite vislumbrar que la promoción de habilidades sociales y, en especial,

cognitivas, particularmente en los niveles de prekinder y kinder, se encuentran fuertemente ligadas a los procesos de transición a la etapa escolar. Esto obedece a la importancia de que cada niño y niña desarrolle habilidades concretas para el aprendizaje de la lectura, escritura y matemática.

“Vaya sentando las bases de la prelectura, preescritura, preconocimiento de nociones matemáticas”. (Educadora).

“Que vaya incorporando elementos que tienen que ver con el cuidado de su entorno, que cuando estén siendo promovidos a primero básico hayan adquirido hábitos y también [...] una formación que le permita socialmente relacionarse bien con sus compañeros”. (Educadora).

Por último, un centro de calidad debe contar con las herramientas para poder detectar tempranamente las dificultades y desafíos socioafectivos y cognitivos en el desarrollo de los niños y niñas. Asimismo, el establecimiento debe contar con las capacidades para responder oportunamente a las necesidades detectadas mediante el despliegue de los apoyos profesionales correspondientes.

“Que no pase solo por los papás detectar el problema, sino que el jardín también se haga cargo de alguna manera de ese tipo de problemas... No esperar la instancia en que el niño ya tenga un retraso en el lenguaje o un retraso motor [...]. Que sea evaluado por un profesional a tiempo”. (Apoderados).

Coeficiente técnico adecuado

Existe consenso sobre la importancia de que haya una proporción adecuada de adultos por niños, como prerrequisito para una Educación Parvularia de calidad. Solo así el equipo docente es capaz de favorecer el bienestar y la generación de oportunidades de aprendizaje adecuados, ya que cuando un adulto debe hacerse cargo de un número excesivo de párvulos, las interacciones se dificultan. Este coeficiente técnico depende, por cierto, del nivel educativo: mientras más pequeños requieren más atención y, por tanto, debiesen haber menos niños por adulto.

El espacio físico es central para la valoración de un programa

Hay consenso en la importancia de contar con un ambiente físico que brinde las condiciones de calidad para propiciar una interacción fructífera entre el niño y el adulto. Se trata de contar con espacios seguros, amplios, acogedores, adecuados en su ventilación, y con una temperatura e iluminación idóneas. Espacios diferenciados dentro de una misma sala donde los párvulos puedan explorar, iniciar juegos y desplegarse con libertad, lo que implica un metraje adecuado por niño.

Se destaca, por último, la importancia de contar con espacios al aire libre que idealmente cuenten con una zona techada, que es particularmente importante en los meses de invierno.

En cuanto al equipamiento, es imprescindible que los niños tengan disponibilidad de material didáctico variado y estimulante para su aprendizaje. Se considera central tanto la calidad

de los materiales, así como la cantidad, de manera de asegurar que todos puedan disponer de sus materiales de trabajo.

“Tengan a disposición [...] material en todo momento, de todos los tipos. Material pedagógico, [...] porque eso también forma parte de la calidad”. (Educadoras y Técnicos).

Buena parte del mobiliario, a su vez, debe responder a las características de los niños, incluidos los baños, patios, espacios comunes y otras dependencias de la institución como biblioteca y comedor. En definitiva, lo que se valora es tener a disposición de educadoras y de los párvulos un mobiliario y materiales en buen estado, dispuestos para el aprendizaje porque, desde la visión de los apoderados, el espacio físico se relaciona con la motivación de ellos.

“Mientras más lindo ve su colegio, más ganas de estar ahí tiene”. (Apoderados).

“Qué los patios sean muuuuuuy grandes”.

“El patio con columpios, resbalines y juegos de cuncuna”.

“Que la sala tenga pelotas, peluches, trenes, coches, herramientas, muñecas”.

“Que hayan instrumentos [...] ¡¡¡Siiiiii!!!! [...] batería y guitarra eléctrica [...]”.

“Títeres, agua y plantas y pizarra con plumones”. (Niños y Niñas).

El proyecto educativo institucional como espacio de autonomía

Otro aspecto relevado, en particular por los sostenedores, es el anhelo de incrementar la autonomía en los jardines, lo que se materializa en la construcción de un proyecto educativo institucional propio. Esta construcción debe generarse en forma participativa, de modo de forjar una identidad particular en la institución que identifique y haga sentido a los equipos y a la comunidad educativa en su totalidad.

Para que esto ocurra, los actores declaran que es fundamental la comunicación de los distintos estamentos de la institución y la capacidad de estos de poder compartir experiencias. El Proyecto Educativo debe también ser pertinente culturalmente hablando, sin que por ello se descuiden las Bases Curriculares nacionales y las políticas nacionales.

Disponer de recursos económicos suficientes

Es común entre los actores de la Educación Parvularia, sentirse ocupando un espacio poco prioritario dentro de las políticas educativas. Desde la visión de los actores se percibe que la institucionalidad está en deuda con este nivel, visión que es incluso compartida por los propios apoderados.

“Esto pertenece netamente al Estado, no cuesta nada financiar lo mínimo en un jardín, es pequeño. No cuesta nada financiar y preocuparse un poco más de las educadoras, de las tías”. (Apoderados).

El recelo que esto genera se ve incrementado por la importancia conocida y transversalmente aceptada que posee la educación en esta etapa de la vida, así como por las externalidades positivas que implica para la sociedad contar con jardines infantiles de calidad.

En este contexto no es llamativo que educadoras, técnicos y apoderados aludan a la necesidad de contar con los recursos económicos suficientes para llevar a cabo programas de calidad en Educación Parvularia. Se argumenta que los fondos otorgados a los jardines administrados por terceros no son suficientes para una adecuada calidad, destacando que la Educación Parvularia debiera ser el gran artífice en la construcción de un mejor futuro para el país.

¿PARA QUÉ EVALUAR LA EDUCACIÓN PARVULARIA?

Hay consenso entre los actores vinculados a la Educación Parvularia acerca de la importancia de evaluar continuamente el trabajo pedagógico con el fin de introducir mejoras al funcionamiento de los centros educativos del nivel. La evaluación se entiende como una posibilidad de observar sistemáticamente los distintos elementos e indicadores que condicionan la calidad, como lo son la gestión institucional y los indicadores de proceso. Una buena evaluación entrega información valiosa destinada a corregir los aspectos deficientes y fortalecer o replicar aquellas prácticas que han arrojado buenos resultados. Solo un diagnóstico adecuado permite tomar decisiones internas que promuevan mejoras, o bien brindan la posibilidad de solicitar los diversos apoyos externos que permiten focalizar los esfuerzos en las áreas más débiles.

Las evaluaciones son valoradas principalmente como una instancia de retroalimentación, de contar con información relevante que permite reflexionar sobre la propia práctica y tomar acciones remediales.

“[Las evaluaciones permiten] tener una idea de cuántos fueron los que lo lograron, por qué lo lograron y qué pasó con los que no lo lograron [...]. Para evaluarnos nosotras mismas, de saber [...] por qué no llegamos con él, por qué él no pudo aprender. Nos sirve a nosotros también de registro, para cambiar nuestras prácticas”. (Técnico).

A nivel discursivo existe una disposición transversal a erradicar la noción de la evaluación de aprendizajes como instancia punitiva, idea fuertemente difundida en el ámbito escolar. Todos los actores entrevistados señalan que es fundamental visualizar la evaluación como una instancia constructiva orientada al beneficio de los niños y al desarrollo profesional de educadoras y técnicos. Debe ser un proceso provechoso de reflexión de la propia práctica pedagógica, una suerte de autoevaluación para poder proponer opciones de cambio y mejora. En otras palabras, la evaluación refleja cómo se está haciendo el trabajo y qué aspectos se deben mejorar.

“La evaluación involucra un proceso de reflexión de nuestra práctica, de reflexión y mejora de nuestra práctica educativa [...]. La evaluación va a permitir saber si los equipos también están a gusto, si hay cosas que mejorar, si hay cosas que potenciar, si hay cosas que no existen y hay que aplicarlas, por eso yo creo que es importante la evaluación, en el fondo es un espejo y nos dice así estamos”. (Educadora).

Cuando se refieren a evaluaciones estandarizadas externas, los entrevistados coinciden en que se debieran evaluar las

condiciones del ambiente educativo. Se podría informar a la ciudadanía por medio de evidencias respecto de los programas y prácticas más efectivos. Se trata en concreto del papel crítico que podría ejercer la evaluación como mecanismo fiscalizador, relevado principalmente por los apoderados. Para ellos la evaluación permite fiscalizar el cumplimiento por parte de los programas, de ciertos estándares mínimos.

“Debería ser fiscalizado, [para] que todos los jardines, por ejemplo, cumplan un estándar, una norma: que a los niños se les enseñe y se les otorgue ciertos contenidos”. (Apoderados).

Finalmente y relacionado con lo anterior, se observa en este tipo de evaluaciones un aporte, ya que al haber inversión pública, se hace imperativo responder por su buen uso a la ciudadanía, mediante una adecuada utilización de los fondos.

¿QUÉ EVALUAR?

En este nivel más que en ninguno, la evaluación no se observa como una evaluación de resultados en aprendizajes y habilidades propiamente tales, sino de las condiciones que posibilitan el aprendizaje y desarrollo dentro del aula: las prácticas pedagógicas, el programa y el desempeño de su equipo de trabajo, todo lo cual redundará en mejores oportunidades para el desarrollo de los niños y niñas.

Los procesos, lo que hay que evaluar en la Educación Parvularia

Los actores de la Educación Parvularia identifican a los indicadores de proceso como los fundamentales de evaluar dado el impacto de ellos en los niños y niñas en cuanto a su bienestar y desarrollo.

Ya que las interacciones entre las educadoras y los niños son un factor primordial para la calidad, su seguimiento sistemático es altamente relevante en los procesos evaluativos. Entre los diversos componentes relativos a las interacciones, el más importante, desde la perspectiva de los actores del nivel, es el clima emocional generado por el conjunto de interacciones ocurridas en el centro educativo. Interacciones y clima conforman la base para generar un contexto propicio para el aprendizaje, el que en especial durante la Educación Parvularia, se debe evaluar mediante la observación al interior de la sala, en el patio y en las instancias de higiene o alimentación.

También importante y muy vinculado a lo anterior, es la evaluación de las prácticas pedagógicas, puesto que afectan directamente la calidad de la educación impartida. Esto se relaciona con las habilidades necesarias para otorgar experiencias de aprendizaje de calidad y, en menor medida, los conocimientos disciplinares y pedagógicos con que debe contar cualquier educadora para fomentar dichas experiencias.

“Lo principal que se debiese evaluar es el trabajo con los niños: cómo es el trato, cómo enseña, tanto la educadora como la asistente [...], con qué estrategias, ejemplos, para que los niños entiendan y capten las enseñanzas”. (Técnico).

Entre las propuestas surgidas se plantea la utilidad de establecer un sistema de evaluación de conocimientos y habilidades en distintos momentos de la trayectoria profesional, de modo de detectar las falencias de las educadoras en las distintas etapas de su carrera y prestar los apoyos y reforzamientos en aquellas facetas que se observan más carenciadas.

¿Cómo debe ser una evaluación externa de calidad?

Para poder efectuar una evaluación externa que propicie el aseguramiento de la calidad, los actores de la Educación Parvularia manifiestan la necesidad de que existan acuerdos y consensos mínimos que incluyan a todos los actores involucrados en Educación Parvularia, desde equipos docentes hasta autoridades nacionales. Este consenso debe responder a qué es lo que se quiere evaluar, de qué modo y cuáles van a ser los recursos disponibles. A su vez, es importante que dentro de cada jardín infantil todos los involucrados se hagan parte de la evaluación con el fin de que el proceso sea efectivo.

Se deben respetar los procesos que experimenta cada institución. Un adecuado sistema de evaluación debe ser concordante y complementario, manteniendo siempre el foco en el mejoramiento de la calidad. Lo anterior debe llevarse a cabo evitando un exceso de procedimientos, instrumentos y trámites administrativos que sobrecarguen aún más a los centros educativos.

Dicho sistema debe ser robusto, con estándares consensuados en la literatura nacional e internacional, y por los actores involucrados. Esto exige además calidad de los instrumentos de medición y conocimiento experto por parte de los evaluadores,

lo que podría implicar capacitaciones continuas y estables en el tiempo de los agentes educativos, así como que el proceso sea auditado y monitorizado.

Los actores expresan su aprensión respecto a que una posible evaluación externa se asemeje a la prueba Simce. Estos creen que los instrumentos para una evaluación efectiva en la Educación Parvularia debieran ser principalmente cualitativos respecto a las condiciones de la oferta. La observación directa en el aula es la metodología de evaluación más valorada por las educadoras y técnicos, ya que observar a los niños en un contexto que les es familiar, permite visualizar su verdadero potencial.

*“En aprendizajes tenemos rúbricas. Podemos tomar listas de cotejo, escalas de apreciación, registros de observación”.
(Educadoras y Técnicos).*

En esta línea, la observación también se valora porque permite ampliar la mirada a todo lo que ocurre dentro de la sala.

“[La mejor evaluación se produce] observando a los niños, viendo que los niños estén en condiciones adecuadas, que los niños estén con sus cordones atados. Cosas mínimas, pero que son importantes [...] para los niños. Que también el grupo que esté trabajando, el equipo que esté trabajando tenga el conocimiento de los niños en plenitud, que pueda tener también una comunicación con la familia”. (Educadora).

En definitiva, además de las entrevistas a los actores de la comunidad, la observación, como método de evaluación, se considera el modo más preciso de poder medir los aspectos considerados más relevantes para la calidad, como lo son las

interacciones, las prácticas pedagógicas, la relación con las familias y el bienestar de los niños.

Además de la observación directa, los actores señalan como alternativa la grabación de las prácticas pedagógicas, que luego son adecuadamente analizadas por expertos. Esta modalidad tiene en su beneficio que resulta menos invasiva que el sistema a través del cual el evaluador está presente, favoreciendo además un ambiente más acorde al habitual.

Importante también para que un sistema de evaluación esté orientado a la calidad, es que incite a la mejora y motive espacios de reflexión donde se identifiquen las brechas.

*“Que genere un cambio en uno. Que no sea que te evalúan para marcar lo negativo, sino que para que sea un proceso reflexivo, [...] y así mejorar la práctica que uno tiene”.
(Educadora).*

Por último, todos los actores, principalmente expertos, educadoras y técnicos relevan la importancia de que las evaluaciones no se focalicen solo en un diagnóstico, mencionando la relevancia de las políticas de acompañamiento y retroalimentación para la mejora.

EDUCACIÓN BÁSICA

EDUCACIÓN BÁSICA²⁰

Pablo Torche²¹

En el caso de Educación Básica, se identifica una visión consistente y transversal de lo que entienden por calidad los distintos actores vinculados a los establecimientos (directores, jefes de UTP, profesores, estudiantes, apoderados y, en menor medida, sostenedores).

Estos actores proponen un concepto de calidad amplio, complejo, y muy fundamentado empíricamente a partir de su experiencia cotidiana, el cual va mucho más allá de la mera dimensión de logros académicos de los estudiantes. Es interesante destacar que se trata de una visión de calidad sustentada de manera muy transversal por actores educativos que se desempeñan en establecimientos de características diversas y que se desenvuelven en contextos muy diferentes, incluyendo distintos tipos de dependencia y distintos niveles socioeconómicos.

El concepto de calidad de estos actores se organiza en torno a los siguientes componentes fundamentales: a) el vínculo afectivo con los estudiantes; b) la posibilidad de contar con buenos profesores; c) la formación valórica; d) la formación de habilidades para la vida; e) el uso de metodologías innovadoras de enseñanza; f) el aprendizaje significativo; g) la formación curricular, y h) el liderazgo y la gestión escolar.

20 En 17 establecimientos de Educación Básica ubicados en 5 regiones del país (Región de Coquimbo, Región de Valparaíso, Región Metropolitana, Región de Biobío y Región de la Araucanía), se llevaron a cabo entrevistas con directores; jefes de UTP; sostenedores y entrevistas grupales con los profesores, estudiantes y apoderados.

21 EDECSA, Investigador Principal Licitación pública ID 721703-17-LP15.

Transversal a estos ocho componentes y desde la misma óptica, una Educación Básica de calidad se caracteriza por ser de carácter multidimensional, estar sujeta al contexto y acoger la diversidad. Estos atributos se discuten a continuación, mientras que los componentes mencionados anteriormente se desarrollan en la siguiente sección.

CARÁCTER MULTIDIMENSIONAL, CONTEXTUAL E INCLUSIVO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Para que un establecimiento sea considerado de calidad, según los actores entrevistados, la educación debe hacerse cargo de las distintas dimensiones de desarrollo del ser humano, incluyendo la valórica, espiritual, académica, socioemocional, artístico-cultural y la físico-deportiva.

El concepto de educación integral también se emplea en un sentido similar, aunque incorporando a lo anterior la dimensión de la experiencia socioafectiva del alumno en el establecimiento y la importancia de alcanzar la felicidad y la realización personal.

Los actores vinculados a los establecimientos educacionales consideran la calidad educativa como un concepto esencialmente sujeto al contexto. Desde su perspectiva, no es posible trabajar con una definición unívoca de calidad educativa puesto que, al diferir los ambientes de una y otra escuela, la definición debe ajustarse a las necesidades específicas del contexto en que se inserta.

El principal criterio contextual a tener en cuenta refiere a las características socioeconómicas del alumnado y sus familias. Los actores que se desenvuelven en contextos vulnerables consideran que una definición de calidad debiera ser ajustada a su realidad, a fin de no ser observados bajo un prisma que asume como solucionados problemas que se derivan principalmente del hogar. Otros contextos, como el de las escuelas rurales o las que cuentan con un fuerte componente étnico, serían igualmente relevantes de considerar previo a conceptualizar una noción específica de calidad.

En la opinión de los actores consultados, la capacidad de acoger y educar estudiantes con distintos capitales culturales, capacidades de aprendizaje y niveles socioeconómicos, constituiría un rasgo esencial de la calidad educativa. Los actores educativos consideran que los establecimientos que se hacen cargo de la inclusión como parte de la calidad, debieran ser valorados independientemente de los resultados de aprendizaje que se obtengan. En este sentido, la inclusión se valora en sí misma y no se condiciona a ningún otro aspecto del ámbito educativo.

¿QUÉ ELEMENTOS CARACTERIZAN UNA EDUCACIÓN BÁSICA DE CALIDAD?

En esta sección se detallan los componentes de la calidad en Educación Básica nombrados más arriba, en los que coinciden los diversos actores vinculados a los establecimientos y que corresponden a las representaciones sociales y significados que ellos le atribuyen a una educación de calidad.

El vínculo afectivo con los estudiantes: la antesala necesaria para el aprendizaje

Esta categoría, poco descrita por la investigación especializada y por los modelos de gestión de calidad, representa indiscutiblemente la piedra angular de la calidad educativa para los actores. Incluye el interés personal por los alumnos, por sus problemas familiares y emocionales, así como labores de contención psicológica y orientación. Para un director, el docente no puede limitarse a transmitir ciertos contenidos académicos sin interesarse de manera integral y humana por sus alumnos.

“[...] Creo que el profesor tiene que ser empático con los alumnos, tiene que desarrollar la parte afectiva [...] no el profesor catedrático, que llega a dictar la clase y no le interesa nada, tiene que conocer más al alumno y de esa manera vamos a lograr mejores resultados”. (Director).

Directivos y profesores asocian con frecuencia este componente a un cierto rol parental que cumplen con sus alumnos, haciéndose cargo de responsabilidades que tradicionalmente competen a las familias.

“[...] Uno como profesor no es solo profesor: es psicólogo, es papá, es amigo, es un compañero, alguien que guía a los niños. Y bueno, educación de calidad para mí es eso”. (Docente).

En la visión de todos los actores, a excepción de los sostenedores, no es posible construir calidad sin lograr primero este vínculo emocional, puesto que solo en la medida que se establece una relación afectiva cercana que haga sentir seguro al alumno, es posible lograr otras metas.

“[Lo primero que debe ocurrir es] que se den medios afectivos y socioemocionales de equilibrio para que se abran las competencias de lo que cada profesor quiere desarrollar”.
(Director).

Los docentes señalan que a partir del vínculo afectivo se logra que los estudiantes se sientan felices y protegidos. Este vínculo, es comprendido por los actores como la entrega de afecto y la preocupación por necesidades socioemocionales de los alumnos. Solo a partir de esto es posible abordar la formación valórica y cognitiva.

Finalmente, resulta interesante observar distinciones en la percepción acerca de la importancia del vínculo afectivo, analizando el discurso de los actores según grupo socioeconómico (GSE). Cuando los niños provienen de un GSE bajo, se acentúa el interés personal por los estudiantes en términos de hacerse cargo de sus problemáticas psicosociales tales como violencia intrafamiliar, drogadicción, vinculación con la delincuencia u otros. Es en este ámbito donde presentan sus mayores carencias, por lo que la institución y sus profesores centran su atención en intentar cumplir un rol afectivo que no estaría cumpliendo adecuadamente el hogar. En contextos de GSE alto, en cambio, el interés personal por los alumnos, si bien es importante, adquiere otro tinte, referido antes bien a la calidad humana del vínculo y la orientación vocacional, entre otros.

La posibilidad de contar con buenos profesores: comprometidos con la educación del alumno

Contar con buenos docentes es para directores, estudiantes y apoderados otro de los componentes basales de la calidad educativa. Desde esta perspectiva, un establecimiento que cuente con buenos profesores tendrá asegurada una parte importante de su calidad.

El principal atributo que debe tener un buen profesor, según recalcan una y otra vez los actores entrevistados, es el compromiso con el proyecto educativo y, sobre todo, con la educación de sus alumnos. Se pone especial énfasis en un docente “con vocación”, cuyo interés por los niños vaya más allá de un rol puramente profesional, lo que se relaciona estrechamente con el vínculo afectivo previamente descrito. Sin embargo, este compromiso también se refiere a procurar el aprendizaje de todos los estudiantes, con independencia de sus capacidades e intereses.

“[Un buen profesor es] un profesor comprometido, un profesor amigo del perfeccionamiento, un profesor creativo, innovador, y que siempre su ejercicio pedagógico llame la atención de los alumnos”. (Director).

Los jefes de UTP son los más enfáticos en apuntar a las capacidades pedagógicas que ha de tener un buen profesor. Estas se traducen en el uso de estrategias innovadoras, el logro de aprendizajes significativos de parte de los estudiantes y la aplicación de procesos de gestión adecuados, dentro y fuera de la sala de clases. Los propios estudiantes valoran la disposición positiva de los docentes hacia su proceso de aprendizaje.

“La profesora de Matemática, cuando no entendemos se da el tiempo de explicarnos y aunque tenga que repetir dos veces [...]. ¿La pregunta se entendió?’ Y si no entendió, se explica [...]”. (Estudiante).

La formación valórica: lograr que sean buenas personas y buenos ciudadanos

La formación valórica se orienta específicamente a la formación de un ser humano íntegro, sobre la base de valores tan diversos como el respeto, honestidad, solidaridad, responsabilidad y el cuidado por los demás, entre otros.

“[Queremos formar] una persona ética, [...] que vaya logrando cosas para su bien y que sepa que esas actitudes le van a enseñar finalmente a disfrutar la vida, pasarlo bien y a estar en comunidad con los demás también [...]”. (Director).

Lo anterior es visto como crucial para la calidad educativa, puesto que se considera una dimensión fundamental para que los estudiantes puedan construir un proyecto de vida consistente y satisfactorio, y puedan asimismo insertarse y contribuir de manera adecuada a la sociedad en sus diversos ámbitos, el social, familiar y también laboral. La formación valórica es considerada, por tanto, una responsabilidad fundamental para una educación de calidad, en la medida que permite contribuir a una sociedad más sana, con mejores vínculos y más preocupación por los otros.

“Calidad yo pienso que debe ser [...] para tener una buena persona, un buen ciudadano. Porque eso es lo que nosotros queremos, es decir que también el Estado absorba esto, eso

es lo que nosotros queremos. Un buen ciudadano en todas partes. Transparente, honesto, trabajador en el hacer. Lo que haga él, [que] lo haga bien, es decir, si va a ser padre, que sea un padre responsable, si va a ser un profesional que sea un buen profesional. Eso es lo que queremos en resumidas cuentas [...] un buen chileno". (Docente).

Esta mirada pone en evidencia la responsabilidad social que sienten los actores en su rol de agentes educativos. Consideran que es su deber formar buenas personas, no únicamente por el imperativo de inculcar valores a los individuos que tienen enfrente, sino porque este grupo forma parte de una sociedad que le exige a las instituciones educativas formar ciudadanos capaces de promover la construcción de un mejor país.

"Que tenga valores, [...] respeto por los demás seres humanos. Yo creo que esa es la base de todos los valores [...] que sea un tipo empático, que sea un tipo socialmente [...] agradable. O sea, que logre insertarse en los grupos por él y por lo[s] demás, y que ojalá sea un aporte a nuestra sociedad, eso es lo que esperaba poder desarrollar". (Director).

Lo anterior ha contribuido a que los énfasis estén puestos en valores que favorecen una adecuada vida social, esto es solidaridad, espíritu de servicio, cuidado de los demás, empatía y tolerancia. En definitiva, la formación valórica pasa a ser un aspecto más dentro de la formación ciudadana, por cuanto implica formar alumnos preparados para participar constructivamente en la vida social.

Esta formación valórica es sumamente relevante para docentes, apoderados y directores. En cambio, los estudiantes no la demandan explícitamente, pero cuando describen los atributos de un buen profesor, lo que esperan es precisamente

que sea una persona íntegra que modele sus propias normas y comportamientos.

La formación de habilidades para la vida: prepararlos para los desafíos que vendrán

Muy de la mano con lo anterior, los actores, en especial los directores, profesores y apoderados, asignan gran importancia a una serie de habilidades que conducen a una adecuada adaptación de los alumnos a diferentes entornos sociales, y que les serán útiles durante toda su vida. Una parte de ellas, de tipo comunicacional e interrelacional, apunta a la capacidad de expresar emociones, negociar, transmitir ideas, conciliar opiniones, trabajar en equipo e, incluso, liderar grupos.

Sobre todo en establecimientos cuyos estudiantes provienen de los sectores más vulnerables de la población, los actores de la Educación Básica mencionan habilidades actitudinales muy específicas para el éxito laboral, como la puntualidad, responsabilidad y esfuerzo. Se espera que una persona que posea estas habilidades responderá de mejor manera a los desafíos que la vida plantea. También se relevan habilidades vinculadas a la esfera cognitiva, como el pensamiento crítico, originalidad, autonomía de pensamiento y la capacidad de análisis, que son consideradas destrezas transversales que un establecimiento de calidad debiera desarrollar en sus alumnos.

Por último, los involucrados mencionan con frecuencia la importancia de que los establecimientos educativos se ocupen de desarrollar capacidades más complejas como la habilidad de autoconocimiento, definir metas, planificar objetivos a distintos plazos y proyectarse en la vida.

“[Buscamos formar un estudiante] que sea autónomo, que sea capaz de buscar, de luchar [...], de proyectarse en lo que sea, de poder establecer un camino para llegar a eso y que sea capaz de emprender las acciones necesarias para eso, en cualquier ámbito de la vida, en el familiar, en el laboral, en el universitario, en lo que sea”. (Director).

Las metodologías innovadoras de enseñanza: estudiantes participativos

Es común encontrar entre los estudiantes, apoderados y directivos, la opinión acerca de la urgencia de contar con metodologías innovadoras de enseñanza para lograr una educación de calidad. Con esto se refieren a metodologías motivantes, dinámicas, que provean un aprendizaje activo en los estudiantes, y que los ayuden a conectar estos aprendizajes con sus propias vidas y contextos.

“[Se trata de hacer que la forma] de enseñar sea más complementaria, sea más empática, donde el docente sea el mediador. [...] El rol del docente ya cambió radicalmente, de ser el que dictaba, un docente dictador, a un docente que media, y eso es algo muy positivo [...]. Una clase no es [...] un modelo cerrado o es unilineal, sino que tenemos distintas estrategias para llegar a un conocimiento”. (Docente).

Un ejemplo de las nuevas formas de enfrentar el proceso de enseñanza y aprendizaje serían las salidas pedagógicas.

“Nosotros tenemos salidas pedagógicas establecidas [...] que están relacionadas con los aprendizajes que los niños van a trabajar. Están programadas, están intencionadas realmente

para que haya un aprendizaje significativo. No es un paseo”.
(Jefe de UTP).

Como se observa en la cita, las metodologías innovadoras se relacionan con el aprendizaje significativo y, en general, con la necesidad de los estudiantes de apreciar la relevancia de lo aprendido. Actividades al aire libre, salidas a terreno o contextos concretos de aplicación, aprendizaje por proyectos, trabajo en equipo, realización de actividades o eventos prácticos, tales como obras de teatro, concursos de baile, elaboración de un periódico, creación y cultivo de un huerto. Todo lo anterior forma parte de los ejemplos expuestos por los actores al referirse a la innovación metodológica.

El aprendizaje significativo: vinculado a los intereses de los alumnos

A pesar de que conceptualmente el aprendizaje significativo no es mencionado habitualmente por los involucrados, el concepto sintetiza una idea implícita en el discurso de la mayoría al momento de caracterizar lo que sería calidad educativa en la Educación Básica. Se trata de un tipo de aprendizaje donde es el propio alumno quien va construyendo su conocimiento, y en el que el profesor solo actúa como guía u orientador. Relacionado con lo anterior, el aprendizaje significativo se asocia fuertemente con una metodología de aprendizaje activo, a través de la cual se asume el desafío de lograr aprendizajes que hagan sentido y resulten relevantes para los estudiantes. Se trata, por tanto, de aprendizajes útiles y motivantes para ellos, vinculados a sus experiencias previas.

“[Que lo que se aprende] sea pertinente, [...] les sirva, porque [...] la educación chilena durante muchos años ha sido muy enciclopedista, [...] enseñaba de todo y en realidad no enseñaba para la vida [...]. Fue por mucho tiempo muy ‘intelectualoide’, mucha enciclopedia, mucho que no les sirve. Entonces el currículum también tiene que ser pertinente y para la vida”. (Director).

El estudio permite hipotetizar que el aprendizaje significativo ha adquirido relevancia como componente de la calidad, en un contexto de obsolescencia de cierto tipo de conocimiento. También ha influido la expansión de las nuevas tecnologías de información, donde los conocimientos declarativos pierden fuerza en relación con la capacidad de buscar, jerarquizar y gestionar información de acuerdo a las necesidades.

En un nivel más amplio, el aprendizaje significativo parece vincularse también, desde el discurso de los entrevistados, con alumnos cada vez más exigentes, menos dispuestos a asumir la importancia de las materias simplemente por el principio de autoridad, y que demandan contenidos y habilidades que les hagan sentido y les resulten relevantes.

“Porque uno no enseña, yo no enseño al niño a leer, yo le doy, le facilito digamos el aprendizaje para la lectura, ese es un aprendizaje significativo que nace de su propio interés por el aprendizaje [...]”. (Jefe de UTP).

La formación curricular: una necesaria renovación

Por formación asociada al currículum se entienden los contenidos y habilidades relacionados directamente a la cobertura curricular en las distintas asignaturas o subsectores. También se incluye en esta categoría la formación académica e intelectual en general, aun cuando no aluda directamente a los contenidos curriculares.

En sus respuestas, los actores favorecen un currículum relevante, pertinente y menos extenso. Sin embargo, llama la atención el escaso nivel de importancia asignado a este componente de la calidad educativa, en particular para quienes trabajan con los sectores más vulnerables de la población. La formación curricular es menos relevante para los actores educativos que la formación valórica o de habilidades para la vida y, además, se percibe desvinculada de ellas.

Da la impresión que los contenidos y habilidades curriculares no son considerados relevantes para el desarrollo futuro de los estudiantes, ni se les asigna gran utilidad para su inserción social y laboral. En general, tampoco se los vincula con la construcción de un proyecto de vida exitoso.

Sorprendentemente, son los estudiantes los que más valoran los contenidos curriculares como parte de la calidad. Desde su punto de vista, la calidad educativa se funda en la posibilidad de contar con buenos profesores, siendo su atributo principal su compromiso con el logro de aprendizajes, expresado en el dominio de los contenidos curriculares. No obstante, la importancia de la formación curricular se construye de manera más bien instrumental, en tanto puede ser útil para las futuras

pruebas de selección universitaria, y no por la relevancia de los contenidos en sí mismos.

El liderazgo y la gestión escolar: más allá de lo administrativo

Por último, el liderazgo y gestión directiva, y por extensión los procesos de gestión escolar, también son considerados como expresión de calidad en la Educación Básica, aunque de manera limitada.

En general, se valora que la dirección del establecimiento se involucre desde una mirada pedagógica, más que administrativa, con el conjunto de los profesionales que trabajan en el establecimiento. Sin embargo, los actores educativos, e incluso los directores, tienen dificultades para describir las tareas y funciones propias de la dirección. Es recurrente que aludan a procesos de planificación, comunicación interna e intercambio de prácticas y experiencias. Con menor frecuencia se refieren a procesos de autoevaluación diagnóstica. Los procesos relacionados directamente con el liderazgo, tales como la capacidad de fijar un sentido de misión, alinear a los agentes en torno a metas comunes, motivar e imprimir sentido de propósito al quehacer cotidiano, no aparecen mencionados.

PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN QUE FAVORECEN UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

Para que una evaluación favorezca la calidad, los entrevistados opinan que esta no debiera centrarse únicamente en medir contenidos y habilidades vinculados al currículum. De ese modo puede visibilizar el resto de las dimensiones que conforman la calidad educativa, tales como el vínculo afectivo, la formación valórica y la formación de habilidades para la vida.

Adicionalmente, consideran que la evaluación debiera tomar en cuenta las diferencias socioeconómicas, ya que establecimientos que trabajan con alumnos de contextos socioeconómicos más desaventajados, por ejemplo, deben enfrentarse a dificultades adicionales. También debiera tomar en cuenta estilos de aprendizajes diferentes a través de pruebas diferenciadas. Los actores hacen hincapié en que dentro de la sala de clases hay tantas formas de aprender como cantidad de niños.

Por último, respecto a los resultados de las evaluaciones, los actores mencionan que la entrega de estos debería aparejarse con instancias de apoyo en el uso de los resultados para la mejora. La información más relevante para los docentes y directivos, según los actores consultados, es la que siendo concreta y específica sobre la escuela, es seguida de instancias de retroalimentación, asesoramiento y seguimiento a fin de gestionar la mejora.

Específicamente, respecto de las evaluaciones internas y externas, los actores expresan lo que se describe a continuación.

Evaluaciones internas

En relación a las estrategias de evaluación interna, los actores tienden a identificar prácticas relacionadas con la medición de logros de aprendizaje académico fundamentalmente, sin dar cuenta de estrategias orientadas a monitorear las otras dimensiones que ellos mencionan como prioritarias de la calidad (formación valórica, de habilidades para la vida, etc.).

En particular, los jefes de UTP son los que mayormente profundizan en los métodos de evaluación a estudiantes y reportan la aplicación de pruebas propias, pruebas de nivel u otro tipo de evaluaciones de contenidos curriculares. Se aprecia también una valoración del trabajo conjunto entre el equipo directivo y los demás docentes en el proceso de evaluación.

Entre las prácticas de evaluación que favorecen una educación de calidad se mencionan estrategias tales como la observación de clases, revisión de planificaciones e instancias de retroalimentación entre directivos y profesores. La observación de aula con retroalimentación posterior al profesor, resulta ser uno de los métodos más valorados por directores y jefes de UTP.

“Cuando uno ingresa al aula, nosotros le llamamos acompañamiento [...]. A veces entra el jefe técnico, el inspector, el director. Colocamos una pauta y luego hacemos una devolución. Pero tampoco la tenemos hoy día como carácter punitivo; es formativo absolutamente”. (Director).

Finalmente, hay colegios en los que se realiza un seguimiento de todos los procesos internos que afectan la calidad académica del establecimiento. Al respecto, resulta clarificador lo señalado por una jefa de UTP:

“Nosotros tenemos indicadores de seguimiento [...] [porque] ¿cómo sé si estamos bien o no? ¿cómo sé si progresamos o no? Entonces, levantamos muchos indicadores desde los procesos administrativos, hasta los términos pedagógicos, indicadores de cobertura curricular, de calidad lectora, de logro de aprendizaje por cada una de las actividades, estándares de aprendizaje en los alumnos. Son indicadores internos, no basta solo con la información que me manda la Agencia a través de lo que reporta el Simce u otros indicadores de la calidad. Lo que también es propio nuestro, porque son en el corto y en el mediano plazo en cada uno de los niveles. Y eso me permite ir supervisando y controlando el trabajo de los planes de mejoramiento educativo; estamos más lejos, estamos más cerca, estamos cortando brecha o está aumentando”. (Jefa de UTP).

Evaluaciones externas

Los jefes de UTP son quienes valoran mayormente este tipo de mediciones, en particular la prueba Simce. Consideran que, a partir de los resultados, se pueden desarrollar planes de mejora que contribuyan a elevar la calidad de la educación impartida orientando el trabajo de aula con el propósito de mejorar los resultados de aprendizaje.

Estas pruebas también son valoradas por los sostenedores.

“... [El Simce] es un instrumento que permite trabajar. Si estoy bajo los 200 en un par de establecimientos, en un par de mediciones, es para que suframos un poquito”. (Sostenedor).

*“ [...] Es útil porque si tú haces una buena evaluación de los informes que llegan de la Agencia con los resultados del Simce tú puedes determinar dónde tienen falencias en contenidos, habilidades o en relaciones con tu comunidad”.
(Sostenedor).*

El resto de los actores de la Educación Básica valoran la aplicación de estrategias de evaluación externa, en tanto permiten medir y monitorear la calidad de los establecimientos escolares en el tiempo y en el contexto país. Reconocen la necesidad de medir de forma estandarizada los aprendizajes, ya que los resultados proveen de una suerte de radiografía externa objetiva que sirve a los establecimientos para reconocer sus fortalezas y falencias. Sin embargo, resaltan el carácter parcial de las evaluaciones externas, lo que impide reflejar los diversos esfuerzos que se hacen en los establecimientos por mejorar la experiencia educativa de sus estudiantes, lo que es especialmente relevante para los establecimientos con bajos resultados y/o que atienden alumnos de contextos socioeconómicos más desaventajados.

**EDUCACIÓN MEDIA
TÉCNICO-PROFESIONAL**

EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO-PROFESIONAL²²

Leandro Sepúlveda²³ y María José Valdebenito²⁴

De acuerdo a los datos del Ministerio de Educación, durante el año 2015, el 40% de los estudiantes de 3° y 4° medio cursaban estudios técnicos profesionales, es decir, más de 164 mil jóvenes. La gran mayoría de quienes suscriben esta modalidad diferenciada, provienen de familias más vulnerables, cuyos padres, en promedio, cuentan con menor educación formal y menores ingresos (De Iruarrizaga, 2009; Farías, 2014; Larrañaga et al., 2013). En efecto, de acuerdo a diversos estudios, la preferencia por este tipo de enseñanza se relaciona con el nivel socioeconómico de las familias y la necesidad de muchos estudiantes de compatibilizar los estudios con la participación temprana en el mercado laboral.

En este capítulo se presentan los elementos clave de la calidad en esta modalidad y los principales desafíos para llevarlos a cabo, tales como la articulación entre la formación general y de especialidad, y cómo esta debiera relacionarse con el mundo del trabajo.

22 En 20 establecimientos que imparten Educación Media Técnico-Profesional de cinco regiones del país (Región de Tarapacá, Región de Valparaíso, Región Metropolitana, Región de la Araucanía y Región de Los Ríos), se entrevistó a sostenedores; directores de establecimientos educacionales; jefes de Unidad Técnico Pedagógica; jefes técnicos, además de entrevistas grupales con encargados de especialidad, docentes de especialidad, docentes de formación general, apoderados y estudiantes.

23 Universidad Alberto Hurtado. Investigador principal Licitación ID 721703-03-LP16.

24 Universidad Alberto Hurtado. Investigador Licitación ID 721703-03-LP16.

¿EN QUÉ CONSISTE LA FORMACIÓN DIFERENCIADA TÉCNICO-PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA?

La Educación Media Técnico-Profesional se desarrolla en III y IV de educación media, y contempla un plan combinado de formación general y formación diferenciada. El énfasis principal de esta modalidad corresponde a la oferta de una especialidad técnica que facilite el acceso a un primer trabajo remunerado, a la vez que considera la continuidad de estudios técnicos como escenario posible y deseable por sus egresados (Bases curriculares Formación Diferenciada Técnico-Profesional, Mineduc).

Las Bases Curriculares definen 35 especialidades y 17 menciones agrupadas en 15 sectores económicos. Para cada una de ellas se definió un conjunto de objetivos de aprendizaje a ser logrados al término de la formación. Se trata de desarrollar una serie de competencias técnicas propias y específicas, trabajándolas diferenciadamente junto a otras competencias de carácter más general para el mundo laboral y que promueven una formación más integral. Este enfoque de competencias debe ser distinguido de la formación para un puesto de trabajo enfocado al aprendizaje de un conjunto de tareas asociadas a este (Bases curriculares Formación Diferenciada Técnico-Profesional, Mineduc).

Para obtener el título de Técnico de Nivel Medio los estudiantes egresados de esta modalidad deben cumplir con las exigencias establecidas en las Bases Curriculares y con la práctica profesional.

EL RETO DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO-PROFESIONAL: DIFERENTES TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

Con el fin de situar la discusión acerca de la calidad en la Educación Media Técnico-Profesional (en adelante EMTP), es importante comenzar por esclarecer su objetivo, puesto que, como ningún otro tipo de enseñanza, existiría poca claridad respecto a lo que persigue la EMTP, tensión reconocida por todos los actores de este sistema y que condiciona su apuesta por la calidad.

Lo anterior se deriva del desafío establecido por el currículum de la EMTP: preparar adecuadamente a los estudiantes para la vida laboral en algunas de las áreas de especialidad actualmente reconocidas y, al mismo tiempo, favorecer la posibilidad de que los egresados continúen sus estudios, ya sea en su misma área de especialidad o en otra que motive su interés vocacional. Si bien estos dos objetivos refieren a posibles trayectorias de formación para el trabajo, en la práctica los directores son los primeros en reconocer que la coexistencia de estos, someten a la comunidad escolar de la EMTP a un desafío permanente. Ambos retos obligan a los centros educativos a formar en las competencias generales, para posteriormente, tan solo en dos años, preparar un estudiante para el mundo laboral.

“Los establecimientos técnico-profesionales abordamos una doble perspectiva o doble objetivo. Una que tiene que ver con una formación general, transversal que apunte a adquirir las competencias que se necesitan a nivel general, pero también específicamente en cada una de las especialidades, pensando que estamos formando niñas en primera instancia para el mundo laboral muy próximo, lo que significa que tenemos

aproximadamente dos años para preparar una estudiante para luego inmediatamente insertarse en el mundo laboral”.
(Director).

Tras la reforma de fines de los años 90 la oferta curricular de la EMTP se reorganiza en un modelo de formación basado en competencias, y se circunscribe la formación especializada a los dos últimos años de la enseñanza media. No obstante estos cambios, algunos directores reconocen la dificultad aún existente de organizar propuestas educativas equilibradas en relación al modelo de competencias. En efecto, un nudo crítico de la EMTP corresponde a la fuerte segmentación que se produce entre la formación general y el desarrollo de especialidades en los dos años de implementación del currículum diferenciado. Esto derivaría, a juicio de los actores, especialmente de los directores y docentes, en un círculo vicioso donde estudiantes pierden interés y motivación por asistir o profundizar en las áreas de formación general (Lenguaje, Matemáticas, Historia, Inglés), concentrando sus intereses en los cursos de especialización laboral. Y por otra parte, los docentes de formación general, en muchos casos, reducen sus expectativas de logros académicos de sus estudiantes. Generándose, de esta manera, un importante problema pedagógico.

“Yo creo que todavía no sabemos congeniar el plan general [Matemática, Lenguaje, Inglés] siguen siendo todavía muy tiosos, siguen siendo muy [...] Llega el profesor de Matemática, que es el mismo que le hace científico humanista y tiene la misma mirada, o el Inglés sigue siendo el mismo Inglés. Creo que todavía nos falta que el currículum tenga también relación con lo que los chiquillos están estudiando”. (Director).

La dificultad de esta doble orientación (formación en competencias generales y en competencias de especialidad) tiene que ver justamente con la ejecución curricular. Para algunos jefes técnicos el problema es que las actividades académicas desarrolladas en los establecimientos y los planes de estudios no abordan efectivamente este doble objetivo. En la práctica, según lo estima un jefe técnico, a los estudiantes se los prepara para una transición exitosa al mundo laboral, y en menor medida se los prepara para una continuidad a estudios superiores. Esto se percibe así, a pesar de ciertos esfuerzos desde la política pública por mejorar las condiciones para que los estudiantes puedan optar por la continuidad a estudios superiores.

“La TP [tiene por objetivo facilitar] la transición al mundo laboral. Asegurar esa transición de los alumnos. Todo lo que están aprendiendo acá, se les capacita, se les enseña, se les asegura la transición exitosa al mundo laboral. Pero yo pienso que se deja un poco de lado tal vez esa visión de Educación Superior. Por lo que tal vez, no sé, pude ver dentro de los planes y ese tipo de cosas, se enfoca netamente al mundo laboral [...]”. (Jefe técnico).

Para varios de los jefes de UTP y jefes técnicos de esta modalidad, lo importante al implementar un proyecto educativo como el de la EMTP es que los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa que implique mejorar sus condiciones de vida en el futuro, alcanzando logros laborales o de estudios una vez egresados de la enseñanza media. Desde este punto de vista, para muchos jefes técnicos y de UTP no es un problema que un estudiante cambie de especialidad o área de interés luego de su egreso del liceo, lo que importa es que el estudiante desarrolle un proyecto personal sólido que le posibilite una adecuada integración social y laboral en el futuro.

Los estudiantes también manifiestan que una EMTP de calidad debiera contar con una adecuada articulación entre los cursos de formación general y los cursos de especialidad, logrando complementar contenidos, metodologías, didácticas y estrategias pedagógicas.

En cuanto a la continuidad de estudios, muchos jóvenes creen que los establecimientos deben abrir opciones para potenciar o apoyar el ingreso a la universidad o a Institutos de Formación Técnica a través de la consideración de sus notas de educación media, apoyo con preuniversitarios gratuitos, entrega de material informativo, etc. Por su parte, en la formación para el trabajo, los estudiantes ven como necesario mejorar los programas educativos y curriculares, haciéndolos más adecuados y actualizados al mercado laboral actual y a las necesidades del contexto. En este sentido, a juicio de estos jóvenes, una EMTP de calidad debe tener una mayor vinculación con el entorno productivo, a fin de estar en sintonía con sus procesos, tecnologías y demandas específicas.

Finalmente, los sostenedores demostraron tener una mirada distinta y más amplia en cuanto a lo que entienden por los objetivos de la EMTP. En efecto, sus discursos delinearán dos énfasis principales, teniendo que ver, uno de ellos, con el rol de responsabilidad social frente a los jóvenes de familias de escasos recursos.

“Yo tengo una buena evaluación de la educación técnica-profesional porque entiendo que es la respuesta más cercana que tienen algunas familias que no pueden optar a la Educación Superior y les da la oportunidad a los jóvenes de obtener un título que los presenta ante el mundo laboral con un nivel que es superior al que sale de la educación científico humanista [...]”. (Sostenedor).

Otro aspecto relevado por estos mismos actores refiere al de un modelo de desarrollo que enfatice en la importancia de la formación de técnicos de nivel medio y superior junto a los profesionales universitarios.

“Esta modalidad es la que necesita el futuro de este país, porque en realidad la tecnología a nivel medio es lo que se necesita cada día más, necesitamos más técnicos especializados en la minería, en la mecánica, etc. Porque la evolución tecnológica lo que requiere, más que tener jefes, es mano de obra especializada, como mecánicos y electrónicos; gente que tenga la competencia para desarrollar estas pegas que son fundamentales, eso debería fomentarse porque sobre todo a este nivel, los niños para seguir en la universidad no cuentan con los medios, porque es caro, y ellos a corto plazo necesitan ayudar a sus familias”. (Sostenedor)²⁵.

En definitiva, existe un cierto consenso entre los distintos entrevistados en que los establecimientos de EMTP de calidad deben contar con las condiciones necesarias para una educación funcional a los requerimientos del mundo productivo, lo que se traduce en el aseguramiento de un funcionamiento como unidad productiva y una infraestructura adecuada para la formación para el trabajo. Asimismo, los centros educativos deben poseer los dispositivos que permitan una adecuada elección vocacional de los jóvenes que ingresan a esta modalidad en la enseñanza media y generar las condiciones que no limiten un proyecto de continuidad de estudios en el futuro.

25 Se debe considerar que el terreno de este estudio se realiza con anterioridad a la “Ley de Gratuidad” en la Educación Superior.

La enseñanza del aprender a hacer

Frente a la pregunta respecto de qué se debe aprender en la EMTP, docentes de formación general, de especialidad y jefes de especialidad creen que el foco de los aprendizajes de los jóvenes debe estar puesto en el desarrollo de habilidades prácticas. Como bien lo expresan los entrevistados, la enseñanza en la educación técnica, a diferencia de las disciplinas de formación general, tiene principalmente un carácter práctico, debiendo buscar la contextualización de los conocimientos y acercar a los jóvenes al mundo laboral.

“Es lo ideal para trabajar con ellos. No con tanta clase teórica y que se llene el pizarrón, sino que sea algo práctico [...] si nosotros vamos a pasar algo con los preservantes de la madera, que después nos vamos a la empresa en donde hacen este proceso para que ellos lo conozcan”. (Encargado de especialidad).

La importancia de las habilidades blandas en la formación de los estudiantes

De acuerdo a los actores consultados, tan importante como una adecuada formación en el área de especialidad, es la formación valórica y de las competencias actitudinales de los estudiantes. Aspectos socioemocionales como el ejercicio de una conducta responsable responderían a este ámbito que es fundamental para el éxito del proyecto de formación de la EMTP. A juicio de los actores, los potenciales empleadores son los primeros en demandar este tipo de competencias, incluso sobre las relativas a la especialidad.

“Por ejemplo cuando el empresario dice: “No, háganmelos responsables no más, de lo demás me encargo yo”. Y resulta que lo único que deja de segundo plano la escuela es ese tipo de temas, porque a [la escuela] le interesa el desempeño en la especialidad. Entonces aquí por ejemplo, tomaron al pie de la letra, el que llega atrasado no puede entrar, no porque lo que hay que hacer aquí es ponerse de acuerdo en [lo] que es esencial para insertarse en el mundo laboral”. (Jefe de UTP).

De esta manera, existiría conciencia entre los actores de que, en el ámbito laboral, estas habilidades blandas, indicadas por los entrevistados como valores, permiten abrir puertas a los jóvenes, lo que marcaría la diferencia respecto a otras personas. Al respecto, un director destaca el desempeño de sus estudiantes en este ámbito:

“Una de las cosas que recogimos de las empresas donde enviamos a las niñas a práctica, es que nos dicen que nuestras niñas llegan con una formación valórica que no la dan todos los establecimientos. Y yo [creo] que si es así es bastante coherente porque nuestro proyecto educativo apunta y le damos mucho énfasis a la formación valórica de nuestras estudiantes. Eso le va a permitir no solamente desarrollarse de mejor forma, sino que además de acceder a subir de grado, que es lo que ha ocurrido con la mayoría”. (Director).

Como se ha señalado, la calidad de la formación en la EMTP está muy vinculada a las representaciones que el mundo productivo esperaría de esta modalidad formativa, donde emerge con mayor fuerza que el sector productivo demanda habilidades blandas más que competencias técnicas.

El problema surge cuando el necesario equilibrio entre la formación técnica y la actitudinal se pierde incluso en el discurso de sus protagonistas. El énfasis exagerado en las actitudes responde a la creencia riesgosamente generalizada de que los conocimientos pueden ser adquiridos por otros medios, no así la formación actitudinal.

Incluso para algunos docentes la integración de conocimientos técnicos específicos no debe ser una prioridad de la formación, por cuanto su desarrollo puede tomar lugar en las empresas. La diversidad de tecnologías en las empresas dificulta la posibilidad de entregar una formación muy especializada y actualizada en la escuela, de modo que lo que debe desarrollarse en los estudiantes es una actitud adecuada hacia el aprendizaje.

“No todas las empresas trabajan con la misma maquinaria, con las mismas herramientas [...] que tenga disposición de aprender, de adquirir nuevos conocimientos, que tenga la disponibilidad, la actitud como les decimos siempre a los chiquillos: “chiquillos actitud frente a las cosas, o sea si yo estoy haciendo algo y no puedo, chuta tengo que podérmela, esto no me va a ganar”. (Docente de especialidad).

Los actores de la EMTP perciben que este desarrollo de las “habilidades blandas”, valores y pautas actitudinales, son una dimensión difícil de formar, pero fundamental, puesto que no es sino en el establecimiento educativo donde podrán adquirirlas. Los empleadores pueden enseñar buena parte de los conocimientos y habilidades técnicas a los estudiantes, pero usualmente no logran transferir en la empresa las habilidades blandas, transformando al liceo o colegio en un espacio privilegiado para su desarrollo.

Las prácticas profesionales como enlace hacia el mundo laboral

El desarrollo de las prácticas profesionales es destacado como una actividad clave entre los actores de la EMTP. Que esta última sea de calidad implica la articulación del aprendizaje en aula con el situado en espacios laborales. La práctica profesional es el lugar donde se adquieren conocimientos en el que los estudiantes logran integrar teoría y práctica, por lo tanto, su efectiva implementación debe ser considerada dentro de los principales atributos de calidad.

En opinión de los directores, un desarrollo adecuado de las prácticas, que responda a las necesidades formativas de los jóvenes, exige importantes esfuerzos en términos de gestión pedagógica. El aprendizaje en el espacio de trabajo, a juicio de directores y docentes, debe ser un proceso guiado que exige inducción, pero sobre todo monitoreo del mismo. En este sentido, la figura de los maestros guía resulta de suma importancia para asegurar un proceso efectivo donde el perfil de este agente supervisor es clave en términos de la formación que este tenga. En palabras de un director:

“Lo que no funcionó fue el tema de los supervisores que iban a las prácticas; a veces no tenían un vínculo con la empresa, era un supervisor administrativo que no era profesor, él hablaba con los gerentes. Ahora el supervisor es un docente que conversa con los guías que tienen los chicos en las prácticas por lo menos [...] pero el problema es que no tenemos un profesor en cada empresa, que les dé una mirada formativa-educativa o un acompañamiento más directo”. (Director).

También para los estudiantes, el aprendizaje situado es relevante como aporte fundamental en su proceso de formación. Así lo afirma un estudiante:

“Por lo menos yo opino que es bueno hacer la práctica porque es muy bueno y también porque se aprenden muchísimas cosas que no se aprendieron cuando uno estuvo estudiando la carrera, yo he tenido amigos que me han contado y me dicen: yo pensaba que iba todo listo, todo preparado y no, me enseñaron un montón de cosas, entonces eso”. (Estudiante).

La práctica profesional no solo se valora como un espacio en el cual se pueden poner en práctica los aprendizajes técnicos, también es un lugar donde se pueden adquirir nuevos conocimientos. Asimismo, al llevarse a cabo al cierre de la educación media, esta instancia adquiere una mayor importancia en la medida en que se transforma en el primer paso hacia el campo laboral, lo que implica un cambio de mentalidad: dejar de ser estudiantes y comenzar a ser trabajadores.

Los apoderados plantean, además, la necesidad de realizar esfuerzos a nivel institucional con el objeto de ofrecer mejores prácticas. Estos consideran importante la vinculación con las empresas, potenciando los contactos con ellas de modo de facilitar los procesos de selección y el desarrollo mismo de la práctica profesional. Asimismo, los propios estudiantes y apoderados aluden a lo efectivo que resultaría la configuración de una red estable de prácticas profesionales de calidad que entreguen información y faciliten el proceso a las instituciones y a los propios estudiantes, consiguiendo, de esta manera, valiosas experiencias formativas. Si bien esto último no se encuentra institucionalizado en la EMTP, existen experiencias exitosas al respecto en las que contar con este tipo de redes asegura la

participación de los estudiantes en prácticas profesionales de manera exitosa.

La inserción temprana al mundo productivo a través de esta alternativa representa un punto de inflexión en la formación de los estudiantes, según los apoderados. Esta los provee del conocimiento de aspectos de la realidad no solo laboral, sino también económica de su especialidad, lo que refuerza la consolidación de su elección vocacional.

Finalmente, algunos sostenedores señalan que la EMTP no alcanza a consolidar su ciclo formativo sin la realización de la práctica profesional.

“Hay muchos jóvenes que no las realizan por distintas razones y eso los hace quedar en el aire [...], no pueden ingresar a trabajar al mundo laboral después del primero o segundo año de egresado”. (Sostenedor).

Lo anterior motiva la generación de políticas que regulen y consoliden el proceso de las prácticas como un momento primordial de la EMTP.

Docentes técnicos en su especialidad

El perfil de los docentes de la especialidad y su capacidad para generar aprendizajes significativos entre los estudiantes, son reconocidos como atributos clave para alcanzar una formación técnica de calidad.

Los primeros en asumir la importancia de las capacidades de los docentes de especialidad son los estudiantes. Estos profesores

son los mayores referentes de los estudiantes, puesto que demuestran ser experimentados y con un amplio manejo de contenidos. Los estudiantes asocian como un atributo de calidad la posibilidad de que estos docentes puedan contar con una actualizada experiencia laboral, tengan formación y preparación superior, y estén contactados con universidades o empresas.

“Igual es bueno porque los profes cada cierto tiempo van a capacitación y todo eso igual nos sirve a nosotros. A veces, bueno, un día no pueden estar, pero la capacitación les sirve mucho a ellos. Se preparan”. (Estudiantes).

También para los docentes y encargados de especialidad, el perfil técnico de los docentes de especialidad implica una dimensión clave de calidad en la EMTP. Estos profesionales deben estar al tanto del mercado laboral y de las transformaciones productivas y tecnológicas; deben tener conocimientos específicos del área en la cual enseñan y mantenerse al tanto de las dinámicas de producción del sector y tecnologías involucradas en dichos procesos. Todo esto implica a los docentes mantenerse vinculados a los sectores productivos mediante una formación permanente o participando directamente de los procesos de trabajo en empresas. Un encargado de especialidad señala al respecto:

“Yo creo que nosotros como profesores debemos estar al tanto de lo que pasa en el industria, si bien es cierto cada colegio tiene su mecanismo de poder saber a través de los consejos empresariales que se yo, tienen mecanismos para poder acercarnos entre comillas, pero falta que un profesor durante un período del año esté dos meses en una empresa, que vaya, que vea, que este ahí en lo laboral, que se prepare y que esa experiencia le sirva para poder llegar a los chiquillos”. (Encargado de especialidad).

Lo anterior representa un importante desafío a los sostenedores, debido a que no les resulta fácil cubrir ciertas menciones con profesionales especializados, con experiencia laboral, y dispuestos a trabajar en los establecimientos. Señala un sostenedor respecto a estos profesionales de especialidad:

“[...] no es fácil encontrarlo en el mercado. A veces depende de la especialidad; por ejemplo, tenemos electrónica, telecomunicaciones y no es fácil acceder al profesional que imparte esas asignaturas, esos módulos. Nos cuesta mucho encontrar un reemplazante [...]. (Sostenedor).

El docente de especialidad suele ser visto por estudiantes y apoderados como alguien más lúdico, en tanto cuenta con más y mejores estrategias de enseñanza en comparación con los profesores de formación general, lo que le permite mantener interesados a los estudiantes.

Es importante destacar la valoración positiva que hacen estudiantes y apoderados del vínculo que establecen con los profesores de especialidad, su cercanía y la preocupación que demuestran por la educación de sus estudiantes. Lo afirma un apoderado de la siguiente manera:

“Me gusta el profesor que se preocupa, el profesor que llega a preguntar ‘tal alumno, ¿vino? Ayer no vino. ¿Qué está pasando con él?’. Llamar a la casa. Eso yo creo que es impagable”. (Apoderado).

Los apoderados valoran, además, el trato más horizontal que se produce en la interacción entre el profesor de especialidad y el alumno, al ser tratados estos últimos como adultos o compañeros de trabajo, todo lo cual significa un nuevo incentivo en su formación.

Un matiz a considerar en la apreciación sobre los docentes de especialidad, la plantean los directores. Estos señalan que, así como estos profesionales deben contar con una formación técnica adecuada a la especialidad en cuestión, también deben poseer una formación pedagógica que los capacite para promover el aprendizaje. En su opinión, a pesar de la valoración positiva de los estudiantes, estos profesores, si bien cuentan con experiencia en su campo laboral, muchos de ellos adolecen de una preparación en pedagogía, lo que va en desmedro de la calidad de sus clases y de su inserción en el sistema educativo. En algunos casos, se han implementado remediales en términos de entregar apoyo pedagógico a estos docentes de especialidad, como lo detalla un director:

“El profesor tiene una formación pedagógica, es decir le enseñan a evaluar, le enseñan a hacer clases a planificar. El técnico que puede hacer clases, el ingeniero que puede hacer clases en estos colegios no tiene esa formación, entonces tiene que aprender y para eso está el departamento técnico-pedagógico que enseña a planificar, a cómo entregar los contenidos, cómo exponer. En el fondo a cómo evaluar [...]. Ellos tienen conocimientos, pero les falta la otra parte, la parte pedagógica”. (Director).

En la misma línea, los profesores de formación general también sostienen que los docentes de especialidad debieran estar al tanto del manejo de competencias pedagógicas asociadas a ámbitos como gestión curricular, pedagógica y didáctica, entre otros aspectos. Lo mismo afirman los jefes de UTP y los propios jefes técnicos y encargados de especialidad, para quienes las limitaciones en la formación pedagógica son una realidad. Estas limitaciones dicen relación con el conocimiento de las técnicas y metodologías de enseñanza. En este sentido, un encargado de especialidad señala:

“El educador TP tiene que ser pedagogo, tiene que ser profesor, si no es profesor no me sirve, aunque tenga mucho conocimiento, aunque tenga diez títulos, aunque haya trabajado 10 años en la industria, con experiencia, no me sirve. Tiene que ser profesor de educación técnico-profesional, porque una cosa es la industria y otra es enseñar, por lo tanto, para mí un profesor tiene que ser primero profesor y a lo menos un título de técnico superior, a lo menos, y yo creo que debiese ser ingeniero, tener ya una ingeniería a cuentas para poder enseñar de tener la visión macro”. (Encargado de especialidad).

Sin embargo, en las entrevistas en general se da cuenta que existe una escasa oferta educativa para la formación pedagógica de docentes en ejercicio o para un técnico que quiera desarrollar labores pedagógicas.

Orientación vocacional para la elección de especialidades

Es común escuchar entre todos los actores de la modalidad que uno de los procesos clave para asegurar mayores niveles de calidad en la implementación educativa en la EMTP es una elección de especialidad bien orientada. Esto permite a los jóvenes estudiar efectivamente en un campo de su interés, favoreciendo así mayores niveles de compromiso personal con los estudios.

La orientación vocacional temprana y el conocimiento de las características generales de las especialidades son mencionadas por los directores como estrategias importantes. Por un lado, para ayudar en la elección de los jóvenes cuando finalizan

segundo medio, y por otro, como un criterio o atributo fundamental para asegurar la calidad del proceso educativo.

Aunque los estudiantes declaren elegir en función de su vocación, en opinión de algunos docentes la toma de decisiones se rige por variados principios, como los niveles de exigencia de las especialidades, los condicionamientos familiares o la orientación por grupo de pares, quedando relegado a un segundo plano el discernimiento personal. Lo anterior obliga a los establecimientos a gestionar adecuadamente el proceso de elección, acercando tempranamente a los estudiantes a la oferta formativa de EMTP e insertándolos en algunas de las dinámicas de las áreas de especialidad. Es primordial poner a disposición de los estudiantes información previa que considere aspectos como la realidad del campo laboral, la composición de ramos, las metodologías utilizadas, el perfil del estudiante, entre otros.

Entre las estrategias de entrega de información señaladas por los propios actores, se encuentran la presentación de las especialidades durante los dos primeros años de enseñanza media, las ferias de muestras y cursos previos a las especialidades que entregan los lineamientos básicos del área. La realización de charlas, talleres vocacionales o visitas a los talleres de los cursos de especialización son otras de las iniciativas indicadas.

“Estamos trabajando desde octavo básico con eso. Tenemos una feria de la semana TP donde todos los alumnos del colegio pasan por los distintos módulos en la muestra, entonces logran conocer qué es lo que hace cada una de las carreras y eso les llama mucho la atención”. (Jefe de UTP).

Por otra parte, los liceos pueden construir programas de estudio propios y desarrollar, por ejemplo, iniciativas de inducción a los estudiantes para una elección con mayores elementos de

juicio cuando se produce la diferenciación formativa. Al respecto, se constatan algunas iniciativas donde se expone a los estudiantes a talleres de las diferentes especialidades desde los primeros años de enseñanza media.

“[...] De acuerdo a nuestro plan de estudios, nosotros podemos tener introducción al taller a partir de primero medio, lo que no tienen los otros colegios, los otros colegios lo hacen solo en tercero y cuarto; nosotros en primero medio tenemos una introducción a la especialidad que se llama, entonces el primer semestre hacemos mecánica en el curso de primero y el segundo semestre electrónica. Entonces ellos en primero y segundo medio van viendo la especialidad y ya en tercero elijen, teniendo algo de conocimiento”. (Director).

Estrategias para lograr un aprendizaje situado

La adquisición de competencias para el trabajo y aquellas específicas de las respectivas especialidades deben ser ejercitadas en situaciones lo más cercanas a la experiencia concreta del mundo laboral. Esto atañe a todos los actores y en particular a los estudiantes, quienes aluden a la necesidad de establecer vínculos estrechos y permanentes con las empresas como preparación para el mundo laboral. En su opinión, estos lazos les permiten interiorizarse del quehacer práctico de su especialidad y acceder a nuevas herramientas y recursos. De igual manera, se valora la oportunidad de observar la realidad laboral, conocer los salarios, e incluso evaluar in situ si el trabajo responde o no a sus expectativas.

Para el cumplimiento de este objetivo, por lo general son los jefes de especialidad o los jefes técnicos de los liceos quienes

deben mantener y actualizar constantemente la relación con la red de empresas asociadas. Esta tarea no es menor y constituye un nudo crítico de la gestión educativo-productiva de los establecimientos que imparten la EMTP.

En algunos centros educacionales se recurre a la modalidad dual como una alternativa de aprendizaje situado de los estudiantes. Esta modalidad combina períodos de formación en la empresa y en el establecimiento educativo, lo que para muchos representa una oportunidad de aprendizaje sumamente enriquecedora que ayuda a los jóvenes a conocer el campo laboral correspondiente a su especialidad.

“Ellos de repente sienten que la especialidad es una cosa y la realidad es otra. Entonces insertarlos antes sería mucho mejor. Yo lo tengo por la experiencia de formación dual. Con los chicos que iban a hacer su pre-práctica y después estaban en el colegio. Eso les ayuda mucho. Mucho para acercarse más al campo, a su carrera y continuidad de estudios”. (Encargado de especialidad).

Aunque en los discursos existe una visión positiva de esta alternativa de formación laboral, se reconoce desde los distintos actores que la implementación del sistema dual es una tarea compleja porque no siempre se cumplen los objetivos de formación propuestos por el establecimiento educativo. Por un lado, algunos actores plantean que los centros donde pueden ser enviados los estudiantes suelen no poder responder al conjunto de actividades y funciones definidas en el plan de formación de los estudiantes, es decir, no siempre pueden responder al plan de rotación definido en el plan educativo.

“No todas las empresas pueden tener todas las áreas de desempeño. Entonces hay que estar moviendo a los chiquillos

y a veces las empresas se enojan porque los sacan [...]. Y cuesta mucho encontrar empresas que cumplan por lo menos el 80% del plan de desempeño”. (Director).

Por otro lado, otros actores señalan que este sistema no es posible de generalizar a todas las especialidades dado que no todas las empresas podrían adaptarse a este sistema de gestión. Además, aunque se reconoce que se reducen costos de formación en el espacio escolar (menor necesidad de infraestructura adecuada para los talleres), estos se requieren para disponer de mayor personal a cargo del seguimiento y supervisión del trabajo de los estudiantes en los espacios laborales, cuestión que difícilmente resulta factible de ser alcanzado.

“A mí me gusta mucho el modelo dual con ciertos cuidados por decirlo así, porque creo que no se puede generalizar y no se puede hacer que todos los curso sean dual; además las personas que ingresan a este curso dual tienen que ser específicas con ciertos perfiles, porque tienen que ser más maduras y responsables y tiene que existir un compromiso con el apoderado[...] tiene que cumplir en la jornada que no viene a clases y hay muchas cosas que hay que tener cierto cuidado e inclusive si el alumno está en el área minera tiene que además tener certificado de salud; no nos podemos arriesgar a que suba y le pase algo; hay ciertas restricciones y requisitos [...]. (Jefe técnico).

A raíz de las complejidades señaladas por los actores acerca de la implementación del sistema dual, algunos centros educacionales optan por un plan de alternancia, que implica el envío de uno o más estudiantes a desarrollar un aprendizaje situado sobre los contenidos específicos de un módulo de su plan de estudios por un período de tiempo acotado, para luego volver a continuar con su formación al interior del establecimiento.

“Por ejemplo, [...] gastronomía tiene el módulo de panadería y pastelería. Entonces los niños se van durante un poco más de un mes, dos días a la semana, solamente panadería y pastelería. Y al otro día el profesor va viendo las competencias que tiene que entregarles, las competencias del currículo y, aparte, tiene el análisis de lo que es la experiencia de la empresa”. (Director).

Aun cuando el sistema de alternancia podría facilitar la adquisición de ciertos conocimientos prácticos, conlleva el riesgo de segmentar la formación de los estudiantes.

De todas formas, estas y otras estrategias ratifican la importancia de la vinculación institucional con las diversas empresas sectoriales para lograr una formación de calidad en los estudiantes de la EMTP.

Actualización del currículum

Los docentes en general y los encargados de especialidad, abogan por una actualización permanente de los planes y programas, de los contenidos curriculares y de los aprendizajes esperados, particularmente para aquellas especialidades de mayor vinculación con el desarrollo tecnológico.

“De la mano con lo que decía, yo creo que lo importante es mantener actualizados los planes y programas, sobre todo en mi área, que la tecnología cada vez avanza más rápido. Hasta este año estábamos trabajando con planes y programas que datan del 2001, pero, ¿quién me asegura que los planes y programas que entraron a regir este año a lo mejor también van a durar 15 años vigentes? Y, claro, pueden

estar actualizados los primeros tres años, pero después, ¿qué pasa? Y ahí los profesores empezamos a poner de nuestra cosecha para mantenerlos actualizados”. (Encargado de especialidad).

Se resalta, por tanto, la importancia de la implementación de un currículum específico flexible, permanentemente abierto a los cambios productivos, actualizaciones tecnológicas y demandas del sector económico. Ello implica una articulación permanente entre la institucionalidad central, el mundo productivo y la escuela.

Articulación entre la formación general y de especialidad

Otro aspecto asociado a la calidad en la EMTP hace referencia a la tensión acerca de la adecuada articulación entre la formación general y de especialidad. A juicio de los docentes, debe enfocarse sustancialmente en combinar e integrar contenidos entre asignaturas de manera de dar coherencia al proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se espera que los contenidos de formación general tributen al aprendizaje de algunos de carácter técnico, y que las metodologías de enseñanza y estrategias didácticas estén en consonancia con los contextos de desempeño de cada especialidad.

Para los docentes de formación general, dicha articulación debe encaminarse a responder a las necesidades formativas de los estudiantes, y más específicamente a las demandas que el sistema productivo está haciendo. Por ejemplo, el desarrollo de habilidades comunicacionales, que puede ser canalizado a través de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se considera

relevante para el desenvolvimiento de los estudiantes en sus futuros trabajos.

¿CÓMO EVALUAR LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO-PROFESIONAL?

En la EMTP el cómo, qué y cuándo evaluar se definen a partir de los énfasis puestos en las representaciones de una educación de calidad y sus objetivos. Nuevamente el doble desafío planteado en los objetivos de la EMTP, tensiona las respuestas ofrecidas para evaluar la calidad en esta modalidad.

Es de consenso entre los profesionales de los establecimientos de la EMTP que la evaluación de esta modalidad y de la Educación Media Científico Humanista (EMCH) debe ser diferenciada. La mayoría plantea la necesidad de desarrollar algún tipo de examen alternativo que mida indicadores distintos a los de la EMCH. Así, para muchos de los actores, la EMTP debe testearse en función del desempeño de los estudiantes en el ejercicio práctico de sus aprendizajes.

Para los directores, la implementación de estrategias evaluativas adecuadas vinculadas a un currículum que se organice modularmente para el desarrollo de competencias, se constituye como otro atributo clave para alcanzar una educación técnica de calidad. Debido a que la EMTP se desarrolla tanto en los establecimientos escolares como en las empresas, se hace necesario ampliar el rango de instrumentos de evaluación. Si bien en la práctica predomina la realización de pruebas tradicionales que miden conocimientos en los liceos, se reconocen iniciativas o procedimientos asociados a logros y desempeño de

competencias como listas de cotejo y observación e informes de terceros, generalmente de las empresas.

Justamente el principal evaluador del manejo de competencias son los profesionales de las empresas donde se realizan las prácticas profesionales. Un instrumento de evaluación adecuado a la modalidad debe tomar en consideración la opinión de los empleadores o jefes y de los profesores guía, quienes podrían emitir un juicio respecto del nivel de logro alcanzado. En opinión de los directores, esto es relevante para la calidad de la evaluación de la EMTP en dos aspectos. Primero, por el hecho de que se trata de un análisis de desempeño, lo que implica la consideración de un conjunto de competencias asociadas que se adquieren gradualmente. Y segundo, porque la evaluación se realiza demostrativamente en un espacio de desempeño laboral.

Estas dos características de la evaluación realizada por las empresas van en directo beneficio del estudiante, situándolo en su futuro ambiente de trabajo, sujeto a las exigencias propias de este en cuanto a su desempeño y cumplimiento de las normas mínimas exigidas por la empresa. Esto último tanto respecto al manejo de competencias técnicas propias de la especialidad, como a las competencias sociales o actitudinales altamente valoradas por las empresas. Un director lo sintetiza así:

“Nosotros pretendemos que el estudiante no sea un niño, en primer lugar, que se maneje correctamente con sus competencias técnicas para que en la institución donde lo instalemos pueda rendir en lo que la empresa le está solicitando y que tenga mínimas competencias sociales. Y en general les va bien. Lo sabemos por las evaluaciones que tenemos nosotros, y el 90% de nuestros jóvenes logra salir airoso y con buenas calificaciones. Tenemos un porcentaje con bajas

calificaciones, pero no porque no sea competente técnicamente, si no que por las competencias sociales: llegó atrasado o no sigue instrucciones”. (Director).

Ahora bien, en cuanto a la existencia de una evaluación final de la enseñanza media, en el discurso de algunos sostenedores se apunta a que esto es factible en la medida que se complemente un instrumento estandarizado con otros alternativos. Para tal efecto se señala que esta evaluación debería incluir la medición de conocimientos generales, competencias actitudinales y las propias de las especialidades. Así lo afirma un sostenedor:

“Si se hiciera una prueba, yo, esa prueba la dividiría en dos aspectos; una que tenga que ver con un aspecto netamente de formación[...] de formación de la persona. Como futuro trabajador en la parte valórica, que es sumamente importante. No podemos tener gente que trabaje en el rubro industrial sin valores fuertes que tienen que tener. El respeto, la puntualidad, la responsabilidad, el compromiso, todas esas cosas tienen que medirse de alguna manera. Y lo otro que tiene que medirse, son los conocimientos que tiene la persona en su especialidad. Entonces, como hay distintos tipos de especialidad, yo creo que debería haber un trabajo final, una prueba final. Una demostración final de cómo está preparada esa persona. Y muchas veces, esto se ve en la práctica profesional[...]”. (Sostenedor).

Otro tema es la evaluación institucional, que igualmente presenta tensiones debido al ya mencionado doble propósito de la EMTP, esto es, preparar a los estudiantes para el mundo laboral y/o para la continuidad de estudios.

Tradicionalmente, lo explican los directores, se ha intentado distinguir entre buenos y malos establecimientos de EMTP de

acuerdo al porcentaje de estudiantes que realizan su práctica profesional y obtienen el certificado de Técnico de Nivel Medio. En su opinión esa puede ser una mirada restrictiva toda vez que muchos jóvenes no realizan su práctica profesional porque no está en sus planes inmediatos ingresar a trabajar. Optan por los estudios superiores. A juicio de los directores, principalmente, esa expectativa es parte de los objetivos de esta modalidad, por lo que sería un despropósito juzgar negativamente a un centro educacional cuando esto ocurre.

Los actores involucrados en la EMTP destacan la necesidad de evaluar ciertos procesos institucionales de aseguramiento de la calidad de la EMTP. Entre ellos se menciona la orientación vocacional para la elección de especialidades y un modelo formativo que responda a la orientación curricular vigente. Desde la visión de los actores, estos temas podrían levantarse a través de instrumentos cualitativos de verificación de procedimientos por medio de visitas institucionales.

Asimismo, el desempeño en las prácticas o experiencias en terreno de los estudiantes puede enfrentarse como un ámbito de evaluación institucional relevante, lo que se registraría a través de la observación de logros educativos. Es un juicio compartido que la evaluación que realizan los empleadores del desempeño profesional de los estudiantes es el principal criterio que permite distinguir la calidad de la formación que se realiza en un centro educacional. Por su parte, desde el punto de vista del segundo objetivo de la EMTP, referido a la continuidad de los estudios, la tasa de inserción en la educación técnica superior puede ser un criterio de evaluación complementario de la calidad de la educación que imparte un centro educacional. Así, es posible observar la evaluación institucional abordando los dos desafíos de la EMTP.

Una variante entre las propuestas de evaluación de resultados de la EMTP como criterio de medición de la calidad, señala la importancia de considerar las trayectorias de los egresados y su situación educativa laboral algunos años después de su egreso de la enseñanza media. Esto último constituye una alternativa de medición de la calidad formativa en concordancia con el énfasis curricular del sector que promueve la educación a lo largo de la vida. De todas formas, lo anterior no genera consensos, y la mayoría tiende a inclinarse por una metodología de recolección de evidencias, particularmente de desempeño laboral.

**EDUCACIÓN MEDIA
CIENTÍFICO HUMANISTA**

EDUCACIÓN MEDIA CIENTÍFICO HUMANISTA²⁶

Alejandro Carrasco²⁷

Transversalmente, al igual que en los otros niveles, la calidad en la Educación Media Científico Humanista (EMCH) se entiende como un concepto multidimensional, puesto que no solo implica el desarrollo de los estudiantes en el ámbito académico, sino también su formación como personas integrales. Sin embargo, esta apreciación general se matiza con ambigüedades y tensiones a nivel discursivo que ponen en evidencia la dificultad de alcanzar un acuerdo sobre la noción de calidad en este nivel educativo. Como se verá, estas tensiones refieren a la pregunta sobre el significado de la calidad, así como también a la factibilidad y validez de su medición.

MÁS ALLÁ DE LOS CONOCIMIENTOS, CALIDAD EDUCATIVA INTEGRAL

En línea con lo indicado en la Ley N° 20.370, la calidad es calificada por todos los actores educativos de la EMCH como un concepto integral que considera como elementos constituyentes tanto los logros académicos como la formación valórica y el desarrollo de las habilidades y talentos de los estudiantes.

26 En 20 establecimientos científico humanistas se entrevistó a directores, sostenedores y jefes de Unidad Técnico Pedagógica, además de grupos focales a docentes, estudiantes y apoderados de IV medio. Se seleccionaron establecimientos de la Región Metropolitana, Región del Maule, Región de la Araucanía y Región de Los Lagos.

27 CEPPE UC. Investigador principal licitación ID 721703-04-LP16.

Estos últimos mencionan que la calidad implica adquirir conocimientos académicos, pero además se juega en la valoración y el desarrollo de sus distintas habilidades e intereses, permitiendo la formación de personas con una identidad particular. Debido a esto, se muestran críticos ante mediciones estandarizadas, ya que desde su visión, reducen y acotan la amplitud del concepto de calidad educativa.

“Los colegios que se centran solo en el Simce, PSU y puntajes. Yo creo que calidad incluye, por ejemplo, el tema valórico y social”. (Estudiante).

Los docentes, al igual que los estudiantes, hacen referencia a que el sistema educativo aún no comprende cabalmente a la calidad en la educación. Esto se justifica porque la toma de decisiones, las pruebas estandarizadas y los dispositivos de rendición de cuentas no consideran una serie de elementos adicionales que, según los actores, son parte del concepto de calidad.

Por su parte, los apoderados comparten la visión integral acerca de la calidad, resaltando la convivencia escolar y el desarrollo personal de sus hijos como objetivos fundamentales de la escuela. Estos enfatizan en la relevancia de atributos psicosociales que hacen a los estudiantes personas involucradas y preocupadas de su entorno.

“Si es una persona que no es capaz de entender al otro que está pasando por un problema y no es empático, esto del principio de alteridad, de ponerse en el lugar del otro, ¿de qué sirve el conocimiento?”. (Apoderado).

Paralelamente hacen hincapié en la importancia del logro de estándares académicos expresados en las pruebas externas como el Simce, puesto que estas permiten extraer resultados

concretos sobre el nivel de aprendizaje en el que se encuentran sus hijos. Asimismo, las mediciones estandarizadas externas tienen relación con el futuro de sus hijos, ello porque permiten el acceso a las instituciones de Educación Superior.

“Muchos papás optamos [por] irnos ahí, porque vemos algo tangible, o sea vemos un resultado [Además, permitirán acceder a la Educación Superior], a una universidad estatal que es lo que la mayoría de nosotros queremos [para] nuestros hijos”. (Apoderado).

En síntesis, a juicio de los actores, el concepto multidimensional de calidad, definido en un escenario ideal, se encuentra constantemente en contraposición con un sistema que lo presiona al logro de resultados académicos que, si bien importan, sienten que generan presiones y restricciones en docentes y estudiantes, y que limita el abanico de posibilidades de desarrollo de los alumnos de EMCH una vez terminada su educación escolar. Este punto es comentado con mayor profundidad en el capítulo 6 y 7.

La diversidad, un valor emergente

En consonancia con el concepto de calidad integral, un elemento que resuena con fuerza es el respeto a la diversidad en las formas y ritmos de aprendizaje, las habilidades y gustos de cada estudiante, y la necesidad de adecuar las metodologías y dinámicas de enseñanza para respetar estas diferencias. También aporta a la calidad la presencia de estudiantes con necesidades especiales, pertenecientes a pueblos originarios y de distintas nacionalidades. El objetivo no es otro que rescatar lo mejor de

cada estudiante y, de este modo, generar la interacción de las diferencias, enriqueciendo la experiencia de cada estudiante.

“Todas las personas son distintas, y normalmente dentro de la educación se intenta inculcar el mismo modelo, convirtiendo a todos en iguales en vez de apoyar en lo que somos mejores”. (Estudiantes).

Sin embargo, no resulta fácil la gestión de la diversidad de la Educación Media Científico Humanista. Los docentes identifican como parte importante del concepto de calidad, la apreciación y atención a estudiantes con distintas capacidades, intereses, y características, pero al mismo tiempo mencionan lo desafiante que puede resultar esta situación para ellos, ya que muchas veces no poseen las herramientas necesarias para hacerse cargo de esta diversidad.

“O sea, ¿cómo yo voy a mejorar?, ¿mejorar para esa diversidad?, no tengo las herramientas. Por ejemplo, llegó una niña en 8º, y la niña es autista, y ella me explicó que era Asperger [...] me ha dicho: “profesora sabe que yo vengo del otro colegio, hágame la prueba distinta, me hicieron otro libro” [...] Yo no tengo las herramientas, no tengo el tiempo y más encima tengo que atender a treinta niños”. (Docente).

La adecuación de los docentes a las exigencias que implica la presencia de una gran diversidad en el aula supone el desarrollo de innovaciones metodológicas y la presencia de personal especializado y que, al mismo tiempo, permitan que cada estudiante desarrolle sus capacidades al máximo.

Los actores sostienen que otra forma de responder a la diversidad en la sala de clases, es a través de la diversificación del currículo actual. En particular para los estudiantes, el aumento

en la oferta de talleres y asignaturas que escapan a las tradicionales y la posibilidad de que cada cual escoja los campos a explorar, facilitaría el desarrollo de un aprendizaje y formación integrales en personas que están ad portas de iniciar un camino de vida propio.

Esta demanda por diversificar el currículum de las escuelas pone en entredicho principalmente a la Jornada Escolar Completa (JEC), cuya implementación, en algunos casos, suele ser considerada como incompleta.

“Aquí en Chile tenemos más horas, pero es un sistema más infeliz [...]. Ese tiempo debería destinarse a la recreación, para tener un ámbito de estudio diferente que el de Matemática y Lenguaje: convivencia social, arte, música, letras”.
(Estudiantes).

Tal como se observa en la cita anterior, en lugar de utilizarse las horas de libre disposición en áreas que complementan los aprendizajes de las materias tradicionales, desde la visión de los actores, en algunos casos este tiempo se destina al reforzamiento de los contenidos evaluados en las pruebas estandarizadas externas, que fijan la noción de calidad en una sola mirada.

La diversidad en el aula entonces, a pesar de ser valorada como un elemento importante en la definición de calidad, se presenta como un problema para los docentes, que aparecen como los principales responsables de potenciar las particularidades y talentos de sus estudiantes.

Educación de transición hacia la autonomía y vida adulta

La calidad en la EMCH no es distinguida espontáneamente del concepto de calidad educativa en general. Así como la enseñanza básica es descrita como el momento en el que se sientan las bases formativas y valóricas de los estudiantes, la EMCH sería una etapa de complemento a ese piso inicial. En ella la formación apunta más bien a promover la autonomía en los estudiantes y a entregar herramientas para tomar decisiones a futuro, de manera que puedan desenvolverse a lo largo de sus vidas como adultos autónomos. Esta es entendida como la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones, considerando el juicio crítico y la capacidad de autorregulación psicoemocional que ello implica.

“Que sepan hacer las cosas por sí mismos, que sepan resolver sus conflictos, porque ahí está la clave de todo: que puedan superar distintas adversidades”. (Directora).

Esta autonomía será puesta a prueba inmediatamente finalizada la educación escolar. Desde la visión de los actores, en contraste con la modalidad técnico-profesional, los estudiantes de EMCH tienen menos claridad acerca de lo que harán a futuro, y por lo tanto, al término de esta, se espera que puedan hacer uso de los insumos e instrumentos entregados a lo largo de su educación, para tomar una decisión consciente y responsable.

“Los muchachos se están preparando para poner en acción aquello que han ido formando [y] van a tener que tomar decisiones. A lo mejor una de las primeras decisiones adultas, [es] si van a ir a la universidad y [a] seguir estudiando, o [si] van a ir al mundo laboral [...]. El liceo tiene que prepararlos para ello”. (Sostenedor).

La EMCH se observa como una etapa de transición hacia la Educación Superior. Para los actores, esto deriva en buena medida en que, al observar su plan de estudios, se trabaja lo necesario para el ingreso a Instituciones de Educación Superior. La enseñanza y aprendizaje se torna más abstracta, a la vez que la generación de pensamiento crítico pasa a ser un objetivo relevante.

En este sentido, a diferencia de la EMCH, la modalidad técnico-profesional, a juicio de los actores, tiene un notorio enfoque vinculado a lo práctico y funcional.

“Los técnicos se enfocan más bien en la acción, [...] en el hacerlo funcionar, los egresados de la modalidad científico humanista se centran en la materia, en lo teórico, en el por qué funciona”. (Estudiantes).

¿QUÉ ELEMENTOS CARACTERIZAN UNA EDUCACIÓN MEDIA CIENTÍFICO HUMANISTA DE CALIDAD?

Los actores de la EMCH identifican diferentes elementos o componentes asociados a lo que se entiende por calidad en este nivel educativo. Estos elementos surgen del discurso de los propios actores y son presentados a continuación de manera jerárquica, comenzando por el de mayor relevancia.

Relación docente-estudiante como base para un aprendizaje significativo

En el centro de la noción de calidad que compete a la EMCH, se encuentra la demanda por un aprendizaje significativo que, en opinión de los actores, está necesariamente mediado por la buena relación que debe existir entre el profesor y el estudiante.

“Cuando pienso en calidad, pienso en los profesores [y en] que la educación es una relación que se crea entre el estudiante y el docente”. (Estudiante).

Esta idea responde al vínculo entre profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, implica mover el núcleo de la calidad puesto en la figura del profesor y su capacidad para realizar clases con alumnos atentos y en disposición a aprender, hacia la generación de una nueva relación pedagógica a través de la innovación en metodologías escolares.

Desde la visión de los actores, un establecimiento de calidad sería un lugar donde existe aprendizaje creativo, con otra disposición de la sala, que utilicen nuevas metodologías tales como el aprendizaje ligado a tecnologías actuales y donde el sujeto es activo. Según estos, tiene relación con una educación que cuenta, por ejemplo, solo con las mañanas ocupadas en contenidos tradicionales y que en las tardes amplía su oferta de cursos: se aprende un instrumento, se hace deporte, se sale a terreno o se abordan asuntos culturales de diversa índole.

“[Un colegio] que refuerza las habilidades de los estudiantes y enseña a pensar, no a memorizar”. (Estudiantes).

Los docentes mismos mencionan su disposición a cambiar sus metodologías para que resulten adecuadas a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, esto implica además, cambios en las condiciones laborales y educativas de los establecimientos educacionales, como la disminución de horas lectivas y de la cantidad de estudiantes por sala, un salario acorde a las exigencias de los profesores y capacitaciones que les permitan mejorar y diversificar sus formas de hacer clases. A juicio de los UTP, los docentes muchas veces se sienten sobrepasados al sentir que las condiciones actuales no son suficientes para ejercer adecuadamente la docencia.

“Los profesores están reventados y nosotros exigiendo por atrás que haga una clase perfecta, que haga [cada clase] con cierre, con desarrollo, con inicio, que los resultados sean buenos, que sus pruebas sean buenas”. (Jefa de UTP).

La pregunta es, entonces, ¿cómo hacer para promover esos cambios? ¿En quién recae la responsabilidad por generar este espacio que permita a los profesores innovar en el aula, promoviendo más y mejores aprendizajes en sus estudiantes? Muchos de los actores de la EMCH exigen a la política pública hacerse cargo de perfeccionar la formación docente y generar las mejores instancias de actualización a los profesores en sus métodos de enseñanza.

Para otros, en especial para algunos directivos, son los propios docentes quienes deben asumir este desafío, independientemente de sus condiciones laborales, pero el problema muchas veces es que no están dispuestos a cambiar y culpan a las pruebas estandarizadas por la baja calidad educativa, sin asumir las falencias propias en la sala de clases.

“-Una profesora me dijo- Es que nosotras creemos que el Simce es un instrumento que no corresponde.

-Y yo les digo- Oiga, usted ¿cuántos años lleva haciendo educación en el colegio y [sus alumnos] nunca han pasado los 450 puntos en la PSU? ¿Usted no cuestiona su trabajo? ¿Usted cree que está siendo un real aporte para los alumnos?”.
(Director).

Como expresa la cita anterior, las organizaciones escolares enfrentan disensos y tensiones sobre el significado y papel que juegan las pruebas estandarizadas en los procesos formativos de sus estudiantes.

Por su parte, los alumnos de todos los sectores sociales relatan experiencias en sala de clases donde se valora que, junto con la adquisición de nuevos conocimientos, la asistencia diaria al colegio es en sí misma una experiencia agradable.

No se trata de hacer lúdicas todas las clases, sino que se mezclen las metodologías para dinamizar la experiencia escolar y así todos puedan aprender. Los estudiantes demandan un profesor cercano, que tenga buenas relaciones humanas con ellos, pero que sobre todo trate de hacer un nuevo tipo de clases, centrado en la innovación al interior del aula. En palabras de los propios estudiantes:

“Mientras el profesor sepa enseñar y tenga motivación, yo creo que el estudiante va a aprender y va a estar todo bien”.
(Estudiantes).

La calidad es responsabilidad de todos

Entre los actores de la EMCH hay acuerdo en que para que exista educación de calidad en un establecimiento, cada quien debe asumir un compromiso real con el proceso educativo. Esto a su vez requiere de una buena convivencia entre los diferentes estamentos que conforman el plantel, de modo que exista un trabajo concertado y responsable con los objetivos dispuestos en el proyecto educativo.

Los distintos actores les atribuyen a los profesores la responsabilidad de dominar sus asignaturas y comprometerse en profundidad con la labor educativa y el aprendizaje de sus alumnos, todo lo cual se expresa en múltiples y variados deberes en su trabajo dentro y fuera de la sala de clases.

Los apoderados, por su parte, asumen con convicción su responsabilidad en la educación de sus hijos, pero no hay consenso respecto de las implicancias de esta tarea. Así y todo, la más relevante desde el punto de vista de la calidad, es la participación diaria en el proceso educativo del hijo, apoyándolo en todo momento en sus quehaceres escolares.

Incide también en la calidad, que los padres participen activamente de las instancias organizadas a nivel de curso o bien a nivel institucional. En opinión de todos los actores, es sumamente relevante que los padres asistan a las reuniones de apoderados de modo que estén interiorizados del acontecer del curso, de las actividades a realizar, de las metas propuestas, entre otras.

“El colegio tiene que escuchar lo que piensan los apoderados, porque uno tiene la oportunidad de estar día a día con [los hijos]”. (Apoderado).

Buenas relaciones humanas

Contar con buenas relaciones interpersonales dentro de la comunidad escolar es clave para su éxito. La convivencia sana, la existencia de espacios de participación y de canales de comunicación permiten que cada uno de los actores educativos cumpla su rol de mejor forma para obtener una educación de calidad.

En el discurso de los estudiantes se transparenta el anhelo de que los directivos y docentes atiendan a sus preguntas y solicitudes, cualquiera sea su demanda. Así también, una buena disposición de los profesores a prestar atención a los estudiantes, a responder a sus preguntas y cuestionamientos, un trato amable y una actitud empática del docente respecto a las dificultades que muchos estudiantes viven en sus hogares, hacen la diferencia entre una buena y una mala experiencia educativa.

Para los directivos, las buenas relaciones son un elemento de gran importancia para la consecución de la calidad. Sin embargo, mencionan que esto se vuelve difícil cuando deben exigir resultados a los profesores, ya que su liderazgo puede generar presiones en el cuerpo docente y, con ello, deteriorar el ambiente de trabajo. Por lo mismo, aclarar el significado de la calidad, negociar y definir metas para alcanzarla contribuye a mejorar los fines compartidos y el clima de trabajo.

Deseo de asistir al colegio, espacio de creatividad y autonomía

El gusto por asistir al colegio es, en realidad, una consecuencia de todos los elementos que hacen de un establecimiento un centro de calidad. Sin embargo, vale la pena observarlo como

un componente de calidad en sí mismo, dado que hay ciertos rasgos que favorecen mayormente el deseo de estudiantes y profesionales por asistir al colegio o liceo cada mañana.

Los distintos actores consideran que la Jornada Escolar Completa y las horas de libre disposición podrían ser un insumo de alta relevancia para aumentar el deseo de asistencia, dado que la realización de talleres o actividades recreativas, serían un aliciente para dicho motivo. Sin embargo, en muchos casos estas se utilizan como reforzamiento para asignaturas tradicionales, lo que deriva en el desgaste de ánimo de estudiantes y profesores.

“Son muchas horas, [...] son demasiadas; la media jornada estaba bien y, lo que yo había entendido, era que lo de la tarde iba a ser algo como extraprogramático o recreativo (gimnasia, arte), pero seguir pasando materia encuentro que es mucho”. (Apoderado).

Especialmente para los estudiantes, una jornada escolar atractiva dice relación con la posibilidad de contar con un currículum flexible que les permita desenvolverse en diversas áreas, teniendo así un espacio de autonomía y decisión acerca de las habilidades y conocimientos que quieren potenciar.

Los talleres artísticos, musicales y deportivos son altamente valorados, puesto que además de romper con la rutina, permiten la exploración de nuevas áreas de interés que podrían resultar significativas para el futuro de los estudiantes. Sin embargo, que se impartan fuera de la jornada escolar hace que los estudiantes pierdan el interés por ellos, puesto que un taller en jornada extraprogramática implica menos horas disponibles para el descanso, el recreo o para cumplir con las obligaciones que impone el colegio.

“Estos talleres quizás incluso nos digan lo que queremos hacer cuando salgamos del colegio; son fundamentales a la hora de venir al colegio, además de que nos sacan de la típica rutina implementada”. (Estudiantes).

Recursos e infraestructura: la importancia del espacio como condición de calidad

Sin ser lo más valorado, una buena infraestructura es considerada como un elemento adicional importante que mejora las condiciones para lograr una educación de calidad. Los actores de colegios municipales se encuentran, en general, satisfechos con la infraestructura y recursos disponibles en sus establecimientos. Para muchos, la demanda por un establecimiento u otro obedece a la infraestructura, entorno y ubicación del mismo.

La apariencia del establecimiento es un incentivo para captar estudiantes y mantener conformes a las familias. Es parte de una condición mínima, un estándar higiénico que suele no ser problematizado si es que responde a lo esperado. De lo contrario, si estas condiciones mínimas no están presentes puede transformarse en un factor de estrés para la comunidad escolar.

Calidad y justicia educacional

Existe un lugar también para la igualdad de oportunidades, justicia educacional y equidad entre los actores de la EMCH. En el marco de una agenda pública que ha orientado la reflexión hacia temas como la gratuidad en la educación universitaria y

la inclusión en los establecimientos, son muchos los que aspiran a una escuela diferente, menos segregada y más inclusiva. La asociación de calidad con justicia educativa es reflejo de un mensaje ético detrás del anhelo por transformar la educación a nivel sistémico.

“Automáticamente cuando leo calidad pienso en justicia, por todo lo que pasa siempre, porque se lucha por una educación buena, igual para todos y por tener el mismo nivel de aprendizaje a pesar de las clases sociales, y calidad para mí es como lo mejor de lo mejor, por algo es calidad. Y es algo por lo que vale la pena luchar o esforzarse y bueno calidad es sinónimo de bueno y por eso creo que todos merecemos calidad, sin importar la clase social”. (Estudiantes).

¿CÓMO EVALUAR LA EDUCACIÓN MEDIA CIENTÍFICO HUMANISTA?: DE LA EVALUACIÓN EXTERNA A LA INTERNA

Existe una especie de recelo hacia las pruebas estandarizadas aplicadas actualmente en el país, puesto que consideran que no permiten abarcar el concepto de calidad educativa en su totalidad. Es decir, se mantiene una visión tradicional de este tipo de evaluación, donde se considera que miden exclusivamente conocimientos académicos, pese a la existencia de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social.

Los más críticos son los profesores y estudiantes, puesto que mantienen la visión de que este tipo de mediciones relegan la formación integral de los alumnos, restando atención a sus auténticas habilidades, expectativas e intereses.

“¿Cómo mides creatividad, autonomía, o aptitudes como la comunicación o las artes? [...] El niño salió muy bueno para la imaginación, la creatividad, pero, ¿cómo la mides? Si le das una palabra y el tipo te da una sarta de payas qué nacían no sé de dónde [...] Pero no podía aprenderse una fórmula química”. (Docente).

Por otra parte, hay quienes consideran que las pruebas externas estandarizadas no contemplan suficientemente la particularidad de los contextos de los estudiantes que las rinden. Esto fue principalmente señalado por los profesores rurales, quienes explicaron que los estudiantes de las ciudades –y especialmente Santiago- son favorecidos.

Por su parte, los directores y sostenedores, al igual que los demás actores, comparten una visión multidimensional del concepto de calidad. Sin embargo, estos reconocen la necesidad de contar con instrumentos de medición de este tipo para poder realizar mejoras dentro de los establecimientos educacionales.

“Lo que no se mide y lo que no se evalúa, no mejora. Si no existiera algún tipo de medición o evaluación no sabríamos cuál es el impacto que tiene en nuestros estudiantes el desarrollo de programas, el currículo, cuál es el desempeño de los docentes [...]. Hoy, para bien o mal, lo podemos saber”. (Sostenedor).

En contraste, la evaluación interna, es decir los mecanismos que los establecimientos educacionales realizan internamente para levantar los avances en los aprendizajes de los estudiantes, es considerada de manera positiva, ya que se asume como una valoración del progreso de los estudiantes en lugar de sus resultados.

“Nosotros hacemos una prueba global al finalizar el primer semestre, para todos los niveles [...] en Matemática, Lenguaje, Inglés, Historia y Ciencias [...] La idea es medir cuánto han avanzado los estudiantes [...] y trabajar más habilidades que contenidos, no es evaluar qué contenido realmente aprendí, sino la habilidad que va de la mano, eso les indica igual a los profesores si tienen que cambiar o no la práctica pedagógica”. (Jefe de UTP).

La cita anterior ilustra el fundamento pedagógico que hay detrás de la evaluación, de su utilidad como herramienta de mejoramiento educativo. Esto marca una distinción con la validez que se le concede a la medición externa: mientras que la evaluación tiene como fin detectar el progreso educativo de los estudiantes, en tanto le entrega al profesor y directivos un diagnóstico para abordar de mejor manera las necesidades de sus estudiantes, a la medición externa no se le imprime de un fundamento similar. Desde el discurso de los actores se desprende que la medición externa tiene fines ajenos a la escuela que no son valorados al interior de la comunidad como herramienta para la mejora.

Incluso los estudiantes reconocen el sentido de utilidad de las evaluaciones internas. Para ellos,

“Es importante saber [...]. Es importante para uno, porque eso nos permite superarnos. [...] Si estamos muy abajo: “oye te sacaste un cuatro. No, yo merezco más, tengo más y sé [más]”. (Estudiantes).

Las observaciones en salas y la aplicación de diagnósticos a los estudiantes permiten generar un escenario inicial a partir del cual se evalúan los avances de cada alumno durante su proceso educativo. Para los diferentes actores, esta metodología de

evaluación es consistente con un concepto multidimensional de calidad.

De esta discusión entre medición externa y evaluación interna, surge el conflicto entre la visión de calidad orientada a resultados versus la que apunta a procesos. Para los distintos actores, las pruebas estandarizadas solo observan los resultados obtenidos por los estudiantes según estándares de logro, lo que no considera las particularidades de las escuelas en cuanto a su localidad y contexto. La evaluación interna, en cambio, permite hacer seguimiento a los avances que cada uno de los estudiantes ha tenido en distintas áreas, valorando y respetando los ritmos de aprendizajes de cada cual y los logros que presentan en relación a su diagnóstico inicial.

Por otro lado, también se considera que las mediciones externas han producido un efecto no deseado en el sistema educativo y en las evaluaciones en sí mismas. En vez de cooperar en la entrega de información para la orientación y/o transformación de las acciones pedagógicas para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, se utiliza como método publicitario.

“Se supone que son medios, [...] muchas veces se transforman en fines en sí mismos y los colegios operan en términos de Simce o PSU hasta como método publicitario, para arrastrar más clientes, que son los estudiantes”. (Docentes).

Algunos directivos reconocen que las pruebas estandarizadas han terminado por transformarse no solo en una medición aislada, sino que posiblemente en el eje de las acciones de mejora educativa al interior del establecimiento.

Este discurso, sin embargo, presenta ciertas ambigüedades. Algunos sostenedores, directivos y estudiantes reconocen que los

resultados son necesarios para tener una mirada general acerca del desempeño de las escuelas y de los alumnos, e identificar las áreas que presentan mayores dificultades. Además, se menciona que buenos procesos no siempre desembocan en buenos resultados, y que buenos resultados no implican necesariamente que hayan derivado de procesos de aprendizaje ideales.

A pesar de las inconsistencias que puedan encontrarse en los discursos de los actores de la EMCH, se identificaron de manera clara las características que debiera tener para ellos una medición ideal de calidad. A modo de síntesis, lo primero que surge con fuerza es que debe considerar las diferencias contextuales de las escuelas, situando los resultados según el nivel socioeconómico de padres y estudiantes, la infraestructura y recursos con los que cuentan.

En segundo lugar, las mediciones debieran considerar lo que cada establecimiento educacional define en su proyecto educativo, ya que la medición externa no integra los objetivos y planes formativos de cada escuela. Luego, es importante diversificar los procedimientos de evaluación, para que abarquen los componentes cualitativos del concepto de calidad educativa. Los estudiantes, sobre todo, mencionan la realización de entrevistas que consideren las opiniones de los distintos actores.

En cuarto y último lugar, se debiesen medir la progresión en lugar de resultados, de manera de atender la diversidad dentro del aula. De esta manera, es posible ver que la medición ideal de calidad que describen los actores se vincula con la definición que realizan del concepto de calidad en EMCH.

**PRINCIPALES HALLAZGOS
Y DESAFÍOS PARA MEJORAR
LA CALIDAD DE LA
EDUCACIÓN**

PRINCIPALES HALLAZGOS Y DESAFÍOS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Asegurar la calidad de la educación es una tarea compleja en la medida que implica tener en cuenta un número de elementos que pueden ir más allá de los resultados educativos de los estudiantes y que no siempre son observados por las instancias de evaluación externa.

A continuación se discuten los aspectos centrales de la calidad de la educación recogidos en nuestras investigaciones, las particularidades que emergen en cada nivel educativo, y las divergencias y puntos en común existentes entre las creencias de los actores, además de lo estipulado en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, de manera de generar conclusiones y recomendaciones que sean acordes a las necesidades y características de cada nivel, y que orienten la mejora de la calidad del sistema educacional.

ASPECTOS CENTRALES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

De acuerdo a los resultados de los estudios, está claro que no existe un concepto único de calidad que sea completamente compartido por todos los actores del sistema, dado que la manera cómo se percibe la calidad educativa en los distintos niveles y modalidades responde necesariamente al contexto desde el cual se sitúa cada actor. No obstante, estamos frente a un concepto que si bien, varía entre involucrados (directivos, docentes, apoderados y estudiantes), presenta elementos comunes. A partir de los hallazgos, se relevan como principales elementos de la calidad de la educación, el desarrollo integral de

los estudiantes como foco central de las escuelas, el aula como espacio fundamental en el que se desenvuelve el proceso de enseñanza y aprendizaje, la centralidad de los procesos de gestión escolar y de la formación en aspectos no académicos, el rol de la evaluación y la aún tímida presencia de la equidad en la definición de la calidad.

Una escuela que acompaña a un estudiante que crece: calidad en los distintos niveles y modalidades

El desarrollo de las esferas emocional y cognitiva debería ir de la mano con las necesidades e intereses que exhiban los estudiantes de acuerdo a su etapa de vida. En consecuencia, a una educación de calidad le corresponde entregar los conocimientos, el apoyo, orientación, contención y desarrollo en concordancia con el ciclo de vida de los estudiantes. En este sentido, el sistema debiera pensar la etapa escolar del estudiante considerando su trayectoria evolutiva o de desarrollo, articulando cada una de las etapas de manera de acompañar sus procesos y potenciar sus proyectos de vida.

En Educación Parvularia, lo central al momento de pensar una educación de calidad, es asegurar espacios en los que se promueva el aprendizaje, el desarrollo pleno y el bienestar socioemocional de los niños. Aquí los actores señalan que el bienestar del niño entendido como sujeto de derecho, solo se logra en la medida que a este se le otorgue un rol protagónico dentro de su programa educativo, y se consideren las particularidades que tiene esta etapa en la promoción de su desarrollo.

En este nivel se hace relevante que los niños desarrollen el gusto por el aprendizaje, la expresión de las emociones, la autorregulación, el desarrollo de habilidades sociales, artísticas y cognitivas. Esta es una etapa donde el juego es considerado como la metodología idónea para movilizar el aprendizaje, ya que se adecúa a las características propias de los niños de esta edad.

En la etapa de enseñanza básica, existe bastante consenso entre los actores al señalar que una educación de calidad es aquella que desarrolla una formación integral de los estudiantes, promoviendo valores, y la formación de habilidades para la vida: capacidad de comunicarse y relacionarse con otros, capacidad de trabajo en equipo, desarrollo del pensamiento crítico, entre otros recursos. Surge desde el discurso de los actores la demanda por una educación orientada a formar personas íntegras y capaces de construir sus propios proyectos de vida. En este nivel se vuelve relevante, principalmente a partir de las voces de los estudiantes, el concepto de aprendizaje significativo. Los estudiantes demandan un aprendizaje que les haga sentido, esto es motivante, relevante y de utilidad. Ellos demandan ser capaces de gestionar su propio aprendizaje con la asistencia de los docentes.

La educación media, por su parte, emerge como un nivel que debiera promover el desarrollo de trayectorias educativo-laborales diversas. Una educación media de calidad según los actores, es aquella que se centra fundamentalmente en potenciar la autonomía y la capacidad para tomar decisiones, además de seguir promoviendo la generación del pensamiento crítico y la entrega de conocimientos prácticos y teóricos que podrían ser útiles en las etapas posteriores a la escuela. En este sentido, la escuela debiera centrarse en formar personas autónomas capaces de desarrollar proyectos de vida de acuerdo a sus intereses.

Los actores manifiestan la necesidad de contar con un currículum comprensivo para las dos modalidades de educación media. Un currículum que se focalice solo en conocimientos específicos, puede ir en desmedro del fin último relevado en este nivel: el desarrollo de la autonomía y la capacidad para tomar decisiones. En específico, los actores de la Educación Media Científico Humanista relevaron que la particularidad de esta modalidad estaría dada por tener un enfoque más “teórico” (en contraposición al enfoque práctico que tendría la educación técnico-profesional), que busca desarrollar el pensamiento crítico y analítico en los estudiantes, y entregar las herramientas necesarias para la vida en sociedad, y en particular, para el ingreso a la Educación Superior. Si en la modalidad científico humanista se relevan la autonomía de pensar, en la Educación Media Técnico-Profesional los actores ponen el énfasis en la del hacer. Esta modalidad tendría el doble desafío de preparar a los estudiantes para el mundo laboral, así como para la continuidad de estudios en la Educación Superior. No obstante, aún cuando se reconoce la existencia de estas diferentes trayectorias de formación para el trabajo, los actores ponen el énfasis en la formación valórica y de las competencias actitudinales de los estudiantes, y en menor medida, en los conocimientos técnicos propios de las especialidades. Así, si bien las modalidades de la educación media deben compartir una base común, existen importantes diferencias que deben ser tomadas en cuenta desde la política pública.

En síntesis, con la Educación Parvularia se inicia el acompañamiento en el desarrollo de los niños, promoviendo el gusto por el aprendizaje a través de la exploración y el juego, y resguardando su bienestar; en la Educación Básica los niños continúan la trayectoria educativa afianzando su formación valórica y aprendiendo a aprender. La educación media, por su parte, emerge como un nivel que debiera promover el desarrollo de

trayectorias educativo laborales diversas. Esto aparece como un gran desafío tanto para la política pública como para el quehacer de los propios establecimientos. Una educación de calidad requiere de flexibilidad y capacidad de adaptación en atención al desarrollo de sujetos libres, que, en última instancia, se encuentren habilitados para desarrollar sus propios proyectos de vida.

La centralidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula

La evidencia recopilada sugiere que el concepto de calidad de la educación validado por los actores educativos (estudiantes, apoderados, docentes, directivos) se construye en base a la identificación de una serie de atributos de la educación que constituyen calidad y que, en su mayoría, se refieren a lo que debe suceder dentro del aula. En efecto, los actores prestan particular atención al aula como lugar central donde se juega la calidad de la educación, poniendo en un lugar menos visible otros aspectos del sistema como el rol de los directores, los sostenedores, y las interacciones entre la comunidad escolar. De cierto modo, es posible plantear que los actores no ven del todo a la escuela como una organización donde las aulas, si bien están ubicadas en el centro del quehacer de la escuela, se conectan por reglas, roles y relaciones profesionales y sociales que son sumamente relevantes para el logro de metas y su supervivencia.

Si bien la manera como se percibe la calidad educativa en los distintos niveles y modalidades, responde necesariamente al contexto desde el cual se sitúa cada actor, existe en general un acuerdo respecto a la relevancia de la interacción pedagógica y de la calidad de la enseñanza. Docentes y directivos enfatizan

la relación con sus estudiantes como elemento central en el desarrollo de los aprendizajes de estos últimos, mientras que los estudiantes hacen referencia de diferentes maneras a la importancia de experimentar aprendizajes significativos.

En esta línea, un hallazgo transversal a los niveles educativos estudiados es la centralidad que adquiere la figura del docente en los discursos de los actores. Una educación de calidad demanda de los docentes un conocimiento disciplinar actualizado, pero sobre todo, una capacidad de establecer vínculos afectivos que logren movilizar el aprendizaje de los estudiantes. El vínculo y la interacción entre el profesor y el estudiante se encontrarían a la base de los aprendizajes de niños y jóvenes.

En Educación Parvularia los actores manifiestan que la formación inicial y continua de los equipos -educadoras y técnicos principalmente- constituyen un elemento básico para elaborar un programa de calidad. Una adecuada formación permitiría que la calidad de las interacciones entre niños y adultos promueva el desarrollo y bienestar de los primeros. Sumado a lo anterior, las habilidades interpersonales que exhiban las educadoras y técnicos serían muy importantes en este proceso.

De manera muy similar, en Educación Básica se plantea que el vínculo afectivo que se genere entre estudiantes y docentes, sentaría las bases para el proceso de aprendizaje. Los actores de este nivel hacían referencia a los buenos profesores como aquellos que demostraban un compromiso personal y profesional, tanto con los alumnos como con el proyecto educativo. Además, la motivación y la capacidad de manejar metodologías innovadoras de enseñanza permitirían desarrollar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Cuando los estudiantes pasan a la enseñanza media, estos no prescinden de la figura del docente. El vínculo con él surge nuevamente con gran importancia, pero de manera diferente. Considerando que en esta etapa se busca promover la autonomía y la capacidad de toma de decisiones, los docentes en este período no solo entregan contención y orientación, sino que aparecen como referentes y modelos a seguir para los jóvenes y sus proyectos de vida.

En Educación Media Técnico-Profesional existe una nueva figura que sería el docente de especialidad. En esta modalidad es este docente el protagonista en la generación de los aprendizajes significativos para los estudiantes, donde se destaca la posibilidad de establecer relaciones más horizontales con los estudiantes al concebirlos como “pares”.

La centralidad de los procesos de gestión escolar y de la formación en aspectos no académicos

Una segunda característica de los atributos constitutivos de calidad de la educación relevados por los actores, es que, en su mayoría, *se refieren más a procesos y al desarrollo en aspectos no académicos y menos a los resultados educativos en aspectos propiamente académicos*. Este hallazgo no es nuevo. De acuerdo a otras investigaciones realizadas por la Agencia, existe un consenso más o menos claro de que la calidad de la educación debe ser entendida como algo que va más allá de la mera transmisión de conocimientos o logro de contenidos mínimos.

Por un lado, los actores educativos son claros en transmitir que la calidad de la educación no solo se construye sobre la base del

desarrollo de competencias cognitivas, sino que debe además poner énfasis en la formación de habilidades de orden superior como el pensamiento crítico, la autogestión del aprendizaje, la resiliencia, y la formación valórica. Esta visión afín con la de la Ley SAC de ampliar la mirada de la educación para formar ciudadanos integrales, es una gran oportunidad para potenciar este aspecto de la política.

Por otro lado, si bien los actores declaran que los aprendizajes son necesariamente consecuencia de los procesos que ellos relevan como constitutivos de calidad, los resultados académicos en sí mismos, piedra angular del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, no son relevados de manera explícita como atributo constitutivo de calidad. Su débil presencia como factor que define la calidad de la educación, constituye una desconexión con una política pública que pone los resultados educativos en el centro y responsabiliza a los establecimientos por estos logros. Es importante señalar que la desconexión entre procesos y resultados pareciera ser más aparente, dado que la implementación de buenos procesos llevará a la consecución de buenos resultados. A partir de las evaluaciones (Simce, IDPS, EID, Evaluación Progresiva y Formativa) y de la investigación desarrollada, el sistema releva las posibilidades que tiene la institución escolar de generar mejoras en sus procesos y finalmente en sus resultados. Este tipo de evidencia, que podemos llamar factores asociados a los resultados educativos, son relevantes para el sistema ya que pueden ser abordados y trabajados por las escuelas a través de sus directivos, docentes y sostenedores; desde las familias; y desde las políticas públicas que el Estado genera para avanzar en calidad educativa. Algunos de estos factores asociados a los resultados y que veremos más en detalle en el siguiente capítulo son el liderazgo directivo, la calidad de los docentes y sus prácticas, y el involucramiento de las familias en el proceso educativo de sus

hijos. Darle realce a este hallazgo es fundamental para otorgar sentido a la evaluación que desarrolla el SAC y a las propias que cada establecimiento lleve a cabo. El desafío de la política pública es apoyar en la generación de condiciones y capacidades que permitan a las entidades educacionales llevar a cabo procesos sistemáticos que converjan en una educación de calidad.

El rol de la evaluación

Al hablar de evaluación, nuevamente se releva la centralidad de los procesos, no solo por la importancia relativa que los actores dan a los procesos de gestión, sino por las oportunidades que la evaluación de procesos provee. Así, consistentemente, surge un ideal de evaluación que se repite a lo largo de los niveles y modalidades de la educación. Entendiendo que la importancia de evaluar la calidad tiene a la base el propósito de mejorar las oportunidades de aprendizaje en el aula y las dinámicas que ahí se generen. Para los actores educativos la mejor manera de medir calidad es un sistema que genere aprendizajes en los evaluados y comprensión de la propia práctica. Para los actores, la evaluación no estandarizada de los procesos permitiría cumplir con este propósito, ya que considera las diferentes formas de aprendizaje de los alumnos y las distintas realidades y contextos en que se sitúan los establecimientos educacionales. La visita de orientación y evaluación que evalúa los procesos de gestión surge como una oportunidad desde el discurso de los actores, en tanto es un instrumento que puede retroalimentar a las instituciones acerca de cómo mejorar sus procesos para impactar en el aula.

En Educación Parvularia no se cuenta con un sistema de evaluación de la calidad, y la demanda de los actores es que se

constituya uno que incorpore este enfoque de procesos. En lugar de una evaluación como tal, se propone un seguimiento y observación en el aula, para identificar las oportunidades de aprendizaje que se desarrollan en ese espacio y la relación de los niños y las educadoras.

En Educación Básica, los actores señalan que la evaluación debiera abarcar el concepto de calidad en toda su complejidad. Tal como se señaló en un principio, calidad es más que logros de aprendizajes e incluye la formación en valores, la formación cívica y el desarrollo de habilidades para la vida. Todos estos elementos debieran ser cubiertos por cualquier evaluación. Además, la evaluación debiera centrarse en la retroalimentación y el acompañamiento de acuerdo a las necesidades y el contexto de cada establecimiento.

Al igual que en Educación Básica, los actores de la Educación Media Científico Humanista manifiestan que las evaluaciones deberían abordar el concepto de calidad integral. Mirar el aprendizaje en el aula, es un elemento relevante al momento de medir lo que está pasando en estos niveles. Se requeriría una medición que permita observar el progreso de los estudiantes y que atienda a la formación integral de los jóvenes. Para esto, la evaluación interna de las escuelas, las visitas y la observación en la sala serían las metodologías más adecuadas.

En Educación Media Técnico-Profesional se cuestiona la inexistencia de instrumentos acordes a su quehacer. Aquí surge la necesidad de que la evaluación se focalice en los procesos institucionales por una parte, y por otro, en evaluar las trayectorias de los estudiantes, lo que implicaría contar con una evaluación al finalizar la fase educativa. Evaluar estas trayectorias significa que un *output* de calidad en esta modalidad puede ser una trayectoria que continúe en la Educación Superior o en lugares

de trabajo. Esto último es del todo relevante toda vez que las competencias laborales se encuentran en desarrollo y el despliegue de ellas se da en los lugares de trabajo. Como demandas específicas se señala evaluar procesos institucionales, oferta de especialidades, vinculación con el medio; evaluar el proceso de aprendizaje de competencias, y ver trayectorias luego de la escuela.

Como se mencionó en capítulos anteriores, para el año 2020 el sistema contará con una evaluación especial para la modalidad técnico-profesional, en la cual se incorporarán parte de los elementos clave que la distinguen de la modalidad científico humanista. La evidencia aquí expuesta le presenta una oportunidad a la política pública en la medida que permite adecuar los instrumentos de evaluación a las particularidades de los niveles y modalidades del sistema educativo. Por tanto, parte del estudio relativo a la EMTP ha sido un material fundamental para la elaboración de una evaluación de competencias genericas que abarque a las distintas especialidades.

Equidad y Calidad

Un asunto aparentemente secundario en el discurso de los actores educativos es la importancia de la equidad en las oportunidades educativas en la definición de la calidad de la educación. En un sistema educativo híper segregado como el nuestro, los actores educativos tienden a forjar opiniones a partir de una experiencia que, pocas veces, los ha enfrentado a encontrarse con otros demasiado distintos. En ese sentido, al no ser parte de la experiencia diaria de los actores, es difícil que aparezca claramente en el discurso de los actores, esta gran deuda que acarrea el país desde hace varias décadas, y que se hace patente

en las grandes y persistentes brechas de desempeño entre estudiantes de contextos más y menos acomodados. Notable es la excepción de los estudiantes, quienes, gracias a las movilizaciones sociales de los últimos años, han estado directamente expuestos a un discurso que pone en un primer plano, a la necesidad de mejorar las oportunidades educacionales de los sectores más desfavorecidos. Son los estudiantes los que plantean que la calidad de la educación no se entiende sin equidad de oportunidades.

Asimismo, los actores del sector técnico-profesional, modalidad que históricamente concentra altos niveles de vulnerabilidad, plantean con fuerza la necesidad de que el sistema escolar compense las desventajas sociales de los estudiantes de esa modalidad en particular, atribuyéndole un rol de asistencia social a la modalidad educativa.

Es interesante destacar que, pese a la homogeneidad socioeconómica que los actores educativos experimentan y que forma la realidad sobre la que ellos forjan sus opiniones, existe otro tipo de diversidad que es altamente tematizada de manera transversal en los estudios realizados. En efecto, los actores llaman la atención respecto a que una educación de calidad debe hacerse cargo de educar a estudiantes con necesidades, desafíos y fortalezas diversas que muchas veces se encuentran en una misma sala de clases. La capacidad de los docentes para gestionar esta diversidad en el aula, y poner en práctica metodologías innovadoras que permitan que todos desarrollen al máximo su potencial, es vista como un factor clave en la definición de calidad. Es en este sentido, en el que más claramente la equidad, entendida también desde una lógica compensatoria, donde la relación enseñanza y aprendizaje se construye teniendo en cuenta las capacidades individuales de cada individuo, surge como factor constitutivo de una educación de calidad.

Diálogos por la calidad de la educación

A los estudios sobre calidad educativa presentados en este libro, se suman los “Diálogos por la calidad de la educación”, impulsados por la Agencia de Calidad de la Educación y realizados en Santiago, Iquique, Concepción, Puerto Montt y Punta Arenas, buscando abarcar las cinco Macrozonas que posee la Agencia a lo largo del país. Cada uno de los diálogos realizó un llamado voluntario que convocó alrededor de 50 personas. Todas las reuniones se iniciaron con una presentación institucional por parte de la Agencia, en la que se explicó su rol y su concepto de calidad. A esto, siguió la conformación de grupos de 5 a 10 actores educativos para discutir sus propias visiones de calidad educativa. Además de los diálogos, se incluyeron entrevistas semiestructuradas a sostenedores y directores, y grupos focales con estudiantes, apoderados y profesores de Educación Básica.

Los principales hallazgos de los Diálogos por la calidad son los siguientes:

Calidad educativa y desarrollo integral de los estudiantes. En los diálogos ciudadanos surgieron, de manera recurrente, alusiones a la calidad educativa como la que persigue el desarrollo integral de los estudiantes, y la formación de ciudadanos críticos que aporten a la sociedad.

La calidad educativa siempre debe ser contextualizada. En los diálogos ciudadanos, tanto los estudiantes como los docentes hicieron referencia a que la calidad debe tomar en cuenta el contexto en que se lleva a cabo el proceso educativo. Los estudiantes depositaron esta responsabilidad

en los docentes, al mencionar que deben adecuar sus metodologías a las problemáticas y realidades de ellos.

Respetar la diversidad. Los profesores, también reconocen que se deben respetar los ritmos, necesidades e intereses de sus alumnos al momento de enseñar, y mencionan que la calidad no puede ser estandarizada, si se consideran los múltiples contextos en que se desarrolla el aprendizaje.

Calidad educativa vinculada a la justicia social. Entre algunos de los estudiantes entrevistados en el contexto de los diálogos, surgió la idea de calidad vinculada a la justicia social y la equidad. La calidad en la educación no tendría sentido si no todos los niños y jóvenes pueden acceder a ella. La calidad estaría vinculada, de este modo, a la igualdad de oportunidades y a la superación de la pobreza.

Este discurso emerge fundamentalmente de estudiantes que han participado en movimientos sociales en búsqueda de una educación gratuita y de calidad.

Sentido de pertenencia. Se mencionó que, para generar mayor participación e interés de los estudiantes por el proceso educativo, se debe generar un sentido de pertenencia a la comunidad. Esto no solo se realiza mediante el trabajo con los alumnos, sino que también con sus padres y apoderados. El sentido de pertenencia generaría comunidades fuertes, en donde se deposita la confianza en el otro, y compromiso con la misión de la escuela. Se menciona que esta fortaleza en los vínculos, y la generación de un sentido de identidad, también contribuirían a aumentar la retención escolar.

La importancia del rol docente. En los diálogos ciudadanos también se menciona la relación entre los docentes y estudiantes y la vocación de los profesores por la enseñanza. Según los actores participantes, los docentes debieran ser innovadores, tener compromiso con su trabajo, y generar estrategias pedagógicas novedosas e inclusivas. Surge el tema de las expectativas que los profesores tienen acerca de los alumnos. Los estudiantes manifiestan su crítica ante las bajas expectativas que sus profesores tienen en sus capacidades, con lo que desincentivan la participación de los alumnos en el proceso educativo. Aunque no se hace referencia directa al concepto de “expectativas”, mencionan que los profesores son “prejuiciosos respecto de lo que los estudiantes pueden lograr”, lo que genera clases monótonas y realizadas con desgano.

Desarrollar aprendizajes significativos. Durante los diálogos ciudadanos surge también el concepto de aprendizaje significativo. La contextualización de los conocimientos implicaría apelar a las experiencias de vida e intereses de los estudiantes dentro y fuera de la escuela para entregar conocimientos significativos. Los estudiantes señalan que se requieren docentes “que de verdad enseñen y no solo repitan”.

Responsables por la calidad educativa. En los Diálogos ciudadanos el docente aparece con gran protagonismo en el logro de una educación de calidad, sin embargo, para los actores educativos es el Estado el que debe garantizar una educación de calidad y las condiciones necesarias para desarrollar correctamente los procesos educativos. Esto supone la mejora en la situación de los profesores, y la provisión de los materiales pedagógicos apropiados.

DESAFÍOS Y PROPUESTAS PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN

En los capítulos anteriores se pudo constatar la existencia de múltiples miradas acerca de lo que se entiende por calidad educativa y los elementos que la constituyen. La integralidad de la educación parece ser una condición de posibilidad para la existencia de una educación de calidad, obligando a proyectar la mirada mucho más allá de los logros de aprendizaje. Nuestro país requiere asumir este desafío de modo de elevar los objetivos educativos, asimilando progresivamente la premisa de que una buena educación debe entenderse desde un enfoque multidimensional. A continuación, se plantean una serie de desafíos específicos para cada nivel de enseñanza y modalidad.

Educación Parvularia

Las percepciones de los actores de este nivel acerca de la calidad de la Educación Parvularia, así como de su evaluación, y la revisión de la evidencia internacional, permiten plantear una reflexión en torno a los desafíos y propuestas que podrían auspiciar mejoras en el futuro.

Un primer desafío fundamental que surge en su momento, es la necesidad de consolidar una definición de calidad a partir de un proceso nacional participativo. Esto aparece en el estudio como un requisito central para la construcción y apropiación de un nuevo Sistema de Aseguramiento de la Calidad. La definición de calidad debe resaltar los aspectos que la sociedad considera como fundamentales, de modo que toda la educación responda a este ideal. Sobre este desafío han existido importantes avances a partir de una serie de diálogos con representantes

a nivel país de educadoras y otros actores clave de dicho nivel, acerca de la definición de las bases curriculares de Educación Parvularia.

En paralelo, es importante también avanzar en el establecimiento de regulaciones nacionales más exigentes a nivel de estándares estructurales. Solo así se permitirá el desarrollo de procesos de calidad y oportunidades de aprendizaje para los niños y niñas.

Para ello es central mejorar las trayectorias formativas de las educadoras de párvulos, aumentar los requisitos de entrada a la carrera, mejorar las condiciones de trabajo y remuneraciones, y las posibilidades de formación continua. También es crítico contar con mayores exigencias estructurales de los jardines infantiles, en términos de tamaños de grupos, coeficientes técnicos, infraestructura, entre otros.

Es necesario incluir en la Educación Parvularia a todos los programas que atienden niños y niñas de 0 a 6 años, unificando de esta manera tanto a los niveles que se ofrecen en jardines infantiles como en el sistema escolar. Esto aparece como fundamental para facilitar la articulación de los diferentes niveles de la Educación Parvularia y facilitar la transición de los niños. De la misma manera se considera clave incluir en este sistema tanto a los programas con financiamiento público como los con financiamiento privado, considerando que el proyecto de autorización de jardines no conlleva un seguimiento de la calidad de los programas.

En cuanto a la evaluación de los establecimientos, debiesen diferenciarse por un lado la fiscalización de los requisitos mínimos de funcionamiento (estándares estructurales) de lo que fuese una evaluación de las condiciones del ambiente educativo. El

primer ámbito debe estar a cargo de la Intendencia de Educación Parvularia. El segundo ámbito debiese estar centrado en el logro de los ambientes educativos para propiciar oportunidades de aprendizaje y mejoras. Este proceso además de evaluación debiese contar con un proceso de acompañamiento y retroalimentación, siendo el motor de la mejora institucional. No se recomienda el uso de incentivos ni individuales ni colectivos asociados al proceso de evaluación de calidad.

En cuanto a la evaluación, lo que se propone es impulsar un modelo de evaluación de las oportunidades de aprendizaje que el centro educativo ofrece a los niños y niñas y no una evaluación de sus aprendizajes. En este modelo, la prioridad debe estar puesta en asegurar el bienestar de los niños y niñas, y en la creación de un ambiente interactivo que promueva el juego y, a través de las interacciones, los aprendizajes en todos los ámbitos del desarrollo.

Es crucial que esta estrategia evaluativa en ningún caso se vincule con posibles evaluaciones de los propios niños. Esto, dado que durante los primeros años de vida hay una esperada heterogeneidad en sus ritmos de desarrollo, sumado a que sus desempeños no reflejan la calidad de los programas, sino más bien responden al contexto sociocultural al que pertenecen.

Para evaluar las oportunidades de aprendizaje, se propone establecer estándares de calidad a ser evaluados, que engloben la integralidad de la educación del nivel. La evaluación debe considerar las características del ambiente educativo; juego e interacciones pedagógicas; el vínculo con la familia y comunidad; derechos del niño; y bienestar, vida saludable y seguridad.

Los instrumentos de evaluación deben ser simples, con indicadores cualitativos y cuantitativos. Deben ser de fácil aplicación,

que no se limiten a la constancia de presencia o ausencia de indicadores si no que permitan una valoración de estos. Se sugiere desarrollar instrumentos sucintos y que sus resultados permitan dar luces de las áreas a mejorar.

Se sugiere incluir en los procesos de evaluación a los diferentes profesionales y administrativos que trabajen en el programa, así como a las familias y los niños. Se considera relevante concebir el proceso de evaluación como una instancia de la comunidad educativa por lo que se debiese recoger la percepción de los diferentes actores y hacerlos partícipes en los procesos de mejoramiento.

Todo este proceso de evaluación debe tener como eje central el acompañamiento y retroalimentación a los programas. Si el objetivo del sistema es poder garantizar la calidad de estos, aparece como crítico el que el mismo sistema entregue instancias de acompañamiento y retroalimentación que permitan a los centros ir mejorando sus áreas más débiles y fortaleciendo las más fuertes. Aparece como inviable pensar en mejorar la calidad sin los recursos humanos que apoyen estas estrategias.

Educación Básica

A partir de lo declarado por sostenedores, directivos, profesores, estudiantes y apoderados de este nivel de enseñanza, la política pública se puede aproximar al concepto de calidad que respaldan estos actores de la educación. Para ayudar en este entendimiento, a continuación, se plantean una serie de desafíos.

Resulta prioritario desarrollar un concepto multidimensional de calidad, sensible al contexto, con énfasis en la inclusión,

y que incorpore, en lo posible, las dimensiones y componentes relevantes para los actores educativos vinculados a los establecimientos.

Algunos de los componentes de la calidad educativa que resultan más importantes para los establecimientos y sus actores necesitan ser destacados. En concreto, la relación entre el docente y los estudiantes, la formación valórica y la formación de habilidades para la vida.

Aun cuando estas dimensiones no se puedan evaluar de manera sistemática, resulta aconsejable generar los mecanismos que promuevan un reconocimiento de ellas como parte importante de la calidad educativa y del trabajo relevante que desarrollan los establecimientos. Este reconocimiento se puede concretar a través de la difusión comunicacional de ejemplos exitosos, el levantamiento y promoción de buenas prácticas asociadas, y la generación de material de apoyo y orientación relacionado, entre otras estrategias posibles.

Respecto del currículum, es importante reforzar su rol, ya que los contenidos y habilidades asociados a este no son reconocidos por los actores como factores de la calidad en Educación Básica, lo que es inquietante para un sistema educativo y sus objetivos más elementales. Para esto se hace necesario 1) vincular el currículum con las dimensiones y esferas de la calidad educativa más valoradas por los actores de los establecimientos; 2) comunicar las habilidades cognitivas asociadas a los contenidos del currículum, particularmente las que guardan relación con las habilidades para la vida u otros valores que sean relevantes para los actores educativos; y 3) realzar la importancia de la utilización de metodologías innovadoras de enseñanza, que permitan refrescar la percepción de los contenidos curriculares como parte esencial de la educación.

Las dimensiones de calidad emanadas de la voz de los actores de la Educación Básica, no son abordadas adecuadamente en los propios establecimientos, por lo que surge la pregunta respecto a cuáles son los marcos teóricos, modelos de intervención o metodologías que se están usando para hacerse cargo de estos temas.

Aparentemente los establecimientos responden intuitivamente a estas dimensiones de calidad y no cuentan con orientación ni apoyo definido para medir estos elementos. En efecto, tienen dificultades para señalar prácticas concretas en torno a estos temas.

Se sugiere, por tanto, generar estrategias y material de apoyo, además de orientación y evaluación en torno a estas áreas. Estas estrategias tendrían que incluir modelos sistemáticos de intervención y evaluación que les permitan a los establecimientos abordar el tema de forma más sistemática y efectiva. Este tipo de estrategias apuntan también a reconocer de forma explícita la importancia de estas dimensiones, lo que contribuiría también a establecer una mayor afinidad entre las políticas públicas y los centros educativos.

Educación Media Técnico-Profesional

En el capítulo relativo a esta modalidad fue posible identificar un conjunto de atributos asociados a una noción de calidad de la EMTP. Los principales de ellos se agrupan en dos ámbitos fundamentales: 1) aquellos referidos a los procesos institucionales necesarios para la implementación del sistema educativo diferenciado; y 2) aquellos que remiten a los logros y desempeño de los estudiantes de esta modalidad de estudios. Las

siguientes líneas brindan una síntesis depurada de los elementos que podrían hacer posible una mejor EMTP.

Desde una perspectiva institucional, se hace necesario formalizar los procedimientos para una adecuada implementación de la formación diferenciada en las distintas especialidades que brinda cada establecimiento. Este aspecto remite a la existencia y funcionamiento de una serie de dispositivos institucionales que favorezcan el correcto desarrollo de la educación para el trabajo. Entre otros, son relevantes las actividades que permiten a los estudiantes realizar una elección orientada de la especialidad que deberá cursar en los niveles de tercero y cuarto medio. Esto implica la realización de talleres informativos, evaluaciones de intereses y visitas guiadas a talleres o charlas informativas.

Junto a lo anterior también se mencionan dispositivos tales como la organización y distribución espacial en el establecimiento de los equipos de las respectivas especialidades, la organización y funcionamiento de una unidad productiva a cargo del registro, solicitud y reposicionamiento de insumos para el trabajo formativo en las respectivas especialidades, la administración y almacenamiento de herramientas y otros recursos tecnológicos para la formación. Así también, son mencionados los procedimientos e instrumentos de seguimiento de los estudiantes en las actividades de pasantía o alternancia. La existencia de protocolos definidos, funciones asignadas y distribuidas adecuadamente, así como la claridad de información de los procedimientos para el conjunto de la comunidad escolar, constituyen una dimensión de la gestión de la oferta de la EMTP que puede ser evaluada y sobre la cual se pueden establecer parámetros para definir estándares de calidad.

Por otra parte, uno de los mayores desafíos que se presenta en la EMTP es el desarrollo de estrategias que permitan una adecuada articulación entre la formación general y la formación diferenciada de especialidades. En efecto, un nudo crítico en la implementación formativa de la EMTP radica en la desvinculación que se produce en muchos establecimientos educacionales entre los cursos de la formación general y el aprendizaje de las competencias de las especialidades. Desde este punto de vista, un atributo de calidad de la oferta de la EMTP estaría asociado a acciones o estrategias medibles para favorecer una mejor interrelación entre ambos subsistemas. Entre estas destacan las iniciativas de coordinación de departamentos y equipos de docentes, adaptación curricular para la entrega de contenidos de formación general en función de la particularidad de las especialidades impartidas y el desarrollo de proyectos integrados para el logro de objetivos de formación.

El vínculo con empresas y actores del sector productivo en las diversas áreas de especialidad que son impartidas por los establecimientos, es otro aspecto medular para el desarrollo de una propuesta formativa pertinente y actualizada. Las redes de articulación con el mundo productivo pueden verificarse a través de la existencia de un consejo empresarial de apoyo a la gestión del centro educacional, convenios de cooperación liceo-empresas y acuerdos de integración de estudiantes en actividades de pasantía o prácticas profesionales en la fase final del ciclo formativo de la educación técnica. Pero más allá de la forma que adopte, la existencia de un vínculo estable y permanente con el sector productivo es considerada una condición básica para la actualización curricular y la inserción de los estudiantes en su experiencia de formación práctica y acceso al mercado laboral.

En línea con lo anterior, una buena EMTP debe contar con adecuados procesos que faciliten tanto un aprendizaje situado

como prácticas profesionales de calidad. El primero de ellos es prioritario puesto que conecta al estudiante con la realidad de su oficio. Por tanto, es de suma importancia una adecuada implementación de estrategias formativas que faciliten este aprendizaje situado mediante el manejo de tecnología moderna y en situaciones reales de desempeño laboral. La educación técnica es una modalidad formativa que se desarrolla a través de un modelo de aprendizaje práctico, en situaciones reales o simuladas, que permite el ejercicio de habilidades y la aplicación de conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la formación escolar. Para tal efecto, los establecimientos deben contar con la infraestructura y el equipamiento necesario para desarrollar actividades formativas al interior del propio centro educacional a través de talleres, laboratorios, unidades de simulación, etc., o bien debe implementar alguna modalidad de aprendizaje situado en empresas.

Por su parte, los centros educativos deben contar con estrategias que posibiliten la realización de prácticas profesionales adecuadas a la especialidad estudiada, con criterios de control y seguimiento institucional a lo largo de todo el proceso. Las prácticas profesionales, aunque no son obligatorias para el egreso de la enseñanza media, constituyen una actividad relevante en el proceso formativo de los estudiantes. Su realización importa particularmente a aquellos que tienen la intención de incorporarse al mercado laboral una vez egresados de cuarto medio. El seguimiento de la práctica y el acuerdo con la empresa para favorecer un efectivo plan de aprendizaje en el lugar de trabajo, es fundamental para que esta cumpla con su objetivo como cierre de la formación de los jóvenes. Desde este punto de vista, una EMTP de calidad también está asociada al desarrollo de prácticas profesionales de calidad, siendo un aporte a estas la definición de los procesos más importantes que es necesario asegurar, tales como la coordinación previa con lugares

de trabajo, el monitoreo de las prácticas y el aseguramiento de estándares mínimos de ejecución que respondan a las necesidades formativas de los estudiantes.

Es necesario, también, que la EMTP desarrolle una propuesta formativa sustentada en el modelo de desarrollo de competencias, con equilibrio entre los conocimientos y habilidades propios de cada especialidad estudiada y las dimensiones actitudinales y de seguridad personal, que son complementarias.

Por otra parte, dado el rol central del profesor de especialidad, es necesaria la existencia de estrategias de capacitación, acompañamiento y/o apoyo pedagógico a este en los establecimientos. El trabajo de apoyo o soporte a los docentes de especialidad constituye otro espacio que puede establecer distinciones importantes sobre la calidad de este sistema formativo. Los requerimientos de apoyo remiten a dos ámbitos principales: aquellos propiamente pedagógicos y didácticos, y aquellos de actualización curricular y de las innovaciones tecnológicas asociadas a las respectivas áreas de especialización. Un establecimiento educacional que imparta una educación técnica de calidad, desde este punto de vista, debería asegurar ciertos procedimientos para el reforzamiento de sus docentes en estos dos ámbitos a lo menos.

Muy relacionado a lo anterior, los establecimientos educacionales que imparten EMTP deben desarrollar capacidades institucionales para dar respuesta a los cambios tecnológicos o del mercado laboral de las especialidades que imparten. De igual manera sus programas formativos, aunque responden a un Currículum Nacional, deben ser adecuados a la realidad local o regional donde están inmersos. La revisión de los diseños curriculares y la capacidad de ejecución de los mismos, constituye

otro terreno importante para evaluar la calidad y pertinencia de la oferta formativa de un liceo técnico-profesional.

En el ámbito de la evaluación de los estudiantes, un buen centro educativo de EMTP debe contar con criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación de las competencias de los estudiantes, que sean funcionales a las orientaciones curriculares y al perfil de logros esperados en el desempeño de las especialidades. En esta modalidad formativa adquiere gran relevancia la evaluación de procesos, el uso de instrumentos cualitativos sobre desempeño en un lugar de trabajo, la lista de cotejo respecto a los hábitos y habilidades adquiridas, así como la evaluación externa, particularmente en el lugar de trabajo. La existencia de procedimientos evaluativos y compartidos y la formalización de instrumentos validados para la evaluación de la adquisición de competencias de los estudiantes, constituyen otro ámbito clave de la EMTP.

Distinto es lo que ocurre con la evaluación a nivel institucional. Una forma recomendable de evaluar el desempeño de los establecimientos de EMTP, es observando metódicamente la situación de egreso de quienes cursan estudios bajo esta modalidad. La inserción laboral y la evaluación de desempeño profesional por parte de los empleadores constituirían criterios relevantes de evaluación de la calidad educativa de un establecimiento de EMTP. Con todo, la evaluación puede ser restrictiva si solo refiere al desempeño en el campo laboral, ya que un porcentaje importante de jóvenes de este sistema continúan estudios superiores en los años siguientes a su egreso de la enseñanza media (cerca de un 40% del total de egresados según estudios recientes). Desde este punto de vista, el análisis de las trayectorias luego del egreso de la enseñanza secundaria representa un modelo mayormente integrado y permitiría recoger

antecedentes relevantes sobre el efecto de esta modalidad formativa en los jóvenes.

Aunque no es una exigencia definida en las políticas educativas, algunos establecimientos desarrollan estrategias de seguimiento de egresados a fin de revisar los procedimientos internos o los dispositivos de apoyo para una adecuada trayectoria educativo laboral. Este tipo de procedimientos es destacable para un ejercicio de retroalimentación institucional y su formalización podría ser parte de una estrategia de evaluación institucional en perspectivas de análisis de la calidad de la oferta formativa.

Educación Media Científico Humanista

La noción de calidad concebida por los actores de la EMCH presenta una serie de desafíos a la política educativa, puesto que se configura, en buena medida, como una noción fundada en la crítica a lo que sucede en la práctica educativa diaria. Respecto a esta noción, es posible distinguir tres grandes temáticas que dan luces sobre tensiones actuales referidas a este ciclo.

En primer lugar, se encuentra la controversia acerca de la definición de calidad en la EMCH y cómo esta se lleva a cabo. Una visión integral del concepto de calidad no solo considera la consecución de resultados académicos, sino también el desarrollo de habilidades para la vida y la generación de pensamiento crítico y autonomía en los estudiantes del nivel. Es lo que podría definirse como una educación más comprensiva: con objetivos cognitivos, interpersonales e intrapersonales.

Luego, los mecanismos de evaluación de los avances de los estudiantes apuntan a la obtención de ciertos estándares, lo que no

permite abarcar la complejidad del concepto concebido como calidad. Esta brecha entre lo que se piensa como educación de calidad y la forma en que se mide en la práctica, se traduce en un conflicto entre una educación orientada hacia los procesos o hacia los resultados. Desde la perspectiva de la primera, se valoran los avances de los estudiantes en materia académica y personal, mientras que desde lo segundo, la calidad se mide a través del logro de los estudiantes de un estándar de aprendizaje de modo más acotado.

Un tercer debate que emerge, es la pregunta por la particularidad de la calidad en la EMCH. Aun no siendo evidentes, hay ciertas características que son propias de este nivel y modalidad de estudios. Mientras la Educación Básica es la etapa en que los estudiantes reciben una formación inicial, la EMCH se vincula al desarrollo de la autonomía de los alumnos, y a potenciar sus gustos y habilidades. Esto, atendiendo a la proximidad de su egreso del liceo, que implica tomar decisiones acerca de los pasos que se seguirán una vez terminada la enseñanza media.

El camino que sigue a la EMCH es la Educación Superior, en contraste con la modalidad técnico-profesional, que apuntaría a una forma alternativa de formación para el mundo del trabajo. En este contexto, la principal crítica es la poca flexibilidad curricular presente en los establecimientos educacionales. La libertad para que los estudiantes reconozcan sus intereses y desplieguen sus talentos se ve limitada por la rigidez curricular y programática de colegios y liceos, y la poca variabilidad de áreas en las que los estudiantes pueden incursionar.

Sin embargo, la demanda por la amplitud curricular y la flexibilidad no presenta incentivos en el sistema educativo actual. La medición externa de la calidad estaría generando presiones en las escuelas y en los docentes, inhibiendo iniciativas educativas

acordes a las necesidades e intereses de los estudiantes, debido a que, en lo concreto, los focos están puestos en lo que se mide.

Estas conclusiones acerca de la calidad en la EMCH permiten delinear algunos retos que orienten la toma de decisiones sobre el nivel.

En primer lugar, tomando en consideración la particularidad de la EMCH en cuanto etapa de transición hacia un proyecto de vida, sería relevante potenciar el desarrollo progresivo de la autonomía de los alumnos, de manera de favorecer en ellos la adquisición de capacidades y herramientas para la toma de decisiones.

Para lo anterior, lo primero podría corresponder a la diversificación del currículum, de modo que sea capaz de ofrecer amplitud de áreas en las que participar, evitando la sobrecarga de las asignaturas consideradas fundamentales y permitiendo a los estudiantes escoger entre diversas asignaturas. Además, se podría promover que establecimientos y profesores amplíen sus metodologías, permitiendo a los estudiantes aproximarse a nuevos espacios de interés a través de formas de aprendizaje innovadoras.

En segundo lugar, el desarrollo de estrategias pedagógicas pertinentes en este nivel de estudio no solo debe atender a estas necesidades formativas y curriculares, sino que además a la diversidad en los intereses y en las formas de aprendizaje de los estudiantes, y a los crecientes cambios de sociedades cada vez más tecnológicas, multiculturales y con nuevos desafíos económicos y políticos. Esto para los docentes resulta problemático, dado que no cuentan con la capacitación necesaria para hacer frente a todos estos requerimientos del sistema educativo. Es por ello que, la formación inicial y continua de los docentes,

debería incorporar el desarrollo de herramientas y estrategias que les permitan abordar las diferencias en la formación y aprendizaje que poseen los estudiantes.

Generalmente, los establecimientos se orientan a fortalecer los ámbitos académicos que son medidos externamente, por lo que no se aprovechan los espacios para que los estudiantes se desenvuelvan en otras áreas. La JEC se ha orientado principalmente al reforzamiento de las materias que se evalúan en el Simce o en la PSU, lo que implica jornadas tediosas, exigentes y esquematizadas. Sin embargo, la misma JEC contiene un potencial clave en la reorientación del currículum de las escuelas. Revitalizarla implicaría el uso de las horas de libre disposición en actividades diversas que permitan a los estudiantes descubrir nuevas formas de expresión y variadas opciones de desarrollo personal, adaptándose así al ciclo vital de ellos.

Esta diversificación del currículum mediante la JEC ayuda, además, a combatir las inequidades existentes entre establecimientos según su dependencia administrativa. Los colegios particulares cuentan con instancias en que los estudiantes tienen mayor autonomía para explorar distintas opciones de desarrollo, y esclarecer sus dudas vocacionales y los caminos a los que pueden optar a futuro. Esto lo hacen principalmente por medio de talleres extraprogramáticos de diversos contenidos.

Finalmente, sería relevante difundir el concepto de calidad que se posee a nivel de sistema. El encuentro entre la noción de calidad comprendida por el Estado y la relevada por los actores educativos, es fundamental para aunar criterios y disposiciones que favorezcan una mejor educación. Por ejemplo, en el caso particular de la EMCH, este encuentro o consenso evitaría que los estudiantes se vean expuestos a opciones limitadas de desarrollo personal, tanto en lo académico como en lo laboral.

Asimismo, una valoración conjunta sobre la importancia de formar jóvenes autónomos, con libertad para explorar distintas áreas de interés y decidir un camino coherente con su identidad, contribuiría a acercar a la realidad las definiciones ideales de calidad en la EMCH.

Asegurar una transición fluida entre niveles

De los aprendizajes del libro, se puede desprender la importancia de que el sistema escolar en su conjunto se organice y articule en función del desarrollo de los niños y jóvenes. En el discurso elaborado por los actores de cada nivel, se pone el énfasis en el desarrollo de los estudiantes y la necesidad de tomar en cuenta las particularidades de acuerdo a la etapa en la que estos se encuentran. Por lo tanto, un desafío para el sistema escolar es lograr una adecuada coordinación entre los distintos niveles para que la experiencia escolar del estudiante sea fluida. Así, un estudiante que transite de Educación Parvularia a la enseñanza básica, debiera ser acompañado en este proceso poniendo atención a su nivel de madurez, desarrollo emocional y cognitivo con los que se presente a esta nueva etapa.

Respecto a lo anterior, destaca el Decreto 373, recientemente promulgado, que “establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de Educación Parvularia y primer año de Educación Básica” (p.1) Este decreto plantea de manera explícita el desafío que tienen las instituciones educativas de hacer de esta transición una experiencia positiva en los niños, en la que se los acompaña y comprende. Esta normativa no solo releva el tema, sino que aporta con estrategias concretas a los establecimientos de Educación Básica para llevar a cabo esta tarea.

Iniciativas como la anterior son importantes para hacer de la etapa escolar un proceso de enseñanza y aprendizaje que ponga al centro las necesidades de los niños y jóvenes. Como sistema educativo debiéramos transitar hacia estrategias que resguarden este proceso en todos los niveles y transiciones.

**DESAFÍOS Y
OPORTUNIDADES EN
TORNO AL CONCEPTO
DE CALIDAD**

DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES EN TORNO AL CONCEPTO DE CALIDAD

Existen tres elementos relativos al concepto de calidad de la educación que subyacen a la Ley que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Por un lado, la política pública forja una definición multivariada de calidad, adoptando una mirada amplia de los aspectos que la constituyen. De este modo, la Agencia evalúa diferentes aspectos del desempeño educativo del establecimiento, los que corresponden tanto al ámbito académico como al no académico.

Un segundo aspecto del concepto de calidad subyacente en la política pública, alude a la idea de que los establecimientos pueden, con las orientaciones y apoyos adecuados, mejorar sus procesos de gestión para, de esta manera, mejorar los resultados educativos por los cuales son evaluados en el contexto de la Ley. Este aspecto del concepto de calidad, basado fuertemente en la confianza en que los establecimientos pueden mejorar, convive con la presión que genera en ellos un sistema de responsabilización con consecuencias y la alta visibilidad de los resultados de desempeño.

Un tercer punto central en el concepto de calidad que se lee de la política pública, tiene que ver con el rol que juega la equidad en el logro de la calidad. Es posible argumentar que la Ley SAC adopta una postura de tipo compensatoria en la medida que la evaluación de desempeño educativo se realiza considerando el contexto socioeconómico de los estudiantes. El índice de resultados que da origen a la Categoría de Desempeño, es ajustado de acuerdo a las características de los estudiantes atendidos por cada establecimiento. Este ajuste, constituye una manera de compensar las desventajas asociadas a la vulnerabilidad socioeconómica y responde a la necesidad de responsabilizar

justamente a los establecimientos, en el entendido de que educar en contextos de vulnerabilidad es más desafiante, lo cual debe ser tomado en cuenta a la hora de evaluar el desempeño y responsabilizar a los establecimientos.

En este capítulo, se reflexiona en torno a estos tres elementos, considerando los aspectos fundamentales de la política educativa en curso y los hallazgos de los estudios que alimentan este libro. De este modo, el objetivo de este capítulo es enfatizar aquellos elementos sobre los cuales poder construir un concepto de calidad, y los nudos críticos de los cuales debemos hacernos cargo, para avanzar mancomunadamente hacia la construcción de una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes que se educan en nuestro país. El capítulo finaliza presentando las principales lecciones y principios orientadores de la política pública, en relación a la calidad de la educación.

CONSTRUIR CALIDAD DESDE UNA MIRADA AMPLIA

En general, existe bastante acuerdo respecto a la pertinencia de la visión amplia de la calidad de la educación, en el sentido de extender el concepto hacia aspectos no académicos. Nuestras investigaciones sugieren que los actores valoran este esfuerzo que la institucionalidad ha hecho por abrir la mirada de la calidad²⁸.

28 Ver por ejemplo estudio sobre la Marcha Blanca del SAC (<http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/investigacion/>), donde se observa que la mayoría de los encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con la inclusión de los aspectos no académicos en el cálculo de la Categoría de Desempeño.

Asimismo, el concepto de calidad forjado por los actores educativos que hemos descrito en este libro, es de naturaleza multivariada. Por ejemplo, para los actores, cobra crucial relevancia el vínculo afectivo entre el alumno y el profesor, aspecto que es en parte recogido en el indicador de Clima de convivencia escolar, actualmente evaluado en el contexto de la Ley SAC, indicador que considera explícitamente el ambiente de respeto en el establecimiento. Del mismo modo, los actores educativos relevan la importancia de fomentar en los estudiantes habilidades como el pensamiento crítico y la autonomía. Para ellos, una educación de calidad es aquella que forma a los estudiantes en habilidades que van más allá del conocimiento de asignaturas tradicionales, lo cual plantea el desafío de entender y observar qué hacen los establecimientos para fomentar estas habilidades, cuáles son las capacidades docentes para hacerlo, y cuáles aspectos del currículum se hacen cargo del fomento de estas habilidades, para así identificar necesidades y generar mejoras. Es posible argumentar que el fomento de algunos Indicadores de Desarrollo Personal y Social, como por ejemplo la Participación y formación ciudadana, es clave para el fomento de habilidades como el pensamiento crítico y la autonomía. Del mismo modo, otros aspectos del contexto escolar evaluados, como el Clima de convivencia escolar y la Equidad de género, pueden fomentar otro tipo de habilidades interpersonales como la empatía, la confianza y el respeto. Así, es posible argumentar que, de manera indirecta, la Ley SAC fomenta que los establecimientos provean las condiciones idóneas para el desarrollo de estas habilidades no académicas, fuertemente relevadas por los actores en la definición de calidad de la educación.

Es necesario considerar que, durante la etapa preescolar y escolar, los estudiantes transitan por distintas fases de desarrollo. Un sistema educativo organizado en distintos niveles y modalidades, debe adecuarse de manera de responder a las necesidades

de cada etapa de desarrollo del estudiante y de asegurar que estos están listos para ser promovidos al nivel siguiente. Así, en cada nivel, el desarrollo de las esferas emocional y cognitiva debe ir de la mano con las necesidades e intereses propios de la etapa de vida de los estudiantes.

MOVILIZAR PARA LA MEJORA

Tal como se describe en el capítulo 1 de este libro, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación funciona a partir de la evaluación y monitoreo de resultados de aprendizaje académicos y de otros resultados educativos no académicos como la asistencia, retención, la titulación en educación Técnico-Profesional, los indicadores del contexto escolar para el desarrollo personal y social (Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana, Hábitos de vida saludable), y un indicador de equidad interna en el establecimiento que evalúa la equidad de género. Adicionalmente, el sistema evalúa los procesos de gestión plasmados en los Estándares Indicativos de Desempeño, especialmente en aquellos establecimientos que, considerando el contexto socioeconómico de los estudiantes, presentan resultados, tanto académicos como no académicos relativamente bajos. Los resultados educativos y del contexto escolar y los procesos de gestión, son evaluados con el objeto de proveer información, orientación y apoyo a los establecimientos que efectivamente aporten a la mejora.

Es decir, uno de los elementos clave del Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Chile, es su objetivo de movilizar a los establecimientos hacia la mejora de sus procesos y, de esta manera, de sus resultados. Así, si bien los resultados evaluados

son exigidos como mínimos de calidad, la lógica del sistema es plantear los procesos de gestión como indicativos, de manera de proporcionar autonomía a los establecimientos respecto de la manera en que se organiza para avanzar hacia mejorar los resultados evaluados en el contexto de la Ley SAC.

A partir de los estudios presentados en este libro se observa que, para definir una educación de calidad, los actores ponen gran énfasis en los procesos de gestión. En efecto, para los actores educativos, la manera en que se organiza el establecimiento y el proceso de enseñanza y aprendizaje, es tanto o más central en la definición de calidad que los resultados que el establecimiento demuestre en las evaluaciones estandarizadas. Así, los resultados educativos, en particular aquellos relacionados con los aprendizajes académicos en áreas tradicionales, son prácticamente no mencionados por los actores dentro de los atributos que construyen el concepto de calidad.

Esto sugiere que existe una discordancia en la importancia relativa de los procesos y los resultados en la visión de actores y del SAC. Mientras los actores centran su atención en los procesos, el SAC lo hace en los resultados, en tanto centra la responsabilización en estos últimos y define a los primeros como indicativos en pos de abogar por la autonomía de los establecimientos para definir sus propios modos de organización. Al hacerlo, la política pública ha reservado la evaluación, identificación y comunicación de los procesos clave para el logro de los resultados esperados, a los establecimientos que presentan mayores debilidades en términos de resultados.

Evidencia para la asociación entre procesos y resultados

La Agencia ha trabajado para generar evidencia respecto a los elementos de la gestión escolar que, más allá de ser meramente indicativos, pueden ser considerados pilares para mejorar los aprendizajes y habilidades que se desean fomentar en los estudiantes, de manera que los establecimientos obtengan una mejor orientación respecto de dónde enfocar sus recursos y planes de mejora. Una vez que ellos han sido identificados y comunicados, es importante que el sistema fomente las capacidades necesarias para su consecución.

Un ejemplo valioso en esta línea, es la iniciativa de los “Cinco esenciales”, identificados y evaluados por la Universidad de Chicago, a través de su Consorcio para la Investigación en Educación y en conjunto con las Escuelas Públicas de Chicago²⁹. Se trata de cinco áreas clave para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes³⁰, que fueron determinados luego de años de investigación aplicada. La iniciativa es bastante similar a la de nuestros Estándares Indicativos de Desempeño, pero de ella destaca: a) la disponibilidad de evidencia empírica amplia, robusta, y sistematizada, respecto a la relación entre estas áreas y los aprendizajes que se busca fomentar; y b) la comunicación clara de estas áreas como pilares o claves para una meta

29 <https://uchicagoimpact.org/tools-training/5essentials>

30 Los cinco esenciales son: a) líderes efectivos que trabajan junto a los docentes para implementar una visión clara y estratégica para el éxito escolar; b) profesores colaboradores y comprometidos; c) familias involucradas en el aprendizaje de los estudiantes; d) ambiente ordenado y seguro donde los docentes tienen altas expectativas de sus estudiantes y donde los estudiantes son apoyados por sus docentes y pares; y e) clases que son académicamente demandantes y que involucran a los estudiantes al enfatizar la aplicación y el conocimiento.

previamente definida (que en el caso de esta iniciativa es mejorar los aprendizajes académicos de los estudiantes).

Si bien los cinco esenciales de la Universidad de Chicago se refieren netamente a las áreas que fomentan los aprendizajes académicos, esto no tiene por qué ser así. De hecho, uno de los avances que ha realizado el SAC es ampliar la evaluación a otros resultados educativos de los estudiantes y los resultados del contexto escolar. Lo destacable de la experiencia de los cinco esenciales, es la generación de evidencia robusta y la comunicación clara de los “esenciales”, identificando el resultado educativo que cada uno de ellos puede fomentar. Más aún, en el caso de Chicago, estos son periódicamente evaluados con el objeto de que los establecimientos cuenten con información relevante, que les permita identificar sus oportunidades de mejora en estos aspectos.

Como Agencia, hemos avanzado en la generación de evidencia de manera de construir un cuerpo de conocimiento en relación a la asociación entre procesos y resultados. Por ejemplo, en la línea de lo planteado por Bellei et al., 2015³¹, nuestra institución estudió el caso de un número de establecimientos que han demostrado trayectorias de mejora y deterioro en los aprendizajes académicos en la Educación Básica y media (ver recuadro). A partir de estos estudios, se identifican ciertos elementos que distinguen a los establecimientos que mejoran. Si bien es necesario seguir ahondando en estos elementos, sus particularidades, y requisitos de implementación, esta evidencia es clave, no solo para orientar el trabajo de promoción de la mejora en

31 Cristián Bellei; Liliana Morawietz; Juan Pablo Valenzuela & Xavier Vanni (2015): Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después. 1a edición. Santiago: LOM Ediciones; Universidad de Chile CIAE.

los establecimientos, sino para fundamentar los plazos de la política pública, de modo que esta establezca plazos razonables, dentro de los cuales, los procesos establecidos para la mejora se traduzcan efectivamente en mejores resultados de aprendizaje.

¿Qué hacen los establecimientos para mejorar?³²

Una de las líneas de investigación que ha desarrollado la Agencia de Calidad de la Educación, busca proporcionar evidencia y recomendaciones para orientar la mejora de la calidad de la educación en los establecimientos. Como parte de esta línea, se realizaron las investigaciones “Caracterización de escuelas con trayectorias exitosas” en establecimientos de enseñanza básica, y el “Estudio de trayectorias educacionales en enseñanza media”. A partir de estos estudios, es posible relevar elementos comunes que pueden dar ciertas luces sobre los procesos que pueden estar contribuyendo a la mejora.

Entre los factores y rasgos internos a los establecimientos en los estudios de caso realizados, se observa que una condición base para la mejora es la “normalización” de la escuela. Este hallazgo es consistente con la evidencia de estudios nacionales anteriores (Bellei et al., op cit). La formalización de equipos de trabajo y procedimientos clave para la escuela, han sido identificados como soportes necesarios para desarrollar sus procesos de mejora. Dentro de ellos, se puede mencionar la clara definición

32 Estudios de Trayectorias Educacionales en Educación Básica y Media, en <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/investigacion/>

de una estructura organizacional donde los equipos, roles y funciones se encuentran delimitados. La existencia de reglamentos y protocolos que son conocidos por todos, el cumplimiento y cuidado de los horarios de clases, y la existencia de una infraestructura y recursos mínimos adecuados para el funcionamiento.

Otro aspecto que funciona como una condición base para la mejora, y que, a la vez, acompaña este proceso, es el clima de relaciones que impera en la escuela, en particular, entre los adultos en el establecimiento y el vínculo sustentado en la confianza que entre ellos se genere. Cuando el clima de las relaciones entre adultos en el establecimiento está cruzado por tensiones y conflictos que no se abordan ni resuelven, es difícil e incluso imposible que los procesos de mejoramiento se desplieguen. El buen clima en las relaciones solo favorece procesos de mejora cuando se vuelca hacia un trabajo profesional colaborativo entre directivos y docentes y, en lo posible, también apoderados. Debe haber confianza para conversar y compartir con colegas y directivos las experiencias en su trabajo en la escuela y con sus estudiantes; reconocer errores, compartir lo que resulta y no resulta, solicitar ayuda o apoyo en caso de requerirlo, y estar dispuestos a apoyar al otro.

Es importante destacar que el clima de confianza entre los adultos de la escuela, y las condiciones de base esenciales mencionadas anteriormente, no implican necesariamente procesos de mejora. Es importante la existencia de un liderazgo interno sólido que conduzca estos recursos. En efecto, en los casos estudiados que mostraron trayectorias más consolidadas, los liderazgos eran estables y se encontraban validados por las comunidades educativas. Un

elemento clave para validarse como líder en un cargo directivo en la escuela, es contar con las competencias y habilidades técnicas o funcionales necesarias y, muy importante, con habilidades socioemocionales (comunicativas, de empatía, de trabajo en equipo, así como sensibilidad frente a las emociones, vulnerabilidades y valores de sus colaboradores).

El estilo de liderazgo predominante, y altamente valorado al interior de los establecimientos, es el de liderazgo distribuido que se proyecta al equipo de gestión, al aula, y cada uno de los encargados de tareas específicas (sean estas administrativas, de aseo, de seguridad, u otra). Un director que ejerce un liderazgo de tipo distribuido espera que cada funcionario de la escuela no solo sea responsable y cumpla con la tarea asignada, sino que lo haga de modo proactivo y propositivo.

En los casos en que los procesos de mejoramiento se encuentran más instalados, el liderazgo distribuido es acompañado de otros dos elementos clave: un proyecto educativo centrado en la formación de los estudiantes y un fuerte apoyo técnico-pedagógico centrado en el fortalecimiento al servicio de las capacidades docentes.

La dirección del mejoramiento, está marcada por un proyecto educativo institucional consensuado y compartido del cual la comunidad escolar se siente partícipe, y cuyo foco irrenunciable es el proceso formativo de todos los estudiantes, independiente de sus características familiares, su nivel de aprendizaje previo, sus necesidades educativas especiales y los atributos del entorno del colegio.

Por otro lado, el apoyo técnico-pedagógico a los procesos de mejoramiento escolar resulta clave, ya que, sin liderazgo interno en esta dimensión, los procesos de mejora se debilitan. Algunos lineamientos en este ámbito presentes en los casos con un mejoramiento efectivo y de buen pronóstico son: foco personalizado en el estudiante e integridad de su formación; conocer a los alumnos, sus diversos estilos y necesidades de aprendizaje para entregar una enseñanza diversificada que responda a las características y necesidades particulares de cada uno; estructurar equipos de trabajo entrelazados entre sí y fortalecer el trabajo colaborativo en equipos de reflexión pedagógica entre docentes y con los profesionales no docentes en la escuela; apoyar, supervisar y retroalimentar el trabajo de aula de los profesores.

El perfil del cuerpo docente es importante. En términos de efectos en los procesos de mejoramiento, no solo es clave la formación y calificación evaluativa obtenida, sino también el compromiso de los educadores con la escuela y con los estudiantes. Este, a su vez, depende de sus condiciones laborales, de los vínculos previos con el establecimiento, el clima de acogida, el trato y apoyo que sienten tener, siendo particularmente relevante, el respaldo directo a su desempeño docente que reciben desde los directivos y la labor colaborativa con sus colegas y otros profesionales presentes en el establecimiento (psicólogos, educadores diferenciales, orientador, trabajador social, etc.).

Los casos con procesos de mejoramiento más consolidados, revelan que todos en la escuela se sienten y están involucrados en el proceso, que este es dinámico e implica atender permanentemente a factores internos y externos

que afectan la escuela, que requiere de múltiples líderes que comparten el proceso iniciado y se sienten partícipes y responsables de él. Este compromiso se constituye como clave para sostener procesos de mejoramiento.

Parte de los Estándares Indicativos de Desempeño evaluados en los establecimientos a través de las visitas de evaluación y orientación, son aquellos referidos a la calidad del liderazgo tanto del sostenedor como del director. Si bien existe poca evidencia de la manera en que el liderazgo del primero se vincula con los resultados medidos en el contexto de la Ley, la asociación entre el liderazgo del director y estos últimos cuenta con mayor evidencia. De esta manera, si bien es poco mencionado por los actores educativos como elemento constitutivo de calidad, la evidencia nacional e internacional ha señalado de manera contundente la relevancia que tiene el liderazgo directivo en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, K.; Seashore L. K.; Anderson & S.; Wahlstrom, K., 2004)³³. Consistente con lo anterior, la evidencia que hemos desarrollado desde la Agencia, también refleja el rol clave que puede jugar el equipo directivo en los aprendizajes académicos y con los resultados en aspectos no académicos, sobre todo en lo que respecta al clima de convivencia escolar.

En relación a la dimensión de la gestión pedagógica de los Estándares Indicativos de Desempeño, el análisis de los datos recopilados por la Agencia proporciona evidencia consistente

33 Kenneth Leithwood; Karen Seashore Louis; Stephen Anderson & Kyla Wahlstrom (2004): *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.

respecto a la relación virtuosa que existe entre la retroalimentación que el docente realiza a sus alumnos y los aprendizajes académicos. Este elemento ha sido relevado como buena práctica en las entregas de resultados que la Agencia realiza anualmente. Del mismo modo, nuestra evidencia demuestra consistentemente una asociación virtuosa entre el clima de convivencia escolar y los aprendizajes académicos, siendo este aspecto de la gestión escolar (también evaluado como resultado de contexto) uno de los pilares para el logro de la mejora escolar³⁴.

La generación de evidencia robusta respecto a la asociación entre procesos y resultados, es una tarea compleja en la medida que se requiere de investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas que logren observar un fenómeno que se desenvuelve en un período más bien largo de tiempo, donde la causa sea observada de manera previa al efecto, y que puedan despejar factores “confundentes” muchas veces difíciles de observar. Este tipo de investigaciones, nos permite acercarnos lo más posible a una evidencia causal entre procesos y resultados. Dada la complejidad de la tarea, no es posible que la generación de evidencia sea llevada a cabo solo por la institucionalidad pública, sino que se requiere del interés y compromiso de académicos e investigadores que puedan proporcionar luces al respecto.

Durante los últimos años, se han creado un número importante de centros de investigación en educación que han hecho importantes avances en materia de investigación. Cabe mencionar, el trabajo desarrollado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), y sus aportes en relación a la

34 Informe de Factores Asociados en <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/investigacion/>

identificación de los esenciales para la mejora en el contexto chileno; el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CED-LE), y el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, donde se ha avanzado en relación a la generación de capacidades para el liderazgo educativo; el Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), que ha generado una valiosa evidencia respecto a cómo los actores educativos se enfrentan y se apropian de las políticas que afectan su trabajo. Por su parte, el Centro de Investigación y Desarrollo en Educación (CIDE), se ha transformado en referente en el tema de la educación técnico-profesional. Cabe destacar también, el rol del Centro de Educación Inclusiva, entidad que ha proporcionado valiosa evidencia respecto al concepto de Clima de Convivencia Escolar y los requisitos para generarla, y el recientemente creado Centro de Justicia Educacional, que tiene como misión evidenciar los factores que facilitan la gestión de la diversidad.

La alta inversión en investigación en educación que se ha llevado a cabo durante la última década, y que se confirma con la generación y fortalecimiento de estos centros de investigación de primer nivel, proveen un auspicioso escenario para que la política pública avance en el sentido expuesto anteriormente.

Establecimientos que se autoevalúan

Además de dejar establecida la generación de evidencia a nivel de sistema respecto a la asociación entre procesos y resultados, es necesario que el establecimiento haga el ejercicio constante de analizar la medida en que los procesos impulsados generan los resultados deseados, de manera de evaluar si las decisiones que se toman en cuanto a procesos de gestión, son efectivas para mejorar resultados educativos. En este sentido, uno de los

elementos presentes en los Estándares Indicativos de Desempeño, es la planificación y gestión de resultados, que se refiere justamente a las acciones de autoevaluación, establecimiento de metas, prioridades, identificación de responsables, plazos, recursos necesarios, la existencia de un sistema de monitoreo del cumplimiento de metas, y uso de datos para la toma de decisiones.

Una manera de fomentar el ejercicio de vincular procesos a los resultados de desempeño en los establecimientos, es a través del fomento de la reflexión y la autoevaluación. Un establecimiento que reflexiona sobre la base de los resultados obtenidos y los procesos observados, tiene la oportunidad de preguntarse si su gestión educativa es efectiva para mejorar lo alcanzado. En este aspecto, la Agencia ha sido proactiva, tanto en racionalizar y complejizar la información que entrega al establecimiento como en fomentar habilidades de uso de datos.

Información al servicio de la mejora

La información respecto a los resultados educativos de los establecimientos, siempre ha sido relevante para que los actores educativos puedan monitorear el estado de los aprendizajes en el país y en cada establecimiento.

Con la Ley de Aseguramiento de la Calidad, la información y su uso por parte de los establecimientos, cobra relevancia en la medida en que se transforma en una herramienta clave al servicio de la mejora. En este sentido, el esfuerzo de la política pública ha estado enfocado en dar mejor información a los establecimientos, lo que ha requerido muchas veces complejizar

los contenidos de los reportes e instalar capacidades para utilizar la información.

Por un lado, el Plan de Evaluaciones 2016-2020, aprobado por el Consejo Nacional de Educación y actualmente en vigencia, implementó una racionalización de la cantidad de evaluaciones externas a las que están sometidas las escuelas, disminuyendo grados y materias evaluadas. Por otra parte, la Agencia ha avanzado en entregar información más compleja a través de, por ejemplo, el reporte por eje en los resultados de Matemática y Lenguaje, que ayuda al establecimiento a identificar sus fortalezas y debilidades en áreas particulares de la asignatura. Además, desde 2016 se incluye la brecha de género en el reporte dirigido a docentes y directores, ante la necesidad detectada de visibilizar esta problemática en cada establecimiento³⁵.

Asimismo, la Agencia entiende que las evaluaciones sumativas o del aprendizaje como el Simce, son extremadamente relevantes para la toma de decisiones, pero no tienen el alcance y uso de las evaluaciones para el aprendizaje. A diferencia de las primeras, las evaluaciones para el aprendizaje o de carácter formativo proveen información inmediata respecto al desempeño de cada estudiante generando de este modo información para que el docente pueda ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera de hacerlo más efectivo. Así, desde 2016, la Agencia ofrece a los establecimientos la Evaluación Progresiva, descrita

35 La Agencia llevó a cabo un estudio cuyo objetivo fue relevar las buenas prácticas para la reducción de la brecha de género. Uno de los hallazgos más relevantes fue la “aprobabilidad” del tema. En efecto, las diferencias de género en los aprendizajes, y las prácticas asociadas a esta brecha son altamente invisibles para el establecimiento, lo que generó la necesidad, en primer lugar, de visibilizar la problemática (Buenas prácticas en la reducción de las brechas de género en resultados Simce de Comprensión de Lectura y Matemática II medio en <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/investigacion/>).

en la introducción de este libro, y que responde a la necesidad de generar información que ayude a la toma de decisiones respecto de ciertos procesos como la gestión pedagógica, de una manera cercanamente vinculada a los resultados de aprendizaje. La Evaluación Progresiva ha aportado en la generación de una reflexión pedagógica por parte de los docentes, quienes han utilizado este instrumento de manera de revisar sus prácticas pedagógicas en tanto su efectividad para el aprendizaje.

Habilidades de autoevaluación y uso de datos

La visita de evaluación y orientación del desempeño, focalizada en los establecimientos que muestran más debilidades en términos de resultados educativos de acuerdo a sus resultados en la Categoría de Desempeño, es una importante instancia de reflexión, específicamente en lo que atañe a la efectividad de sus procesos. En efecto, uno de los objetivos de la visita es que en el establecimiento se puedan generar habilidades de autoevaluación que permitan identificar fortalezas y debilidades que sirvan de base para establecer estrategias que propendan a la mejora de los resultados. Esto implica, que en el establecimiento se asuma como un deber el entender el estado de sus resultados, a fin de establecer metas referidas a estos mismos, y definir y evaluar acciones respecto a los procesos más efectivos para lograr esas metas. Nuestras investigaciones, indican que uno de los beneficios más inmediatos de la visita, es justamente ordenar las acciones que se llevan a cabo para mejorar, ayudando a visualizar metas concretas y priorizando acciones que se consideran más efectivas.

A través de la guía metodológica para el uso de datos, la Agencia busca estimular capacidades en los establecimientos en

torno al proceso completo de análisis de datos, proponiendo y capacitando en torno a un modelo que parte por la fijación de metas, pasa por la recopilación e interpretación de datos, luego por la toma de decisiones que derivan de este análisis, y culmina con la evaluación de la efectividad de estas decisiones en relación a la meta fijada en el inicio. La guía metodológica para el uso de datos se elabora para que sea trabajada en equipos de sostenedores, directivos y docentes, ilustrando de forma simple a través de ejemplos concretos, los pasos a seguir para utilizar los datos internos y externos que recibe y genera la escuela. Estas orientaciones apoyarán el trabajo para la definición de acciones de su Plan de Mejoramiento en función del proyecto educativo³⁶. Cabe destacar, que esta guía no está reservada únicamente a metas relativas a los resultados educativos y puede ser aplicada a objetivos relativos a la gestión, lo que constituye una herramienta útil para que en el establecimiento se pueda reflexionar en torno a la manera en que los procesos se asocian a los resultados.

Del mismo modo, la formación inicial docente juega un rol crucial en la capacitación de los educadores respecto a la evaluación y uso de datos para la toma de decisiones pedagógicas. Nuestros estudios sugieren que, en este sentido, tenemos mucho que avanzar como país (ver recuadro).

36 En términos operativos, la Agencia pone a disposición de la escuela un set de trabajo que contiene un documento con el marco conceptual de la guía. Luego, se ilustran los cinco pasos que orientan el trabajo de uso de datos para la toma de decisiones a través de ejemplos concretos. Finalmente, se presentan tres talleres secuenciales y progresivos con actividades prácticas para la implementación de la metodología. Los dos primeros talleres, muestran el trabajo previo a utilizar en la guía, puesto que se requiere realizar un diagnóstico de lo que la escuela entiende por “datos” y de las condiciones para el uso de los mismos. Estos talleres, se asocian a infografías con las que se pueden trabajar en este proceso, para instalar un sistema de trabajo con los datos que se adecue a la realidad y contexto de cada establecimiento.

La Formación Inicial Docente en evaluación y uso de información³⁷

El estudio sobre Formación Inicial Docente (FID) en evaluación educacional, buscó caracterizar la formación que reciben los estudiantes de pedagogía en Educación Básica sobre teorías y estrategias de evaluación, identificando fortalezas y debilidades en sus aprendizajes respecto de la construcción de instrumentos, la aplicación de evaluaciones, la interpretación de resultados y su uso como insumo para el mejoramiento del proceso educativo.

Se indagó particularmente en la cobertura y profundidad con que se abarcan, por un lado, la evaluación sumativa, entendida como un enfoque de evaluación orientado a la certificación, y por el otro, la formativa, entendido como un enfoque de la evaluación centrada en los aprendizajes y en la mejora del proceso de enseñanza.

El estudio se llevó a cabo en una muestra de 14 programas universitarios de Educación Básica en cuatro regiones del país. Todos ellos, fueron programas diurnos, presenciales, con al menos una cohorte de egresados, que variaron en el tipo de financiamiento (con y sin aporte basal) y selectividad.

Los resultados obtenidos, dan cuenta de una creciente preocupación por formar docentes capaces de evaluar el aprendizaje de manera formativa y con miras a la toma de decisiones pedagógicas y curriculares. Sin embargo, en la

37 Para más información ver estudio completo en link: <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/investigacion/>

mayoría de las universidades aún no profundizan en las capacidades específicas que debiesen desarrollar los futuros profesores en materia de evaluación, sobre todo en la formativa. Las excepciones son un número muy acotado de programas que han ajustado sus planes de estudio para atender de manera más cabal la dimensión evaluativa de la labor docente.

Respecto a la evaluación sumativa, en la formación inicial no se releva el uso de la información que entrega la prueba Simce y solo 1/5 de los programas analizados menciona este test en su malla de estudio. Esto no significa que los estudiantes FID no conozcan el Simce (pues efectivamente estos tienen una opinión sobre él), sino que la FID no estaría formando a sus estudiantes en el análisis de los resultados de esta plataforma.

Los estudiantes FID sostienen que la prueba Simce estimula a mejorar la calidad de la educación, sin embargo, a su vez creen que se da una importancia exagerada a sus resultados, y que el puntaje no reconoce el esfuerzo de los establecimientos de sectores de mayor dificultad.

En relación a la evaluación formativa, los estudiantes en FID valoran y están dispuestos a emplear y fortalecer la evaluación formativa en el aula, pero se encuentran con otra realidad en las mismas: la supremacía de la nota. Esto produce frustraciones importantes a los nuevos profesores y es un obstaculizador para el despliegue de la evaluación formativa.

La colaboración como el camino para la mejora

El Sistema de Aseguramiento en curso, pone a los resultados educativos, desde una mirada amplia, en el centro. Y al hacerlo, busca focalizar la calidad de la educación –y no solo el acceso a ella– como un derecho³⁸. De modo de apuntalar el objetivo de movilizar para la mejora de los procesos y resultados educativos, el sistema genera incentivos para que los establecimientos efectivamente se movilicen. Así, la Agencia ha trabajado con la profunda creencia de que todos los establecimientos pueden mejorar si es que se les proporcionan las herramientas para hacerlo. En su quehacer, la Agencia presume que el sistema en su conjunto debe proveer el apoyo necesario para que los establecimientos puedan generar capacidades de mejora, lo cual requiere, entre otras cosas, una excelente coordinación entre las instituciones del sistema.

La consecuencia última del sistema de responsabilización establecido en el SAC (pérdida de reconocimiento oficial del Ministerio de Educación) es entendida como una medida de último recurso, luego de que han sido activados todos los mecanismos de orientación y apoyo implementados por las instituciones del SAC, y que estos no han demostrado resultados. El cierre efectivo de los establecimientos representa, de alguna manera, el fracaso de la política pública en tanto los dispositivos de orientación y apoyo que la institucionalidad puso a disposición de ellos, no fueron lo suficientemente efectivos para revertir la situación de aquellos que no lograron mejorar sus

38 Estos principios están siendo aplicados actualmente en el Sistema Escolar. No así en la Educación Parvularia ni en la Educación Especial. En efecto, existe amplio acuerdo de que no es pertinente exigir resultados educativos en el nivel de la Educación Parvularia, y que el aseguramiento de la calidad en este nivel se deba regir por principios diferentes que el sistema debe aún definir.

resultados educativos. La importancia de todos los esfuerzos que el sistema realiza para proveer de orientaciones y apoyos que sean útiles para la mejora, es que instala una lógica de colaboración. De no realizar estos esfuerzos, el sistema estaría su-peditado a la lógica de competencia que instala un sistema de responsabilización con altas consecuencias, y al solo cierre de establecimientos como medida de mejora, respecto de lo cual no existe evidencia consistente en relación a que sea un movi-lizador efectivo (ver recuadro). Por el contrario, la Agencia ha realizado esfuerzos por relevar la importancia de los apoyos externos, la autoevaluación de los establecimientos y el uso for-mativo de la evaluación para potenciar procesos de mejora.

¿Es el cierre de establecimientos una medida efectiva para mejorar la calidad?

Son dos las preguntas que debemos abordar para evaluar la idoneidad del cierre de establecimientos como movili-zador para la mejora. Primero, es necesario preguntarse por los efectos que tiene la medida de cierre en sí misma sobre los resultados educativos, tanto para los estudiantes de la escuela afectada, como para las escuelas que reciben a estos estudiantes desplazados.

La evidencia respecto a la efectividad del cierre de estable-cimientos para mejorar los resultados de los estudiantes es mixta y más bien reciente. A propósito del sistema co-nocido como No Child Left Behind implementado en los

Estados Unidos³⁹, se ha generado recientemente una evidencia en relación a la efectividad del cierre de escuelas, que puede dar algunas luces para responder esta pregunta. Existe evidencia que señala que los estudiantes que se trasladan desde establecimientos cerrados por bajo desempeño, se ven beneficiados en términos de tasa de graduación y de asistencia (Kemple, 2016)⁴⁰. Sin embargo, también existe evidencia suficiente que señala que el cierre puede incrementar la deserción escolar (Grau et al., 2017)⁴¹, y que puede tener efectos negativos en el rendimiento y la asistencia de los estudiantes desplazados, los que solo se mitigan en la medida que estos se trasladen a centros educativos de mejor desempeño (Enberg et al., 2012)⁴².

No obstante, en estudios de casos donde se han cerrado establecimientos, se ha observado que la mayoría de los

39 La Ley *No Child Left Behind* (NCLB) tuvo como finalidad responsabilizar a todas las escuelas públicas de Estados Unidos por los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Las escuelas debían evaluar por medio de las pruebas estatales a sus estudiantes, publicar los resultados, y comprometer metas de mejora. Si las escuelas no cumplían con estos objetivos de aprendizaje, la Ley facultaba al estado para cambiar al equipo directivo o cerrarla. Esta normativa no estuvo exenta de controversia debido a sus altas consecuencias, y fue reemplazada el año 2015 por la Ley *Every Student Succeeds Act* (ESSA). Esta no especifica los objetivos de logro o sanciones para las escuelas que muestren menos avance (<https://www.understood.org/es-mx/school-learning/your-childs-rights/basics-about-childs-rights/the-difference-between-the-every-student-succeeds-act-and-no-child-left-behind>).

40 James J. Kemple, "School Closure in New York City, Did students do better after their high school were closed?," *Education Next* 16 (2016): 66-75.

41 Nicolás Grau, Daniel Hojman y Alejandra Mizala, "Destructive creation: school turnover and educational attainment", ([citado el 2 de octubre de 2017] Universidad de Chile): disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/138713>.

42 John Engberg, Brian Gill, Gema Zamarro, y Ron Zimmer, "Closing schools in a shrinking district: Do student outcomes depend on which schools are closed?," *Journal of Urban Economics*, 71 (2012), 189-203.

estudiantes son trasladados a colegios con un bajo desempeño (de la Torre & Gwynne, 2009)⁴³. A la luz de esta evidencia, es de extrema relevancia contextualizar territorialmente el fenómeno, con el objetivo de corroborar si los estudiantes en escuelas en peligro de cierre, tienen alternativas de mejor calidad dentro de un radio geográfico razonable. De no ser así, el cierre se hace inviable en la medida que priva a la población de su derecho al acceso a la educación.

De la Torre y Gwynne (op cit), reportan una baja en los resultados académicos de los estudiantes en pruebas rendidas el año en que el cierre del establecimiento fue anunciado. Lo anterior, llama la atención respecto al efecto potencialmente negativo del anuncio de cierre propiamente tal, puesto que puede generar frustración y sensación de derrota e injusticia en los centros educativos, lo que se traduce en acciones o carencia de acciones que pueden perjudicar a los estudiantes en el período que transcurre entre el anuncio o inminencia del cierre y el cierre propiamente tal.

Existen estudios que sugieren que el cambio de establecimiento puede tener costos para los estudiantes en su disposición al aprendizaje (Kishner et al., 2009 en AFT, 2012)⁴⁴. Además, existen efectos que pueden ir más allá

43 Marisa De la Torre y Julia Gwynne, "When Schools Close: Effects on Displaced Students in Chicago Public Schools. *Research Report. Consortium on Chicago School Research. University of Chicago* (2009).

44 A Union of Professionals, "Closing Schools to Improve Student Achievement: What the Research and Researchers Say, ([citado el 2 de octubre de 2017] A Union of Professional): en <https://www.aft.org/sites/default/files/closingschools1012.pdf>.

de los estudiantes. Se han demostrado efectos negativos para familias en términos de adaptación (Grau et al., op cit) y se ha reportado que parte de los efectos positivos de mover a estudiantes a establecimientos con buen desempeño, pueden verse disminuidos por posibles efectos adversos que se generan en los colegios que reciben estudiantes (Brummet, 2012)⁴⁵.

Una segunda pregunta a la que es necesario aludir, es si la posibilidad de cierre estipulada en la Ley tiene efecto en tanto amenaza que moviliza para ser evitada. Según nuestros estudios, el 73% de los actores considera que el cierre de establecimientos nunca debiese ser una medida de responsabilización, porcentaje que bordea el 60% entre sostenedores, y casi el 80% entre docentes⁴⁶. La impopularidad de la medida no es única del caso chileno. En efecto, Kemple (op cit) plantea que, pese al aumento en las tasas de graduación que trajo el cierre de escuelas en la ciudad de Nueva York, la medida siguió siendo muy impopular entre los actores educativos. Esta resistencia, ante la medida del cierre, puede ser contraproducente para los esfuerzos de mejora, en tanto la deslegitima pudiendo incrementar la sensación de injusticia entre los afectados.

En relación a los incentivos asociados a las medidas de responsabilización con consecuencias, la literatura es bastante clara en sugerir que el peligro del mal uso de las evaluaciones aumenta mientras mayor es la consecuencia

45 Quentin Brummet, "The Effect of School Closing on Student Achievement", *Journal of Public Economics*, 119 (2014), 108-124.

46 Estudio de Marcha Blanca del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, en <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/investigacion/>

asociada, dado el incentivo a controlar, e incluso a burlar al sistema de modo de evitar las consecuencias asociadas a los malos resultados. En otras palabras, la amenaza de cierre puede constituirse como un incentivo para el mal uso de las evaluaciones. Koretz (2008)⁴⁷, plantea los riesgos de que los establecimientos fijen prácticas sistemáticas de exclusión de estudiantes de menor rendimiento, de entrenamiento para la prueba, y de estrechamiento curricular. Estas prácticas son consecuencias indeseadas de la evaluación estandarizada de aprendizajes académicos en un contexto de altas consecuencias, prácticas que empobrecen la experiencia escolar de los estudiantes. En la misma línea, Duckworth y Yeager (2015)⁴⁸ incluso recomiendan evitar responsabilizar a los establecimientos en base a evaluaciones autoreportadas de aspectos no académicos, dada la facilidad de falsear respuestas y manipular la evaluación.

En contraposición al excesivo énfasis en la motivación extrínseca para mejorar asociada a la amenaza de cierre, la Agencia ha trabajado para fomentar en el establecimiento, un ambiente interno que propenda a la mejora, instalando en la comunidad escolar una motivación intrínseca para mejorar.

En contraste con los sistemas de responsabilización netamente externos, la literatura identifica el llamado ambiente interno

47 Daniel Koretz, *Measuring Up: What Educational Testing Really Tells Us* (Cambridge Mass.: Harvard University Press, 2008)

48 Angela L. Duckworth y David Scott Yeager, "Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes", *Educational Researcher*, 44 (2015), 237–251.

de responsabilización (ver Abelmann y Elmore, 1999)⁴⁹, que surge de manera virtuosa cuando ciertos elementos se combinan para que la mejora no dependa netamente de la amenaza externa impuesta por un tercero, sino que tenga un pilar en la motivación intrínseca de los actores educativos para mejorar. Tal como lo definen los autores, el ambiente interno de responsabilización, depende de los incentivos y amenazas tanto internas como externas, y de las creencias y valores preponderantes en los individuos que componen la escuela y en la organización como tal. Así, de acuerdo a Abelmann y Elmore (op cit), el ambiente interno de responsabilización toma forma en la combinación de tres elementos:

1. Sistema de responsabilización. Refiere a los mecanismos formales o informales por los cuales los actores educativos rinden cuentas a alguien o algo en posición de autoridad (ya sea externo o interno al establecimiento).
2. Motivación intrínseca por los aprendizajes de los estudiantes. Se refiere al grado en que cada docente, directivo, y adulto involucrado en la educación de los alumnos, demuestra un sentido interno de responsabilidad por la tarea de generar buenos resultados educativos.
3. Expectativas. Se refiere al grado en que el centro educacional instala una cultura de altas expectativas respecto a los logros que los estudiantes pueden evidenciar.

49 Charles Abelmann y Richard Elmore, "When Accountability Knocks, Will Anyone Answer?": disponible en <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.6295&rep=rep1&type=pdf>.

Las distintas combinaciones de estos tres elementos, permiten caracterizar al establecimiento respecto a la probabilidad de generar mejoras en los resultados por los cuales se le responsabiliza. Así, un ambiente interno de responsabilización nutricional, es aquel que combina mecanismos claros de responsabilización, que están alineados a una alta motivación intrínseca por parte de cada uno de sus docentes y directivos, y a un clima donde todos los adultos de la comunidad escolar creen que los estudiantes son capaces de aprender y trabajan de acuerdo a esa creencia. Este tipo de ambientes son mucho más propensos a generar mejoras sostenidas.

Para fomentar un buen ambiente interno de responsabilización que propenda a la mejora, no basta con establecer un sistema externo sólido como el establecido en la Ley SAC. Es además necesario, que los mecanismos de responsabilización internos del establecimiento se combinen con una motivación intrínseca y altas expectativas de aprendizaje dentro de los centros de educación, dos elementos clave que deben ser fomentados para que el sistema termine siendo efectivo.

Abelman y Elmore plantean que el sentido de responsabilidad es un factor eminentemente individual. En Chile, siete de cada diez docentes se sienten capaces de lograr que sus alumnos aprendan, independiente de las condiciones adversas que enfrentan⁵⁰. Sin embargo, solo un 10% de ellos opina que la principal causa que explica el resultado de los alumnos es el propio desempeño como profesor⁵¹. La gran mayoría de los docentes

50 http://www.eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2017/04/voces_docentes-II-creencias-y-expectativas-docentes-.pdf

51 <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/11/Encuesta-Voces-Docentes.pdf>

(66%), plantea que lo que explica que un niño aprenda son principalmente factores externos como el contexto familiar y social al que pertenece el alumno, mientras que un 14% alude a las habilidades y esfuerzo del propio estudiante. En ese sentido, es posible argumentar que, a pesar de que los docentes chilenos tienen sentido de auto-eficacia o capacidad para lograr aprendizajes en sus alumnos más bien alto, el nivel de responsabilidad por la tarea no lo es tanto. Para los docentes, es el entorno familiar y social el principal responsable de los logros educativos de los estudiantes.

La motivación intrínseca por lograr aprendizajes en los estudiantes, puede ser fomentada a través de la formación y la capacitación, lo que sugiere que los años de formación inicial docente son clave para incentivar esta característica en los profesores noveles. Así, es importante entender de qué manera se está formando a los docentes.

La información también puede ser una herramienta poderosa para aumentar el sentido de responsabilidad. En este sentido, la Evaluación Progresiva implementada por la Agencia de manera voluntaria y delegada a los establecimientos, puede ser un recurso potente para fomentar la motivación intrínseca de los docentes por mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Nuestros estudios sugieren que, en la medida que los docentes alcanzan un alto nivel de apropiación del instrumento (lo que surge cuando ellos toman activamente decisiones respecto a la participación en la evaluación, su aplicación, y sobre el manejo y análisis de los datos que arroja esta evaluación), existe una asociación más clara con las decisiones pedagógicas que el

docente toma en pos de mejorar los aprendizajes y, por lo tanto, con el sentido de responsabilidad sobre estos⁵².

La existencia de altas expectativas de aprendizaje, es un elemento eminentemente grupal y depende de las normas y valores predominantes en el establecimiento. Por lo tanto, el rol del liderazgo directivo es clave en este aspecto. De hecho, uno de los Estándares Indicativos de Desempeño observado en las visitas de evaluación y orientación y por lo tanto relevado por el sistema, evalúa el grado en que “el director instaure una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa”.

Las expectativas de docentes y apoderados respecto de la trayectoria educativa futura de los estudiantes, han sido largamente sondeadas a través de los Cuestionarios de Calidad y Contexto que se aplican en conjunto con las pruebas Simce. Estos datos revelan que, en general, docentes y apoderados esperan que los estudiantes accedan a la Educación Superior. Si bien estas expectativas han aumentado significativamente durante la última década, las expectativas educacionales son bajas en ciertos segmentos, como la educación técnico-profesional y los establecimientos de GSE bajo, lo cual indica la necesidad de fomentar la creencia de que todos los estudiantes pueden demostrar logros educativos independiente de su condición socioeconómica de origen⁵³.

La Agencia ha buscado activamente traspasar a las comunidades escolares, la creencia de que todos los estudiantes pueden

52 Estudio de implementación de la Evaluación Progresiva, en <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/investigacion/>

53 Informe de Factores Asociados, en <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/investigacion/>

aprender, independientemente de lo difícil de sus condiciones para educar. Además, la colaboración para la mejora es uno de los principios que ha orientado el quehacer de la Agencia, para lo cual se ha fomentado la sociabilización de experiencias que, en contextos de vulnerabilidad, han sido exitosas en generar aprendizajes. Esto, para poner de relieve la idea de que se puede educar, con éxito, en condiciones difíciles. Para este fin, se realizan constantemente jornadas con directores y docentes a lo largo de todo el país, instancias en las que se comparten experiencias y construyen redes entre establecimientos con el objetivo de consolidar una comunidad que colabore con el logro de los resultados deseados. Las buenas prácticas compartidas a través de las jornadas y publicaciones de la Agencia⁵⁴, más que “dar recetas” para la mejora, tienen por objeto inspirar a los establecimientos a buscar sus propias maneras de mejorar, considerando el propio contexto y recursos disponibles.

Orientar para mejorar

Según lo actualmente estipulado en la Ley, los establecimientos que presentan menores resultados educativos en los aspectos tanto académicos como no académicos actualmente evaluados, y considerando las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes, son sujetos de orientación y apoyo para gatillar procesos de mejora.

54 Ver por ejemplo los libros *Se Puede y Se puede 2*, que presentan las buenas prácticas en gestión escolar obtenidas de las Visitas de Aprendizaje realizadas por la Agencia a establecimientos en Categoría de Desempeño Alto, y el libro *Construyendo juntos: claves para la Convivencia Escolar*, que ofrece buenas prácticas para el fomento del Clima de convivencia escolar observadas en establecimientos de distintas características. Este material puede ser descargado de la página web de la agencia www.agenciaeducacion.cl.

Tal como fue mencionado en el capítulo introductorio de este libro, desde 2016 para la Educación Básica y desde 2017 para la educación media, la Categoría de Desempeño es calculada e informada en régimen legal, es decir, de manera pública y con las potenciales consecuencias estipuladas en la Ley. Previamente, se implementó un período de marcha blanca de la normativa, instancia en la que se calibraron los instrumentos de evaluación y se sensibilizó al sistema escolar acerca de la manera de operar y los propósitos del sistema.

Un establecimiento es clasificado en base a datos de desempeño de alrededor de 4 años previos a la entrega de los resultados. Por ejemplo, la Categoría de Desempeño 2017 es calculada sobre la base de datos de entre 2013 y 2016. Típicamente, un establecimiento que es clasificado en Categoría de Desempeño Insuficiente recibirá, de parte de la Agencia, una visita y un taller de orientación para la mejora durante el año siguiente a la notificación de su categoría. Por ejemplo, un establecimiento en Categoría de Desempeño Insuficiente notificado en 2017, recibirá una visita de evaluación y orientación durante 2018 y, un par de meses después, un taller de orientación. Posteriormente, el establecimiento recibe apoyo técnico de parte del Ministerio de Educación. Entonces, el proceso de orientación y apoyo, puede tomar un par de años, y la implementación de acciones para la mejora, puede demorar un tiempo adicional. En el intertanto, el establecimiento sigue siendo anualmente evaluado para el cálculo de la Categoría de Desempeño anual.

La orientación que realiza la Agencia, tiene por objeto inmediato generar un diagnóstico de las fortalezas y debilidades en los procesos de gestión, de manera que el establecimiento pueda fijar sus cursos de acción prioritarios. El apoyo técnico que promueve el Ministerio de Educación, busca hacer realidad ese plan. Sin embargo, este proceso de evaluación, orientación,

planificación y acción por parte de los establecimientos, toma tiempo. Quizás mucho más que los 5 ó 6 períodos que un establecimiento puede permanecer en Categoría de Desempeño Insuficiente antes de perder el reconocimiento oficial, tal como lo estipula actualmente la Ley. Al momento, no contamos con suficiente evidencia respecto a cuánto tiempo y qué condiciones requiere una comunidad educativa para traducir la información que recibe a través de la evaluación y la orientación, en acciones concretas que redunden en una mejora de los resultados. Generar esta evidencia, es clave para avanzar hacia un sistema efectivo de orientación y apoyo, y además, hacia un sistema de responsabilización justo que imponga plazos razonables a los establecimientos para que estos demuestren mejoras en resultados educativos.

CALIDAD CON EQUIDAD

En relación a la equidad como elemento constitutivo de la calidad, se pueden destacar tres elementos más o menos relevados por los actores y por la política pública: la gestión de la diversidad, la equidad de género y la compensación de las desventajas socioeconómicas para el logro de aprendizajes.

Gestión de la diversidad

Uno de los principales hallazgos a partir de la visión de los actores, es la necesidad de que el sistema educacional se haga cargo de la diversidad de necesidades y fortalezas de los estudiantes para el aprendizaje. El tema de la gestión de la diversidad es ampliamente destacado por los involucrados como un requisito

de calidad. Si bien este aspecto ha sido ampliamente destacado como una falencia de la formación inicial docente, existe cierta evidencia que provee de ideas respecto a cómo mejorar en este aspecto (ver recuadro).

La gestión de la diversidad⁵⁵

Dentro de la línea de investigación dirigida a generar orientaciones para la mejora implementada por la Agencia, se llevó a cabo el estudio “Gestión de la diversidad de aprendizajes de enseñanza media”. Esta investigación fue de carácter exploratorio y descriptivo y tuvo como objetivo principal describir y analizar la gestión de la diversidad del aprendizaje en establecimientos de enseñanza media. Para ello, se indagó en las prácticas institucionales que fomentan la diversidad, analizando la distribución de responsabilidades y describiendo las dinámicas dentro del aula. Finalmente, también se desprendieron los facilitadores y obstaculizadores en relación a la gestión de la diversidad.

A partir de este estudio, se levantaron una serie de buenas prácticas para gestionar la diversidad del aprendizaje. Dentro de los principales hallazgos se pueden mencionar:

Desarrollar un enfoque educativo basado en las capacidades de los estudiantes: es importante que los establecimientos estudiados reconozcan el potencial de

55 Gestión de la diversidad del aprendizaje de estudiantes de enseñanza media, en <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/investigacion/>.

los estudiantes, distinguiendo el talento que tiene cada uno, y a partir de esto, desarrollar prácticas pedagógicas acordes.

Nivelación de conocimientos: dirigidas a los estudiantes de bajo rendimiento, en situación de repitencia o en des-nivel educativo en relación a su edad. Dentro de estos, se destacan los talleres de Matemática, Lenguaje, Ciencias e Inglés, los cuales se realizan durante la clase, asignándose tiempo y recursos complementarios con la ayuda de los mismos alumnos que presentan mejor rendimiento en el área.

Actividades participativas educativas: para incentivar la participación de estudiantes de todo tipo de rendimiento académico, se efectúan actividades como el campeonato de Ciencias y Matemática, los cuales también ayudan en la autoestima académica. De modo similar, se realizan debates y charlas, instancias que, según los estudiantes, constituyen las actividades que generan mayor participación, especialmente para los alumnos extranjeros.

Apoyo de estudiantes con alto rendimiento: mediante una atención personalizada, se favorece la atención a estudiantes con alto rendimiento. Desde algunos colegios, estos programas diseñan proyectos específicos que sostienen en el tiempo la promoción y permanencia de estas iniciativas. Ejemplos de esto son la presencia constante de materiales más avanzados o tutorías focalizadas.

Dotación de profesionales: presencia del equipo o dupla psicosocial, el programa de convivencia escolar, del programa PIE, o de programas específicos como el CATI

(Centro de Atención Tutorial Integral) en la comuna de Recoleta. En estos se distingue la importancia de detectar las necesidades y reconocer la orientación educativa y social hacia los estudiantes, como una instancia disponible de manera permanente.

Atención temprana de estudiantes nuevos: práctica que procura, a través de reuniones y entrevistas periódicas, acoger al estudiante y a su familia, en su incorporación.

Recepción de estudiantes extranjeros: cabe destacar, que en algunos establecimientos se hace un recibimiento especial para los estudiantes de otros países, como la instalación de papelógrafos con traducciones de palabras o frases en todo el establecimiento.

Intercambio de experiencias entre estudiantes de diferentes colegios: se generan instancias de aprendizaje e intercambio entre estudiantes de diferentes colegios que se caracterizan por diferencias académicas y de índole socioeconómica. En ellas, se fomenta la participación y también que los estudiantes conozcan más de sus propias realidades. Ejemplo de esto, son las ferias tecnológicas o de emprendimiento, actividades que promueven el intercambio y participación con otros establecimientos educacionales. Asimismo, también hay intercambios con estudiantes extranjeros.

Intercambio experiencias académicas exitosas entre profesores: es una acción que surge desde las propias experiencias de los docentes de un colegio, lo que pone de manifiesto la relevancia que asignan al equipo de diversidad en el plantel directivo de la institución.

Celebraciones y jornadas extracurriculares: actividades que son organizadas por toda la comunidad educativa y que pueden ser de distintas temáticas. Destacan las alianzas y actividades artísticas, deportivas, académicas y religiosas, las cuales constituyen espacios de desarrollo para los distintos intereses de los estudiantes.

Actividades de sensibilización: también se realizan actividades para reflexionar y sensibilizar sobre la diversidad. Dentro de ellas, destacan las ferias de organizaciones o de expresiones que abordan temas relacionados con política, educación, inclusión o diversidad sexual, a fin de romper con los prejuicios o estereotipos.

Equidad de género

La equidad de género es un tema aparentemente invisible o no problematizado por los actores educativos. En efecto, este es un aspecto que no aparece en el discurso de los actores educativos como constitutivo de calidad. Del mismo modo, una de las principales conclusiones de nuestro estudio sobre buenas prácticas para la reducción de la brecha de género, es justamente la invisibilidad del problema para los establecimientos. No obstante, las inequidades de género, si bien han ido decreciendo, son una realidad que debe ser tomada en cuenta para construir una educación de calidad. La Ley SAC incorpora como único indicador de equidad interna, la brecha de aprendizajes entre hombres y mujeres. Más aún, desde 2016, cada establecimiento es reportado, de manera individual, sobre su estado en este indicador. Esto, a fin de generar conciencia respecto a este potencial problema. Asimismo, la Agencia ha buscado buenas prácticas para la reducción de la brecha de género en Lenguaje

y Matemática, casi todas ellas dirigidas a disminuir la ansiedad matemática en las niñas y a aumentar la motivación por la lectura en los niños (ver recuadro).

Buenas prácticas para reducir la brecha de género⁵⁶

Durante el año 2015, se llevaron a cabo dos estudios sobre las buenas prácticas en la reducción de brechas de género en los resultados de aprendizaje entre el año 2006 y 2013, en las pruebas Simce de Lectura y Matemática de II medio. Uno de los principales hallazgos, fue la poca problematización de esta dimensión de la calidad de la educación por parte de los actores educativos. Por lo mismo, no se observaron estrategias o prácticas que de manera explícita tuvieran esta problemática como objetivo.

Considerando este principal descubrimiento como telón de fondo, fue posible observar algunas prácticas, que, a juicio del criterio experto de los investigadores, promueven el acortamiento de las brechas de género en los resultados académicos de los estudiantes.

En el estudio relativo a las brechas de género en Lenguaje, se pudo constatar lo siguiente:

- Una de las prácticas altamente valoradas por los estudiantes y también por los apoderados, es el **plan lector**

56 Buenas prácticas en la reducción de las brechas de género en resultados Simce de Comprensión de Lectura y Matemática II medio en <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/investigacion/>

flexible. Este método consiste en una práctica implementada y diseñada directamente por el profesor de Lengua y Comunicación, en la que se acompaña a todos los estudiantes del curso a la biblioteca de la escuela, y cada uno elige un libro para leer, con aprobación del profesor. La evaluación de la lectura es personalizada, y el docente espera comprensión del texto por parte del estudiante.

- Como práctica de aula, se destacó como buena idea el **crear un ordenamiento de la sala en el que los asientos de hombres y mujeres estén mezclados.** Se mencionó que esta dinámica regula los niveles de participación en la clase y en las distintas actividades propuestas por el profesor, además de ser un factor regulador del comportamiento. Realizar actividades en el aula con grupos mixtos que involucren tareas desafiantes, incrementa la participación entre los estudiantes, despertando la motivación y atención, sobre todo de los hombres que usualmente están menos motivados con la lectura.
- **Influencia de los pares:** A nivel de los estudiantes, se observa un incremento de la curiosidad cuando alguien de su entorno cercano y significativo lee. Se observó, en varios relatos de estudiantes, casos de varones que retomaron la lectura en 7° u 8° básico por influencia de alguno de sus pares.

En el estudio de brechas de género en Matemática:

- **Uso de los textos escolares del Ministerio:** el análisis de contenido reveló la alta calidad de estos textos, en términos de tener un mejor equilibrio en las representaciones de género y el uso de estereotipos en los ejemplos

presentados. En este sentido, se recomienda el uso de este texto por sobre otros analizados, que son producidos por editoriales comerciales.

- **Sistema de tutorías entre pares:** se observó que la implementación de un sistema en el que los estudiantes que tienen más facilidades para las matemáticas apoyen a quienes les cuesta más, tuvo buenos resultados en los aprendizajes del curso en su conjunto. En otros casos, se realizaron dinámicas en que los alumnos prepararon una clase y enseñaron los contenidos al docente. Esto no consiste en realizar una mera presentación, sino que preparar una clase en la cual se deban ejecutar ciertos ejercicios.

Política pública de tipo compensatorio

La política pública en educación ha tenido importantes avances en el intento por mejorar las oportunidades de los estudiantes más vulnerables, a través de iniciativas de tipo compensatorio, como la Ley de Subvención Escolar Preferencial. En esta línea, la Categoría de Desempeño se calcula de manera relativa a las condiciones contextuales, ajustando el índice de desempeño de acuerdo a una serie de variables relativas a las condiciones sociales y económicas de los estudiantes. Sin embargo, un porcentaje no menor de actores educativos –cerca de un 30%- considera que el ajuste es insuficiente⁵⁷. En efecto, al analizar los datos de la Categoría de Desempeño de básica 2016, encontramos

57 Estudio de Marcha Blanca del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, en <http://www.agenciaeducacion.cl/estudios/investigacion/>

que uno de los elementos que más se asocia a los resultados de la categoría, es el nivel socioeconómico del establecimiento⁵⁸. Esta clara asociación entre las condiciones socioeconómicas del establecimiento y los resultados en la Categoría de Desempeño, sugiere que el ajuste por condiciones socioeconómicas considerado en la metodología resulta insuficiente.

Recordemos que la clasificación en la Categoría de Desempeño tiene dos objetivos. Por un lado, busca identificar a los establecimientos que deben recibir orientación y apoyo que habilite un proceso de mejora. Paralelamente, la clasificación busca responsabilizar a los establecimientos por sus resultados educativos, imponiendo consecuencias para aquellos que no logren remontar. El hecho de que el ajuste por condiciones socioeconómicas en la clasificación sea más bien moderado, implica que el sistema deberá orientar y apoyar más que proporcionalmente a establecimientos de condiciones socioeconómicas más desfavorables, lo que, desde el punto de vista de la focalización de recursos, tiene un gran sentido. Sin embargo, esto también implica que las escuelas en riesgo de enfrentar las consecuencias del sistema, serán mayormente establecimientos más vulnerables, lo cual no es del todo deseable en el entendido de que las consecuencias del SAC deben ser aplicadas de la manera más justa posible.

58 Considerando que, a nivel de sistema, el 11% de los establecimientos se encuentra en Categoría Insuficiente, existe una mayor proporción relativa de centros de educación en esta categoría en establecimientos de GSE bajo y medio-bajo (16% y 15%, respectivamente), y una baja proporción relativa de clasificados como Insuficiente en establecimientos de GSE medio-alto y alto (2% y 1%, respectivamente). De manera similar, a medida que aumenta el GSE de la escuela, aumenta la proporción de establecimientos en Categoría de Desempeño Alto: si el 10% de los establecimientos de GSE bajo y el 9% de los del GSE medio-bajo son clasificados en el grupo alto, este porcentaje aumenta a 14% en establecimientos de GSE medio, a 23% en establecimientos de GSE medio-alto y a el 52% en establecimientos de GSE alto.

Por lo tanto, si bien es deseable aumentar el ajuste por condiciones socioeconómicas para fines de responsabilización, no lo es tanto para propósitos de orientación y apoyo. Es entonces deseable generar ajustes diferentes para ambos tipos de consecuencias, resguardando que ningún establecimiento en riesgo de cierre se quede sin orientación y apoyo, pero ampliando el beneficio a los que, sin estar en riesgo de cierre por ser de alta vulnerabilidad, igualmente presentan bajos resultados educativos y de contexto escolar.

Otro elemento que revela la lógica compensatoria aplicada en la Ley SAC, es la alta ponderación del indicador de Estándares de Aprendizaje (indicador que evalúa la distribución de los estudiantes en los distintos niveles de aprendizaje académico) en la construcción del índice de desempeño. A través de este indicador, la Ley SAC revela que una educación de calidad es aquella donde el establecimiento se hace cargo de todos sus estudiantes, sobre todo de aquellos que presentan aprendizajes insuficientes⁵⁹.

59 En efecto, de acuerdo al decreto 17 del año 2014 del Ministerio de Educación, el Indicador de Estándares de Aprendizaje se construye operativamente, generando un indicador que asigna 0 puntos a los alumnos cuyos aprendizajes son calificados de Insuficientes según los Estándares de Aprendizaje que construye el Ministerio de Educación, 65 puntos para los estudiantes cuyos aprendizajes son considerados Elementales, y 100 puntos para los alumnos cuyos aprendizajes son Adecuados. Así, el establecimiento es particularmente castigado en este indicador, y por añadidura, en sus resultados en la Categoría de Desempeño, en la medida que mantiene una mayor proporción de estudiantes con aprendizajes Insuficientes, y, más importante aún, se ve relativamente más beneficiado en la medida que logra que estos alumnos con aprendizajes Insuficientes logren aprendizajes Elementales en relación a apuntalar a los estudiantes con aprendizaje Elemental.

LECCIONES Y PRINCIPIOS ORIENTADORES

A partir de los resultados y reflexiones que surgen de las investigaciones presentadas en este libro, rescatamos una serie de lecciones y principios que han orientado el quehacer de la Agencia y que creemos debieran orientar la política pública respecto a la calidad de la educación.

- a) **Mirada amplia de calidad para formar estudiantes integrales.** Existe amplio acuerdo en la importancia de entender que una educación de calidad va más allá de demostrar logros de aprendizaje académico. Si bien, la responsabilidad de la formación en habilidades no académicas es en buena parte responsabilidad de la familia y la sociedad en su conjunto, el colegio es un espacio de socialización privilegiado en la etapa de la niñez y adolescencia. Como tal, es un escenario ideal para la formación integral de los estudiantes. Es importante que el sistema escolar siga avanzando en identificar las habilidades no académicas centrales de forjar en los estudiantes, y en identificar y fomentar las capacidades, condiciones y recursos necesarios para que el establecimiento surja como un espacio forjador efectivo de estas habilidades.
- b) **Fomentar un contexto escolar que habilite aprendizajes tanto académicos como no académicos.** Para lograr estudiantes integrales, el establecimiento debe asegurar un contexto escolar que propicie aprendizajes tanto académicos como no académicos. Entre los aspectos que la Agencia evalúa en los establecimientos, están los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, justamente referidos al contexto escolar para el fomento del clima de convivencia escolar, los hábitos de vida saludable, la autoestima y motivación escolar, y la participación y formación ciudadana. Así, la política pública ha avanzado en evaluar e informar a cada

establecimiento respecto de las condiciones del contexto escolar que pueden propiciar la formación no académica de los estudiantes, lo cual ha sido altamente valorado por los actores educativos. Del mismo modo, los procesos escolares referidos a la gestión pedagógica para el aprendizaje académico, son también evaluados a través de los Estándares Indicativos de Desempeño en los establecimientos que presentan menor desempeño escolar. La evidencia indica que la generación de un contexto escolar nutritivo genera sinergias para la consecución de aprendizajes múltiples. Existe evidencia contundente respecto a que un buen clima de convivencia escolar, por ejemplo, potencia aprendizajes tanto académicos como no académicos.

- c) Evaluar, informar, orientar y apoyar para la mejora escolar.** El SAC se ha centrado en proporcionar información, orientación y apoyo a los establecimientos para gatillar en ellos procesos efectivos de mejora escolar. La institucionalidad ha realizado grandes esfuerzos por generar evaluaciones válidas que provean información pertinente y pronta, que inspiren acciones concretas y efectivas dirigidas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, el período de marcha blanca de la Ley de Aseguramiento, sirvió para afinar la visita de evaluación y orientación que busca identificar debilidades y fortalezas en los procesos de gestión escolar en aquellos establecimientos con menores resultados. Es importante seguir avanzando en la coordinación entre la orientación y apoyo que reciben estos establecimientos y en la generación de evidencia empírica que ayude a identificar buenas prácticas y condiciones para la mejora.

d) Instalar y fomentar capacidades para la mejora escolar.

Las herramientas que el sistema provee para apuntalar la mejora escolar solo serán efectivas en la medida en que estas puedan ser aprovechadas por los establecimientos. En este sentido, la Agencia ha dado pasos para reforzar dos elementos en el sistema escolar: a) una cultura de uso de datos, lo cual requiere instalar capacidades para interpretarlos y generar un diagnóstico que establezca una meta clara que encause la acción y b) una cultura de autoevaluación, de manera que el establecimiento pueda constantemente evaluar en qué medida las acciones tomadas a partir del diagnóstico están dando los frutos deseados.

e) Fomentar la colaboración. La mejora del sistema escolar como un todo, para que logremos avanzar en calidad con equidad, es más efectiva en la medida en que todos los establecimientos avancen hacia una meta común. Si bien cada establecimiento opera en condiciones diferentes, y no existen recetas para mejorar, los desafíos que se enfrentan son comunes. Por lo tanto, las experiencias de procesos tanto exitosos como no exitosos pueden y deben ser compartidas, de manera de potenciar los aprendizajes del sistema respecto de cómo mejorar los resultados educativos y de contexto escolar en todos los establecimientos. La Agencia ha intencionado instancias donde los establecimientos pueden compartir experiencias, de manera de aprender unos de otros. Estas instancias son clave para facilitar el trabajo en red y fomentar la colaboración.

f) **Todos los estudiantes pueden aprender y todos los establecimientos pueden mejorar.** Un sistema que avanza en calidad, es un sistema que cree en las capacidades de sus estudiantes y que pone sus propias capacidades al servicio de la mejora. La mejora del sistema no puede depender solo de mecanismos de responsabilización externa, sino que debe también descansar en la motivación intrínseca de los docentes y directores, y en las altas expectativas respecto a los logros que pueden alcanzar los estudiantes y establecimientos.

Este libro recopila las opiniones de sostenedores, directivos, jefes técnicos, educadores, apoderados y estudiantes sobre los elementos que constituyen la calidad de la educación. Este ejercicio brinda al sistema la valiosa oportunidad de reflexionar sobre el concepto de calidad educativa y sobre cómo alcanzarla. La amplitud de las opiniones recolectadas en este ejercicio sugiere que el concepto de calidad es un concepto vivo, que evoluciona con las generaciones, y que depende del punto de vista en que se sitúa cada actor. De ahí la complejidad y riqueza de esta labor. Es de gran relevancia contar con este conjunto de evidencias, las que permiten enfrentar lo que piensan los actores educativos con lo que está planteado en la política pública, de modo de relevar convergencias y divergencias e identificar las oportunidades y desafíos para avanzar hacia una educación de calidad.

La política pública chilena ha desarrollado un concepto amplio de calidad de la educación. El sistema evalúa resultados académicos en áreas clave, y, buscando una educación más integral, recientemente ha incluido indicadores no académicos al sistema de evaluación. Esta nueva política pública refleja la evidencia creciente de que las habilidades no académicas juegan un gran rol en el desarrollo de los niños, niñas, y jóvenes, y, por tanto, deben ser parte de la definición de la calidad de la educación.

Penny Sebring, Ph.D.

Cofundadora

University of Chicago Consortium on School Research

ISBN: 978-956-9484-08-7



9 789569 484087