



Calidad educativa desde la percepción de los actores clave del sistema

Agencia de Calidad de la Educación
Diciembre, 2015

Morandé 360, piso 9
Diciembre 2015, Santiago de Chile
www.agenciaeducacion.cl

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres.

Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

Estimadas y estimados:

Como Agencia de Calidad de la Educación, institución que forma parte del Sistema de Aseguramiento de Calidad, tenemos las funciones de evaluar y orientar a las comunidades escolares para movilizar acciones de mejora en sus distintos niveles. En este contexto, trabajamos para ser un aporte a una educación integral para todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.

Con el objetivo de ampliar la mirada de calidad educativa, la Agencia realizó el estudio “Calidad escolar desde la percepción de los actores claves del sistema”, una investigación cualitativa sobre calidad en enseñanza básica, donde se recogen las percepciones de sostenedores, directores, jefes de UTP, profesores, padres, apoderados y estudiantes.

El principal resultado de esta investigación es que el concepto de calidad escolar que plantean los actores de las comunidades está alineado con la mirada integral que propone la Agencia y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad. De esta manera, el precepto de que calidad es más que los aprendizajes medidos por pruebas estandarizadas atraviesa a todos los actores del sistema escolar.

Esperamos que la presente investigación sea un aporte al conocimiento sobre calidad educativa desde una perspectiva más amplia e integral, basada en las opiniones y los aspectos más valorados por los distintos miembros de la comunidad escolar.

Atentamente,



Carlos Henríquez Calderón
Secretario Ejecutivo

Agencia de Calidad de la Educación

Contenido

1.	Introducción	5
2.	Antecedentes	7
3.	Marco teórico	8
	3.1 Ampliación del concepto calidad	8
	3.2 Evaluaciones para la mejora escolar	9
4.	Resultados	11
	4.1 Concepto de calidad escolar	11
	4.2 Evaluación de la calidad	20
	4.2.1 Evaluaciones externas de la calidad	21
	4.2.2 Evaluación interna de la calidad	22
	4.3 Percepción sobre el SAC y la Agencia	22
5.	Comentarios finales	23
6.	Lista de referencias	25

1. Introducción

El presente documento pretende hacer una revisión de los principales hallazgos de un estudio cualitativo sobre **calidad escolar en enseñanza básica**, licitado por la Agencia de Calidad de la Educación. Este estudio se centró en la percepción de los actores clave, para contrastarlas y relacionarlas con el trabajo que se está llevando a cabo actualmente desde la Agencia.

El **Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC)**, establecido en la Ley General de Educación (Ley N.º 20370, promulgada el año 2009), instituye el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (Ley N.º 20529, promulgada en 2011). Este marco normativo define una institucionalidad que entiende la calidad educativa con una perspectiva integral, que busca un equilibrio entre la autonomía de los sostenedores, la entrega de orientación y apoyo a los colegios, y la exigencia de rendición de cuentas. A partir de la promulgación de la ley, el sistema quedó conformado por cuatro instituciones: el Ministerio de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación.

Para cumplir con su propósito institucional, un pilar fundamental del quehacer de la Agencia de Calidad es la **orientación e información** que entrega a los establecimientos para que puedan avanzar en sus trayectorias de mejoramiento. Esto requiere, de trasfondo, un **concepto de calidad** sobre el cual la Agencia ha hecho un esfuerzo por ampliar, señalando que:

Una educación de calidad va más allá de que todos nuestros estudiantes sean capaces de comprender lo que leen, que sepan de ciencias, matemáticas, la historia de nuestro país y el mundo, además de un segundo idioma como el inglés. El que los estudiantes obtengan un adecuado desarrollo personal y social, una experiencia escolar atractiva y estimulante y que el proceso educativo se genere en espacios de encuentro social donde se valore y respete la diversidad de cada individuo, forma también parte de la concepción que tenemos sobre calidad educacional. El objetivo de nuestra educación debe ser que todos nuestros estudiantes obtengan los aprendizajes necesarios para construir sus proyectos de vida, cumplir sus sueños y ser un aporte a la sociedad desde los distintos ámbitos que ellos elijan. (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Escolar 2016–2020).

Para llevar a cabo este proyecto de educación que concibe la calidad en este sistema en un sentido amplio, todas las acciones desde la política pública y de los propios establecimientos deben estar enfocados en promover el aprendizaje integral de los estudiantes y su mejora continua. Una línea importante de trabajo son las **evaluaciones realizadas al sistema escolar** para monitorear y retroalimentar a los establecimientos escolares y al sistema en su conjunto. En sus evaluaciones, la Agencia considera los aprendizajes de los estudiantes en la prueba Simce y el nivel de logro en los Estándares de Aprendizaje, además de un conjunto de Indicadores de desarrollo personal y social que informan sobre el desarrollo socioafectivo de la comunidad escolar. La incorporación de estos indicadores en la evaluación de calidad de la educación de los establecimientos, proporciona información relevante en distintas áreas de desarrollo de los estudiantes. De este modo, entregan

una señal sobre la importancia de implementar acciones sistemáticas para promover aspectos no académicos, fundamentales para la formación integral de los alumnos.

Desde esta perspectiva, el surgimiento de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), que incorpora en su definición de calidad los logros de aprendizajes e Indicadores de desarrollo personal y social como Autoestima académica y motivación escolar y Clima de convivencia escolar, entre otros, pretende dar señales acerca de lo que se espera de un establecimiento con **buen desempeño**.

Habiendo realizado estos cambios en la educación cabe preguntarse en este punto si la ampliación del concepto de calidad escolar hacia una mirada más integral y la creación de un SAC para materializar este concepto en las escuelas, resuena en los discursos de los actores clave del sistema escolar. Esto último es relevante no solo en términos de indagar cuán alineado se encuentra el SAC con la **realidad de los establecimientos escolares** y el concepto que ellos manejan de calidad, sino también para identificar cuán motivados se encuentran los actores para tomar la **responsabilidad** que les corresponda en el sistema (Hammond, Wilhoit y Pittenger, 2014).

El objetivo del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación es que todos los niños, niñas y jóvenes de Chile reciban a través del sistema escolar, las herramientas que necesitan para construir sus proyectos de vida. Para esto es necesario que los establecimientos educacionales y la nueva institucionalidad trabajen coordinadamente.

2. Antecedentes

La Agencia de Calidad de la Educación, por medio de su División de Estudios, llamó en 2015 a una licitación pública para la contratación de un servicio de estudio “Calidad educativa desde la percepción de los actores clave del sistema”, cuyos resultados se presentan en este documento¹. El estudio tuvo como **objetivo** describir y analizar el **concepto de calidad educativa** en educación básica a partir de la visión (representaciones sociales, significaciones y sentidos) de los actores de la educación básica nacional, y de la revisión de experiencias internacionales.

A través de un estudio cualitativo, empleando entrevistas y grupos focales, se buscó indagar en los **atributos** que idealmente construyen una educación de calidad en ese nivel. También, en la **percepción** que tienen estos actores sobre la educación básica en nuestro país, destacando aspectos positivos y negativos, y señalando los desafíos a superar.

La **licitación** fue adjudicada al proveedor Educación, Desarrollo de Empresas y Capacitaciones Sociedad Anónima (EDECSA) en julio 2015.

El **trabajo en terreno** se llevó a cabo durante el segundo semestre de este año, en 17 establecimientos escolares con enseñanza básica, distribuidos en las regiones Metropolitana (XIII), Coquimbo (IV), Valparaíso (V), Biobío (VIII) y La Araucanía (IX). Se entrevistaron diferentes actores pertenecientes a las comunidades en educación básica, esto es, sostenedores, directores, jefes de UTP, docentes, padres, apoderados y estudiantes. Además, se consideró en la muestra a académicos, expertos en educación, representantes del Ministerio de Educación de Chile y representantes de asociaciones u organizaciones de la educación.

En este documento se presentan las **percepciones** de sostenedores, directores, jefes de UTP, docentes, padres, apoderados y estudiantes sobre el concepto de calidad escolar y las formas que actualmente existen para evaluarla.

1 El servicio contratado corresponde a la licitación pública ID N° 721703-17-LP15 “Calidad educativa desde la percepción de los actores clave del sistema”.

3. Marco teórico

La ley estipula que el **objeto de la Agencia** será evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, para que todo estudiante tenga las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Por ello, dos de sus funciones centrales son evaluar y orientar al sistema educativo (agenciaeducacion.cl).

En esta sección, primero se discuten los actuales focos de evaluación de la Agencia, los que amplían el concepto de calidad educativa (tradicionalmente adscrito solo a logros de aprendizaje). Luego, se describe cómo la información anterior permite construir Categorías de Desempeño para las escuelas, a partir de las cuales el SAC puede entregar orientación y apoyo focalizado a los establecimientos que más lo necesitan.

3.1. Ampliación del concepto calidad

La Agencia de Calidad de la Educación evalúa el **desempeño** de las escuelas a través de los **logros** de aprendizaje de los estudiantes, y de los Indicadores de **desarrollo personal y social** de la comunidad educativa. Con esta información, busca orientar a los establecimientos educacionales para la mejora en su quehacer institucional y pedagógico, e informar a la comunidad escolar de estos procesos.

La Agencia espera medir la calidad de la manera más amplia que le permitan los instrumentos disponibles, por lo que ha incorporado los Indicadores de desarrollo personal y social a las mediciones de logros de aprendizaje. Estos indicadores son ocho, cuatro de los cuales se miden a través de los **Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación**: Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana y Hábitos de vida saludable. Un quinto indicador corresponde al de Equidad de género. Los otros tres se refieren a la eficiencia interna de los establecimientos: Asistencia escolar, Retención escolar, y, para la modalidad técnico-profesional en enseñanza media, Tasa de titulación.

La información sobre la **Autoestima académica y motivación escolar** es relevante, debido a que este aspecto del desarrollo tiene incidencias en la calidad de vida de los estudiantes, en su salud mental y sus niveles de bienestar. Además, este indicador se asocia a otros aspectos, entre los que se encuentran el desarrollo de la personalidad, y la mantención y calidad de las relaciones interpersonales. Se considera, además un factor protector frente a eventos negativos. Otro motivo importante por el cual evaluar este indicador, es que atraviesa horizontalmente el proceso educativo y, por lo tanto, se relaciona con el rendimiento y el éxito escolar (Agencia, 2014).

Un segundo indicador de calidad que se incluye en las evaluaciones, es el de **Clima de convivencia escolar**. Al igual que el indicador previamente señalado, este tiene incidencia en la calidad de vida y en los niveles de bienestar. Un buen clima de convivencia sería necesario también para formar ciudadanos, desarrollar capital social y generar posibilidades de entendimiento entre los miembros

de una sociedad. Además, aparece como un factor protector para las conductas de riesgo. Como el anterior, también atraviesa el proceso educativo y tiene un efecto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Agencia 2014).

La incorporación del indicador **Participación y formación ciudadana** es importante, ya que se encuentra relacionado con valores y aprendizajes imprescindibles para la vida compartida, y permite integrar las habilidades, actitudes y virtudes necesarias para la convivencia democrática. Este indicador contribuye a la formación integral de los estudiantes y resulta un factor protector de conductas antisociales o de riesgo. Nuevamente, se trata de un aspecto que atraviesa el proceso educativo en tanto promueve el compromiso escolar, la asistencia a clases, la motivación hacia las actividades escolares y, por lo tanto, los logros académicos (Agencia, 2014).

Finalmente, la Agencia evalúa el indicador **Hábitos de vida saludable** que consiste en los hábitos de alimentación saludable, de vida activa y de autocuidado. Estos son aprendizajes necesarios para una vida equilibrada y sana. La práctica de actividad física y una alimentación balanceada redundan en una mejor calidad de vida. También se puede asociar este indicador la disminución de la ansiedad y estrés frente a evaluaciones, y a un aumento en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, en tanto mejora la concentración y la memoria (Agencia, 2014).

Considerando estas nuevas formas de comprender calidad en el contexto escolar incorporadas por la Agencia, corresponde indagar si están alineadas con las creencias de los actores clave de las comunidades escolares.

3.2. Evaluaciones para la mejora escolar

Una de las formas de evaluar que tiene la Agencia es a través de la construcción de **Categorías de Desempeño**. A partir de los resultados de aprendizaje logrados en la prueba Simce, los obtenidos en los ocho Indicadores de desarrollo personal y social, y las características de los estudiantes para considerar nivel de desafío que plantea el contexto educativo, se clasifica a los establecimientos escolares en categorías.

Esta clasificación se inscribe dentro de la política del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Ley SAC). Para la Agencia, el objetivo de la clasificación es detectar los establecimientos que deben recibir las **Visitas de Evaluación y Orientación de Desempeño** con mayor frecuencia y premura. Estas visitas también permiten identificar prácticas significativas para los procesos de mejoramiento institucional, generar instancias de diálogo con establecimientos sobre procesos de autoevaluación y orientar el mejoramiento de la gestión comunal. Las visitas de la Agencia constituyen un **sistema integral** de evaluación y orientación de los establecimientos educacionales, diseñado con el fin de acompañar sus trayectorias de mejoramiento.

La metodología de clasificación en categorías corresponde a lo que se conoce en la literatura como indicadores de desempeño. Estos son compendios de información obtenida cada cierto tiempo con el fin de observar el ejercicio de un sistema. Mediciones de este tipo generan preguntas respecto de sus efectos sobre la calidad de la educación.

Para que las políticas educativas movilicen el sistema hacia la mejora se requiere que se cumplan tres principios: (1) la real apropiación local del cambio, (2) el cambio de la cultura institucional y sus agentes, y (3) el balance entre la presión y apoyo para construir capacidades e infraestructuras profesionales sostenibles en el tiempo (*DESUC 2015*).

La literatura también señala que las políticas terminan siendo codiseñadas a nivel de escuela, donde generalmente son reinterpretadas, modificadas, adaptadas o ignoradas; es por esto que resulta fundamental que sean lo suficientemente flexibles para que las escuelas puedan rediseñarlas o adecuarlas a su realidad (*DESUC, 2015*).

Cabe preguntarse, entonces, de qué manera están percibiendo los actores clave del sistema, la incorporación de elementos como los Indicadores de desarrollo personal y social, y las Visitas a establecimientos al Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), donde hay un componente de responsabilización² de las escuelas.

2 "Responsabilización" es el neologismo empleado para traducir el término original en inglés, accountability.

4. Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de entrevistas y grupos focales realizados a los integrantes de la comunidad escolar: sostenedores, directores, jefes UTP, docentes, apoderados y estudiantes.

En primer lugar, se describe el **concepto calidad escolar** desde la percepción de los actores clave del sistema, indicando cuáles son los atributos de mayor prevalencia y cuáles son los énfasis que cada actor está señalando y demandando. En una segunda instancia, se describen las aproximaciones que tienen los actores a la evaluación de la calidad escolar y cuál es su apreciación de las instituciones encargadas de esa labor.

4.1. Concepto de calidad escolar

Los actores plantean de manera transversal que la calidad en el sistema escolar debe tratarse como un **concepto integral y mutlidimensional** que incluya más aspectos que los tradicionalmente relevados, como han sido los logros de aprendizaje académico de los estudiantes.

Los sostenedores son los únicos actores que presentan un discurso de calidad educativa distinto, más tradicional, centrado en los contenidos y los logros académicos. En general, los directores, jefes de UTP, profesores, estudiantes y apoderados coinciden en que los dos componentes fundamentales de la calidad, que sirven de piso o requisito mínimo para el abordaje de los otros, son el **vínculo afectivo**, que se relaciona con la formación socioafectiva de los estudiantes, y la posibilidad de contar con **buenos profesores**.

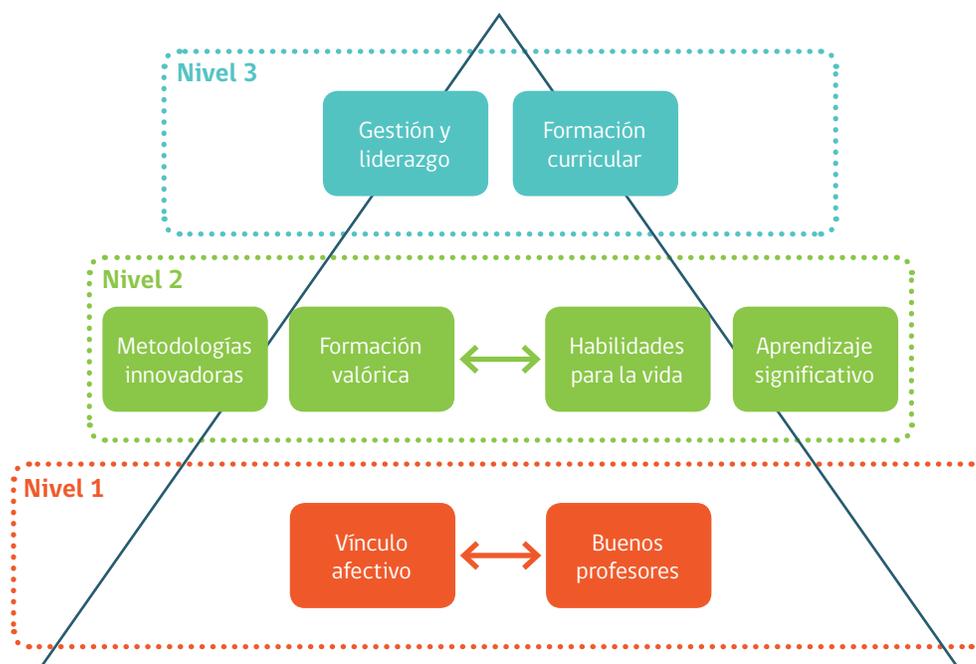
En un segundo nivel, se ubica centralmente la **formación valórica** y la formación de **habilidades para la vida**. La **formación valórica** es descrita por los actores como orientada a la formación de personas íntegras y buenas, sobre la base de valores como el respeto, la honestidad, la solidaridad y el cuidado de los otros.

Respecto de las **habilidades para la vida**, los actores mencionan un conjunto muy variado de capacidades tales como habilidades **comunicacionales e interrelacionales**, habilidades **laborales** (como puntualidad, responsabilidad y perseverancia), habilidades **cognitivas** (como pensamiento crítico, originalidad y capacidad de análisis) y habilidades para la construcción de un **proyecto de vida** (como el autoconocimiento, la definición de metas y la capacidad de planificar).

En el mismo nivel, aunque más en la periferia, se menciona como componente de la calidad escolar, la utilización de **metodologías innovadoras** de enseñanza y el **aprendizaje significativo**. Finalmente, en un nivel de importancia claramente menor, se identifica la **formación curricular o académica** (la enseñanza de contenidos) y el **liderazgo y gestión** del equipo directivo.

La jerarquía antes mencionada, que recoge las percepciones sobre calidad escolar de la mayoría de los actores, queda representada en el triángulo de la figura 4.1, donde la base representa los elementos más importantes, y hacia arriba los menos relevantes. Como se señalaba, solo los sostenedores plantean una mirada discordante con este modelo general.

Figura 4.1. Esquema general modelos de calidad



Fuente: Informe final del estudio "Calidad educativa desde la percepción de los actores clave del sistema"

(i) Los directores

En relación al concepto de calidad, los directores específicamente, refieren a una **formación valórica** que esté orientada a gestar "buenas personas". Por tanto, la escuela de calidad debe promover valores como la honestidad, la empatía y la solidaridad. Asimismo y en línea con lo anterior, los actores señalan una serie de **habilidades para la vida** como la resiliencia, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el esfuerzo, entre varias otras. De esta forma, una formación valórica adecuada y el desarrollo de habilidades para la vida formarían estudiantes capaces de insertarse en la sociedad y ser un aporte para su desarrollo.

Por su parte, la **formación socioafectiva** que surge a partir del **vínculo socioafectivo**, se encuentra asociada a tener "niños felices". En ella se debe entregar afecto a niños y niñas y preocuparse por

sus necesidades emocionales. En contextos de mayor vulnerabilidad, esta dimensión adquiere mayor relevancia en tanto gran parte de la labor que se realiza se destina a promover la confianza y la contención emocional. Lo anterior sería un requisito para luego poder desarrollar otras competencias.

La formación curricular o académica es mencionada por los directores pero se le otorga una menor relevancia en comparación a las otras dos (formación valórica y socioafectiva). Esta última dimensión se encuentra asociada a la adquisición por parte de los estudiantes de competencias que les sean útiles para que continúen sus estudios (educación secundaria y/o superior).

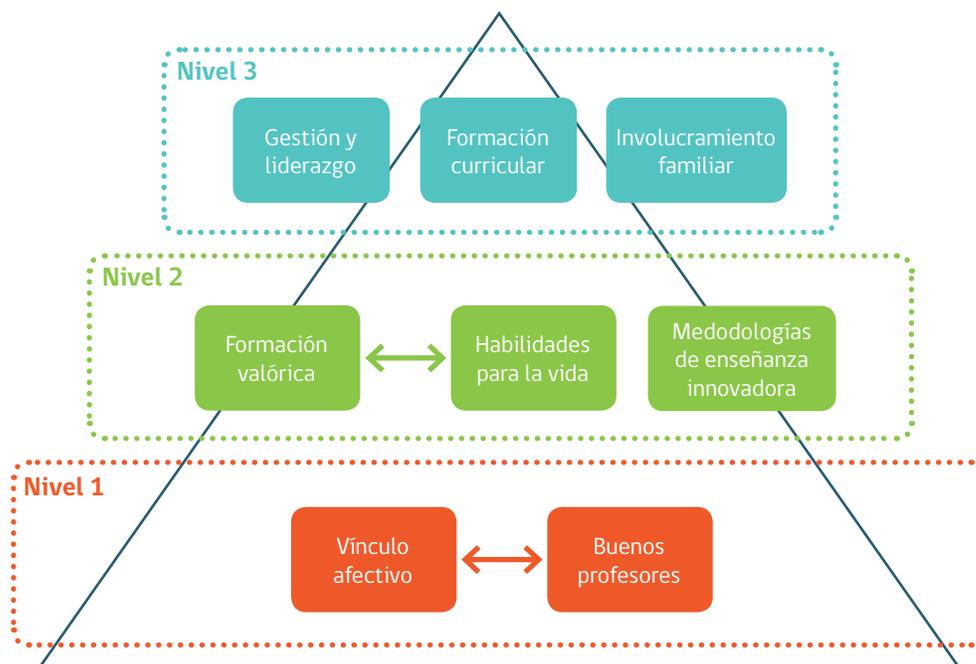
Además, para poder formar a los estudiantes en estas diferentes dimensiones, **los docentes**, el **involucramiento familiar** y la **gestión y liderazgo pedagógico**, son ejes que se deben articular para el logro de las primeras. Si bien estos ejes son funcionales para el desarrollo efectivo de las competencias mencionadas previamente, son considerados por los directores como **elementos que constituyen** una educación de calidad y no solo como requisitos para que se logren los aprendizajes académicos y no académicos.

En relación a los **docentes**, los directores señalan la importancia de contar con profesionales con una buena formación inicial y en constante perfeccionamiento, que sean capaces de elaborar estrategias pedagógicas adecuadas e innovadoras para los estudiantes. También se espera que un profesor o profesora cuente con habilidades personales para establecer vínculos significativos con los alumnos.

En los casos de directores pertenecientes a establecimientos de nivel socioeconómico medio y bajo, se menciona **la inclusión** como componente relevante de una educación de calidad. Para estos actores, la inclusión consiste en acoger respetuosamente la diversidad, refiriéndose a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, problemáticas de disciplina y bajo nivel socioeconómico. Este aspecto puede considerarse una dimensión transversal al vínculo afectivo y la formación valórica de los estudiantes.

La figura 4.2 representa el modelo de calidad educativa según los directores.

Figura 4.2. Modelo de calidad educativa para los directores



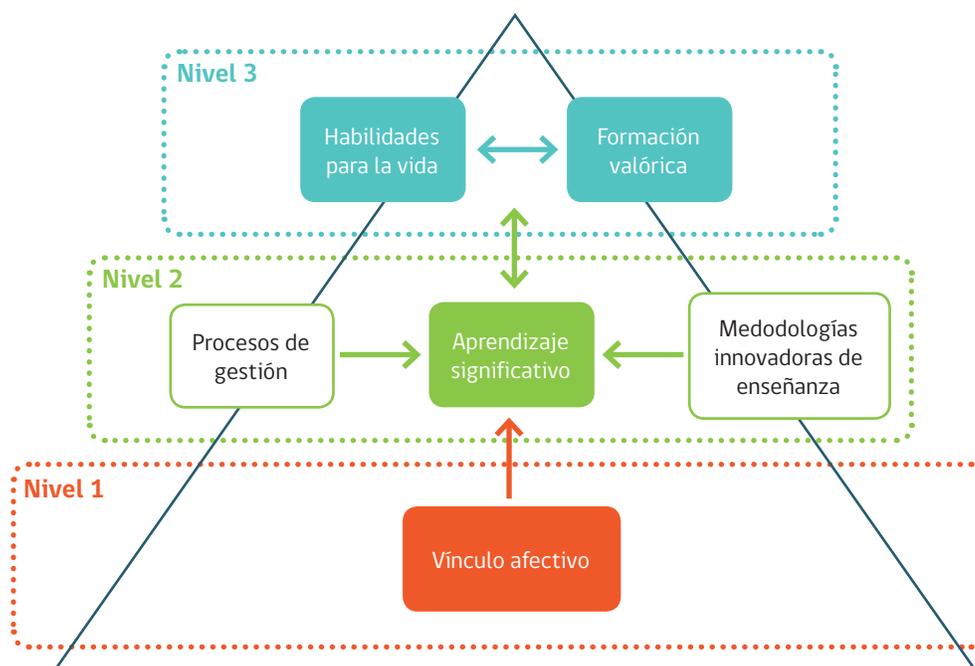
Fuente: Informe final del estudio "Calidad educativa desde la percepción de los actores clave del sistema"

(ii) Los jefes de UTP

Para los jefes UTP, la calidad escolar se juega principalmente en lograr **aprendizajes significativos** en los estudiantes. Esto significa que sean motivantes, relevantes y de utilidad para los alumnos, y que estos últimos sean capaces de gestionar su propio aprendizaje con la asistencia de los docentes. En cierta medida, las dimensiones que son mencionadas por este actor estarían al servicio de la generación de este aprendizaje significativo en los estudiantes. Una buena relación entre docente y estudiante entendida desde la **dimensión socioafectiva**, constituiría la base para poder desarrollar este aprendizaje. Asimismo, la **gestión pedagógica** por parte del equipo directivo y las **estrategias pedagógicas innovadoras** por parte de los docentes, serían dos aspectos fundamentales para lograr que los estudiantes adquieran significados que resuenen con su realidad.

Por último, la **formación valórica** y el desarrollo de **habilidades para la vida**, también es mencionada por los jefes de UTP como una dimensión relevante de la calidad en cuanto promueve la inserción de los estudiantes en su entorno. Lo anterior se esquematiza en la siguiente figura.

Figura 4.3. Modelo de calidad educativa para los jefes de UTP



Fuente: Informe final del estudio "Calidad educativa desde la percepción de los actores clave del sistema"

(iii) Los docentes

Los docentes señalan que la calidad escolar debe contemplar una **formación integral** cuyo énfasis esté en la dimensión socioafectiva. Los educadores son los actores que destacan el **vínculo afectivo** con los estudiantes con mayor énfasis, señalándolo como el componente nuclear del modelo de calidad; esto incluye una particular preocupación por sus problemas personales. Una vez generado este vínculo se pueden originar la **formación valórica** y las **habilidades para la vida**, como las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo, la responsabilidad y el espíritu de servicio.

En relación a la **formación valórica**, al igual que para los directores, se menciona la generación de valores y habilidades que les permitan "ser felices" y desarrollarse en armonía en la sociedad.

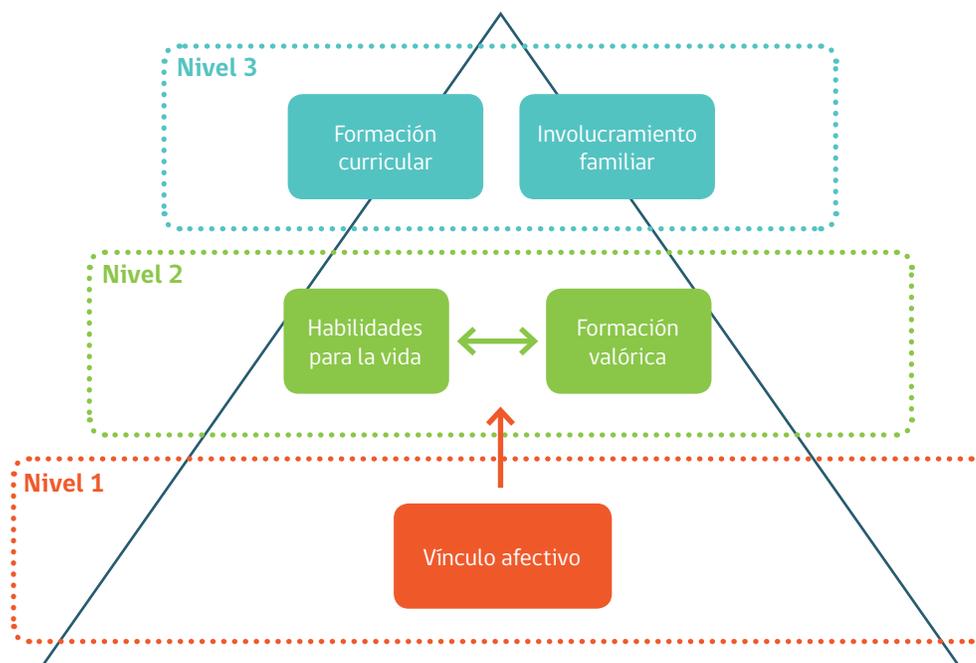
Consistente con el resto de los actores, la **formación curricular**, relacionada con los aprendizajes académicos, aparece para los docentes en un menor nivel de relevancia a la hora de conceptualizar la calidad escolar. A su vez, se relaciona con promover el aprendizaje activo de los estudiantes más que con el desarrollo de determinados conocimientos. Esta última visión estaría más cercana a lo que los jefes UTP conciben como aprendizaje significativo.

Por último, también mencionan como un aspecto deseado y relevante para la calidad, el **involucramiento de las familias**. Los **docentes** reconocen que junto con los **apoderados**, son los actores claves para tener una educación de calidad. Al respecto, llama la atención lo poco relevante que se conceptualiza el trabajo directivo, lo que por otro lado, coincide con la visión de los mismos directores que tienden a asignar una mayor importancia al quehacer docente.

Los docentes también abogan por una educación que sea **inclusiva** en el sentido de ser capaz de acoger la diversidad y hacerse cargo del contexto en la cual se desarrolla. Además, son mencionadas en menor medida, las altas **expectativas** de docentes y apoderados en los estudiantes, las **metodologías** innovadoras, la **formación docente**, buenas **condiciones laborales** y una **infraestructura** adecuada.

Si bien cuando se les pregunta a los profesores por el concepto “calidad escolar”, prácticamente no se mencionan las **prácticas pedagógicas**, estas sí son nombradas cuando se les pide señalar prácticas asociadas a la calidad. En ese caso, sugieren metodologías innovadoras y aplicadas relevando la gestión pedagógica y el aprendizaje significativo, aspectos que en gran medida son responsabilidad de estos mismos actores.

Figura 4.4 Modelo de calidad educativa para los docentes



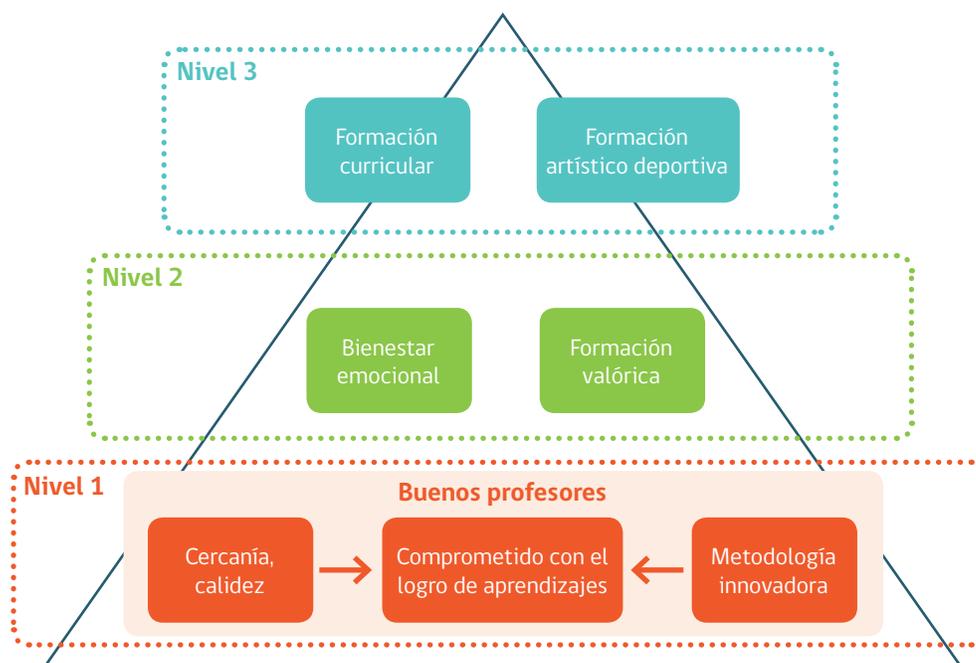
Fuente: Informe final del estudio “Calidad educativa desde la percepción de los actores clave del sistema”

(iv) Los padres y apoderados

Para los padres y apoderados las dimensiones que emergen como las más relevantes asociadas a la calidad en el sistema escolar son la **formación valórica** (que los estudiantes puedan poner en práctica los valores adquiridos en la casa), el **compromiso docente** (que estos tengan vocación y buena formación inicial), un **buen clima y convivencia escolar** (un ambiente familiar, grato, de trato personalizado), **logros de aprendizaje** en lo académico, y un **desarrollo personal y social** de los estudiantes.

A la base de todo, sin embargo, está la importancia de contar con un **buen profesor o profesora**. Este sería el atributo más relevante, mucho más que todo el resto, para conseguir una educación de calidad. Es además, un requisito previo para la obtención de todos los demás componentes. Un buen profesor debe tener, de manera central, un **compromiso con los logros de aprendizaje**, y, adicionalmente, **cercanía afectiva** con los estudiantes junto con el uso de **metodologías** de enseñanza innovadoras.

Figura 4.5 Modelo de calidad educativa para los padres y apoderados



Fuente: Informe final del estudio "Calidad educativa desde la percepción de los actores clave del sistema"

(v) Los estudiantes

Los estudiantes representan el concepto de calidad con una mayor cercanía a la realidad de sus propios establecimientos educacionales.

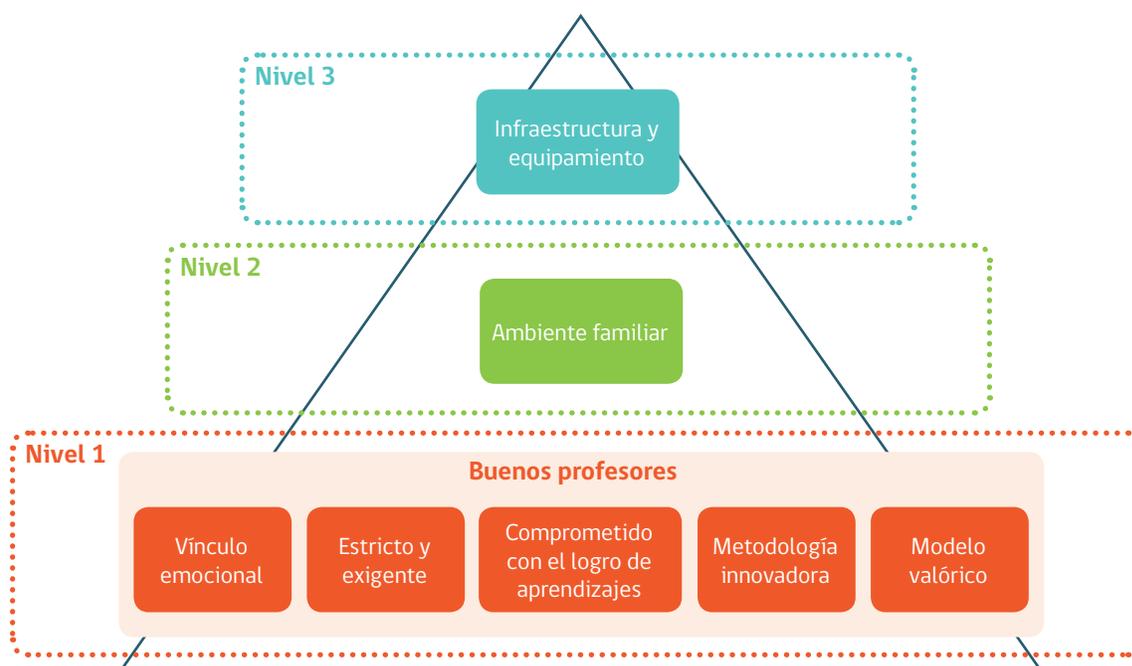
La calidad de la educación se observa, en primer lugar, dentro del aula, donde el profesor es, por lejos, el elemento central. Desde la percepción de los estudiantes, la calidad escolar está estrechamente vinculada a la **calidad docente**. Los estudiantes entienden por un buen docente aquel que, en primer lugar, se compromete con sus logros de aprendizaje. De manera secundaria se señala que el buen profesor se preocupa por **innovar en metodologías** de enseñanza-aprendizaje, es **exigente**, porque tiene altas expectativas, es capaz de establecer **vínculos afectivos** con sus estudiantes y tiene la capacidad para posicionarse como un **modelo valórico** a seguir.

En segundo y tercer lugar, se sitúa este concepto a nivel de establecimiento, donde el **ambiente familiar** y la **infraestructura**, respectivamente, son los principales pilares. Los estudiantes valoran positivamente que el colegio en el que estudian se constituya como una gran familia. A partir del ambiente familiar, revelan sentirse cómodos y en confianza para enfrentar el proceso educativo de forma adecuada. Esto último adquiere aún más relevancia en establecimientos de nivel socioeconómico bajo.

Respecto a la infraestructura se señala la importancia de que los espacios sean amplios, cómodos, ordenados y limpios. También, que existan áreas verdes, y equipamiento e instalaciones que promuevan el aprendizaje, tales como laboratorios, bibliotecas y canchas.

La siguiente figura ordena jerárquicamente lo recién descrito.

Figura 4.6 *Modelo de calidad educativa para los estudiantes*



Fuente: Informe final del estudio "Calidad educativa desde la percepción de los actores clave del sistema"

(vi) Los sostenedores

Finalmente, los sostenedores evidencian un punto de vista distinto al del resto de los actores, con mayor perspectiva para aproximarse al concepto de calidad educativa. Identifican condiciones internas y externas de la escuela, procesos de gestión y fines deseados.

Primero, distinguen condicionantes de la calidad escolar entre los que se incluyen ellos mismos, como **agentes presentes**, junto a **docentes comprometidos** y **directores líderes**. A su juicio, los docentes son requisitos para tener una educación de calidad en la medida que estos tengan vocación, sean comprometidos, establezcan vínculos afectivos con sus estudiantes y cuenten con una adecuada formación. Si bien los docentes serían considerados como un requisito para contar con una educación de calidad, la **formación inicial** que estos tengan y las **condiciones laborales** que se les puedan otorgar, son vistas como condiciones estructurales que exceden las facultades de los establecimientos escolares.

En relación a los directores y directoras, se espera que este profesional sea un líder capaz de promover el compromiso de los profesores y los demás actores de la unidad educativa, y de establecer una visión y objetivos comunes. En esta formulación, los sostenedores no vinculan la labor del director con la del resto del equipo directivo.

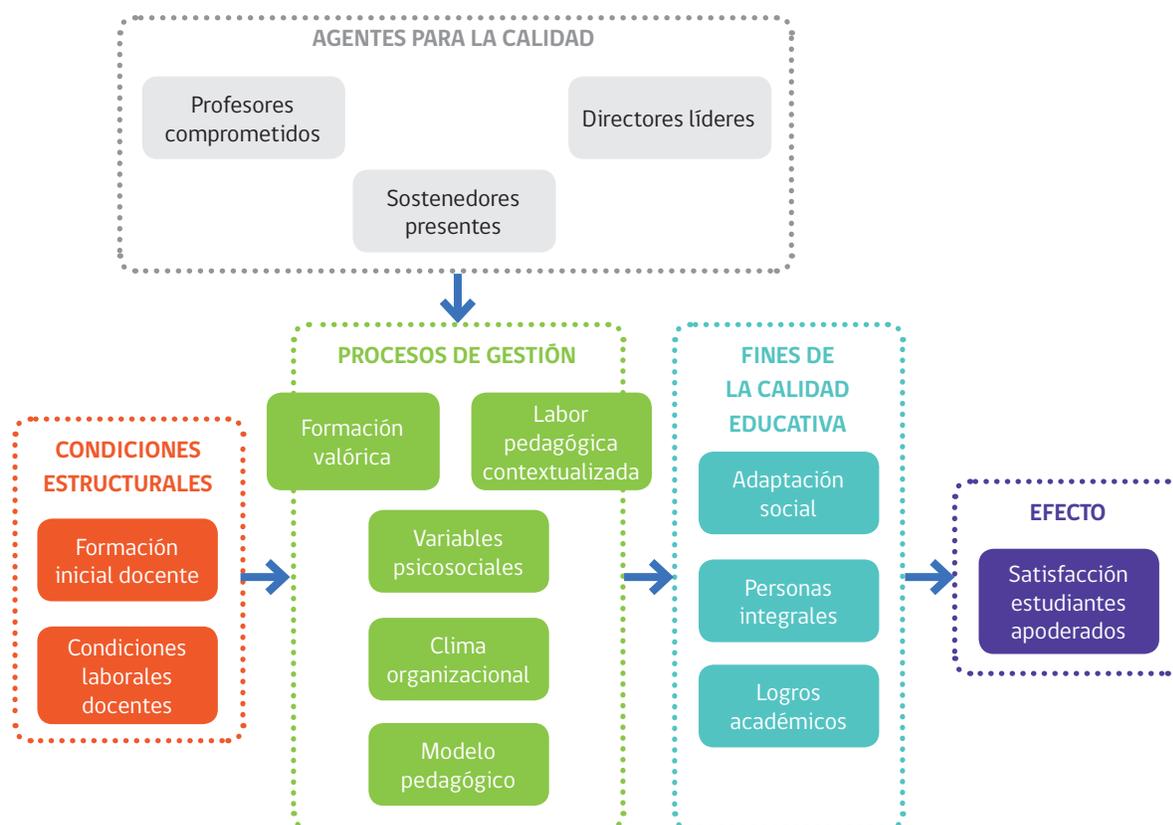
Respecto a las dimensiones que constituyen el concepto calidad escolar, todos ellos inscritos en un **proceso de gestión escolar**, se señala la **formación valórica** de los estudiantes y la **adecuación de la enseñanza** al contexto. Adicionalmente, los sostenedores que tienen a su cargo preferentemente establecimientos que atienden a estudiantes de nivel socioeconómico bajo, destacan también la importancia de generar un **clima organizacional positivo** y una actitud activa por el **desarrollo psicosocial** de los estudiantes. Por último, los sostenedores de establecimientos que trabajan con estudiantes de nivel socioeconómico medio alto y alto, mencionan también la importancia de contar con un **modelo pedagógico** que les permita tener buenos resultados.

Los fines de la calidad educativa, son para ellos la **adaptación social** de los estudiantes, es decir, la capacidad de desenvolverse adecuadamente en la sociedad, y la **formación de personas integrales**. En este último aspecto se incluye la formación valórica, mencionada por otros actores, pero también otras áreas más específicas como la artística y la deportiva.

Por último, en la visión de los sostenedores, la satisfacción final de estudiantes y apoderados también forma parte de su conceptualización de calidad. Esto se traduciría en indicadores muy concretos como la demanda de matrícula y la fidelidad de los exalumnos por visitar el establecimiento o matricular a sus propios hijos.

El siguiente esquema (figura 4.7), permite visualizar las conceptualizaciones de los sostenedores sobre calidad educativa en la enseñanza básica.

Figura 4.7 Modelo de calidad educativa para los sostenedores



Fuente: Informe final del estudio "Calidad educativa desde la percepción de los actores clave del sistema"

4.2. Evaluación de la calidad

A continuación se presenta la percepción que tienen los actores del sistema escolar acerca de las estrategias de **evaluación externa** que existen actualmente, en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC) y la percepción sobre las estrategias de **evaluación interna** que utilizan en sus establecimientos escolares. Sobre el primer punto, específicamente se les pregunta por la prueba **Simce**, por los **Indicadores de desarrollo personal y social** (también conocidos como Otros Indicadores de Calidad u OIC) y por las **Visitas de Evaluación y Orientación de Desempeño**.

4.2.1. Evaluaciones externas de la calidad

Tanto los directores como los jefes UTP y los docentes valoran las estrategias de evaluación externa en tanto permiten medir y monitorear la calidad en los establecimientos escolares. No obstante, los primeros consideran que las estrategias de evaluación que presenta el actual sistema son de alcance limitado y poco contextualizadas a los diversos esfuerzos que se hacen en los establecimientos.

Casi todos los actores circunscriben la evaluación externa al Simce, y a los Indicadores de desarrollo personal y social medidos por cuestionarios. En cambio, las Visitas de Evaluación y Orientación son referidas de modo superficial, ya que para muchos establecimientos aún son desconocidas.

En particular, sostenedores, directores, docentes, apoderados y estudiantes comparten una visión crítica respecto de las estrategias de evaluación de la calidad, resaltando su carácter parcial, sobre todo por el uso de instrumentos estandarizados. En relación al Simce, los actores señalan que esta prueba tiende **estrechar el concepto de calidad** y que carece de sentido formativo porque consideran que sus resultados no permiten mejorar las prácticas de enseñanza, y por tanto los aprendizajes de los estudiantes.

Cabe señalar que los estudiantes de establecimientos escolares de nivel socioeconómico alto son los que se encuentran más alineados con las críticas expuestas por los demás actores.

A pesar de las críticas señaladas, los **jefes de UTP** tienen una valoración más positiva que los otros actores vinculados al establecimiento. Para ellos, la percepción positiva del Simce se articula en torno a la **necesidad y utilidad de contar con una evaluación externa objetiva**, que entrega orientación valiosa sobre los logros y rezagos del establecimiento. A partir de los resultados Simce estos desarrollarían una serie de prácticas de análisis y planificación.

Los **sostenedores** de establecimientos de nivel socioeconómico medio alto y alto y que obtienen mejores resultados en la prueba Simce, también destacan su utilidad ya que permitiría obtener una mirada panorámica de las fortalezas y debilidades de la unidad educativa.

Como se señalaba anteriormente, los Indicadores de desarrollo personal y social (medidos con cuestionarios) son poco referidos por los actores de la comunidad educativa principalmente debido a su desconocimiento. Es muy poco frecuente que un director los mencione espontáneamente como parte de las estrategias de evaluación de calidad, y menos aún que los integre en su discurso a la hora de presentar su opinión sobre el tema.

El discurso de los sostenedores revela confusión en torno a la definición y evaluación de los Indicadores de desarrollo personal y social. Por su parte, la mayoría de los docentes señalaron no conocerlos, situación que es unánime cuando se trata de apoderados y estudiantes. Nuevamente son los **jefes de UTP** los que mayor conocimiento tienen de estos indicadores. Todos están al tanto de su existencia y, en general conocen las dimensiones que abordan.

Aun cuando no son conocidos por la mayoría de los entrevistados en el estudio, una vez que son puestos al corriente de su existencia, los **Indicadores de desarrollo personal y social** son altamente valorados en tanto vendrían a ampliar lo que se evalúa sobre calidad escolar y en ese sentido, profundizar en su comprensión. Estos indicadores, en particular los que son medidos con cuestionarios y se refieren al desarrollo socioemocional de las comunidades educativas, generan gran expectativa entre los actores respecto a una evaluación más amplia de la calidad educativa. Para los jefes de UTP específicamente, significan un contrapeso importante del Simce.

Aun cuando las visitas de la Agencia son desconocidas por gran parte de los entrevistados, estos se muestran expectantes acerca de los resultados que puedan generar, ya que son instancias de aproximación a la realidad diaria de la escuela.

4.2.2. Evaluación interna de la calidad

En relación a las estrategias de evaluación propias de los establecimientos, los actores tienden a señalar 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. Aun cuando su discurso es vago, los únicos que refieren a estrategias que abarcan una mayor diversidad de dimensiones son los sostenedores. Algunos de estos señalan entre las prácticas de sus establecimientos la existencia de evaluaciones de satisfacción con la escuela, de la gestión y planificación escolar.

Directores, jefes UTP y docentes centran su discurso en estrategias tales como la observación de clases, la revisión de planificaciones y las instancias de retroalimentación entre directivos y profesores. En particular, jefes UTP son los que mayor profundizan en estas evaluaciones y reportan la aplicación de pruebas propias, pruebas de nivel u otro tipo de evaluaciones de contenidos curriculares. Prácticamente todos los jefes UTP mencionan también la **observación de aula**, con retroalimentación posterior al profesor. Para los docentes, en general, las evaluaciones mencionadas se asocian con medidas remediales, adecuaciones del currículo y definición de estrategias efectivas de aprendizaje. Se aprecia también una **valoración del trabajo conjunto** entre el equipo directivo y los demás profesores en el proceso de evaluación.

4.3. Percepción sobre la Agencia y el SAC

Respecto a la percepción que tienen los entrevistados de la Agencia de Calidad de la Educación, en general, existen expectativas positivas respecto al rol que puede llegar a jugar en el sistema escolar. Estas expectativas tienen que ver principalmente con la oportunidad que presenta en la **ampliación del concepto calidad escolar** y la **focalización en el apoyo y orientación** a los establecimientos escolares.

En este sentido, los actores demandan de la Agencia una **definición clara y consensuada** de calidad, que sea difundida en las escuelas y sobre todo desde el discurso de sostenedores y directores se releva la necesidad de considerar los contextos a la hora de definir y evaluar calidad escolar.

Por parte de casi todos los entrevistados se demanda que la Agencia cumpla un **rol de acompañamiento y orientación**. En concreto, se le pide que entregue **retroalimentación cualitativa y contextualizada** respecto del trabajo que se está realizando, con indicaciones concretas de mejora. Además, que evalúe procesos y no solo resultados, con mayor contacto presencial, reconocimiento del trabajo realizado en los contextos, mayor acompañamiento y seguimiento del trabajo realizado por las escuelas. En este sentido, lo que los actores solicitan corresponde al **perfil de las visitas** que actualmente realiza la Agencia pero, que por ser el dispositivo más desconocido, no aparecen aún integradas en las percepciones de los actores.

Aun cuando la desconocen, los **estudiantes** manifiestan sus recomendaciones a la Agencia, con lucidez. Todos concuerdan en que las evaluaciones de calidad deben incorporar **observaciones en terreno, presenciales y espontáneas**, que permitan sondear el trabajo que se realiza con los estudiantes día a día. Proponen formas de medición de largo plazo para que el evaluador logre hacerse una idea acabada del establecimiento que está visitando. Se incluyen propuestas de observaciones de clases para sondear las metodologías de enseñanza de los profesores y observar si estas contribuyen o no a la mejora del aprendizaje de los estudiantes. También plantean jornadas de reflexión acerca de la calidad para que pueda ser medida desde dentro de los establecimientos.

5. Comentarios finales

A partir del levantamiento del concepto de calidad escolar desde los actores claves de los establecimientos de enseñanza básica, se da cuenta que los atributos que resuenan con mayor fuerza son el **vínculo afectivo**, y el contar con **buenos profesores**, aspectos que se encuentran altamente relacionados. También la **formación valórica, las habilidades para la vida**, y, en menor medida, el uso de **metodologías innovadoras** y la construcción de **aprendizajes significativos**. Los dos aspectos menos relevados fueron la formación curricular en aprendizajes académicos y la gestión y el liderazgo del equipo directivo.

Sostenedores, directores y apoderados ponen el énfasis en una educación que promueva la formación valórica en los estudiantes, mientras que los docentes centran su definición en la formación socioafectiva, referente a la contención emocional. Los jefes UTP consideran que el elemento más importante de una educación de calidad es el aprendizaje significativo, entendiendo este como un aprendizaje que sea útil y que les haga sentido a los estudiantes. A su vez, estos manifiestan, con mayor fuerza que los docentes, que lo que sucede al interior del aula constituye el aspecto esencial de la calidad. En relación a esto último, un buen docente es aquel capaz de proponer las mejores estrategias pedagógicas para movilizar el aprendizaje de sus estudiantes.

Respecto a las **evaluaciones externas de calidad**, todos los actores concuerdan en la utilidad que estas tienen para diagnosticar y monitorear al sistema escolar y el desempeño de los establecimientos en particular. No obstante, existen críticas a las actuales evaluaciones realizadas ya que consideran que tienden a reducir el concepto de calidad en torno a los logros académicos de los estudiantes.

Estas críticas tendrían como referente principal la prueba Simce, ya que casi todos los entrevistados conocían superficialmente o no estaban al tanto de los **Indicadores de desarrollo personal y social**, medidos por cuestionarios, y las **Visitas de Evaluación y Orientación**. Si bien se valora la idea detrás de estas nuevas iniciativas de evaluación, debido a su desconocimiento, no logran contrarrestar la apreciación general que tienen los actores del actual sistema de evaluación externa.

Llama la atención que en relación a las estrategias de evaluación interna de las escuelas, los actores **no son capaces de referir a iniciativas** que se centren en las dimensiones de calidad que para ellos son las más relevantes, como la formación valórica, las habilidades para la vida o la dimensión socioafectiva, entre otros.

Respecto al rol que debiera cumplir la Agencia, los actores solicitan **acompañamiento y orientación**. Sugieren que efectúe retroalimentaciones cualitativas y contextualizadas respecto del trabajo que se está realizando, entregando indicaciones concretas de mejora; evaluando procesos y no solo resultados; con contacto presencial y reconocimiento del trabajo realizado en los contextos, y acompañamiento y seguimiento del mismo. Estos atributos corresponden a los desplegados por las Visitas de Evaluación y Orientación que, por ser el dispositivo más desconocido del trabajo de la Agencia, no ha logrado permear las percepciones de los actores.

Si bien el concepto de calidad escolar que plantean los actores de la comunidad escolar está en línea con la mirada integral de calidad que está proponiendo la Agencia, los primeros perciben que aún se encuentra fuertemente asociado a los logros de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la Agencia tiene el desafío de transmitir el **concepto de calidad más amplio**, que es con el cual actualmente trabaja, y que incluye tanto aspectos académicos como Indicadores de desarrollo personal y social.

En definitiva, el concepto de calidad que se busca instalar desde la Agencia, resuena con lo que se está demandando desde las comunidades escolares, pero queda como desafío llegar con esta **mirada integral de calidad escolar** a los establecimientos. Es decir, que las escuelas perciban y reconozcan la consonancia que hay entre sus valoraciones y las promovidas desde la institucionalidad. De este modo, las escuelas pueden integrar este concepto multidimensional de la calidad en sus discursos y en su actuar del día a día, elaborando estrategias para potenciar los aspectos del desarrollo personal y social de sus estudiantes, además de los académicos o curriculares.

Tal como lo señala la literatura, los **procesos de mejoramiento** que realizan los establecimientos educacionales requieren que exista un real involucramiento de los diferentes agentes educacionales, que se encuentren sensibilizados y que las políticas respondan con herramientas efectivas para responder a nivel local (Thrupp, Lupton y Brown, 2007 en DESUC, 2015). Así, el trabajo pendiente debe centrarse en transmitir con mayor efectividad esta **nueva mirada del concepto de calidad escolar**, trabajando con las escuelas para que a todos los actores les haga sentido poner la gestión pedagógica al servicio del desarrollo integral de los estudiantes.

Lista de referencias

Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *Indicadores de Desarrollo Social y Personal de los Estudiantes Chilenos*. Recuperado de:

<https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Documento+N.%C2%B05+Indicadores+del+desarrollo+personal+y+social+de+los+estudiantes+chilenos.pdf>

Agencia de Calidad de la Educación (2015). ¿Cuáles son los otros indicadores de calidad?

Recuperado de:

<http://www.agenciaeducacion.cl/coordinacion-sac/cuales-son-los-otros-indicadores-de-calidad/>

Dirección de Estudios Sociales UC (DESUC) y Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2015). *Estudio encuesta nacional de percepciones, opiniones y actitudes de sostenedores, equipos directivos y docentes sobre la marcha blanca del sistema de aseguramiento de calidad de educación: fase implementación ordenación*.

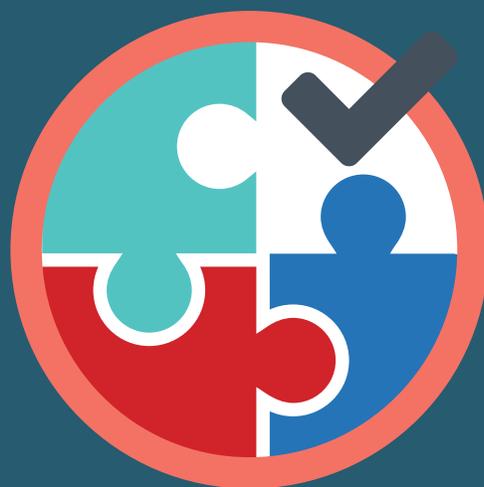
Educación, Desarrollo de Empresas y Capacitación S.A. (2015). Estudio sobre la calidad educativa desde la percepción de los actores clave del sistema.

Hammond, D., G. Wilhoit, y L. Pittenger (2014). Accountability for College and Career Readiness: Developing a New Paradigm. *Education Policy Analysis Archive*. Recuperado de:

<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1724/1334>.

Ley N° 20.370. Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 12 de septiembre, 2009.

Ley N° 20.529. Sistema Nacional de aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 27 de agosto, 2011



600 600 2626, opción 7
@agenciaeduca
facebook/Agenciaeducacion
contacto@agenciaeducacion.cl
www.agenciaeducacion.cl