

**Hallazgos en Estudios
de Calidad de la Educación**
(2014-2017)

Hallazgos en Estudios de Calidad de la
Educación (2014-2017)

Nota: en el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “los ciudadanos” y otras 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.

Hallazgos en Estudios de Calidad de la Educación (2014-2017)

Agencia de Calidad de la Educación
contacto@agenciaeducacion.cl
www.agenciaeducacion.cl
Morandé 360, piso 9
Santiago de Chile
Agosto, 2018

agenciaeducacion.cl • facebook.com/agenciaeducacion • @agenciaeduca • youtube.com/AgenciaEducacion

Índice

Introducción	7
Hallazgos	7
1. Elementos clave que definen una educación de calidad	8
1.1 Atributos de una educación de calidad según la visión de los actores	8
1.1.1 Vínculo afectivo entre docentes y estudiantes	9
1.1.2 Centralidad de la figura del docente	9
1.1.3 Formación en las competencias del siglo XXI	9
1.1.4 Gestión de la diversidad en formas y ritmos de aprendizaje	10
1.1.5 Generación de aprendizajes significativos	10
1.1.6 Autonomía progresiva y herramientas para los proyectos de vida	10
1.1.7 Gestión y liderazgo directivo	10
1.1.8 Involucramiento de las familias	10
1.1.9 Infraestructura y materiales disponibles en los establecimientos	10
1.1.10 Vinculación con el entorno	10
1.2 Énfasis según nivel educativo y modalidad	11
1.2.1 Educación parvularia	11
1.2.2 Educación básica	11
1.2.3 Educación media científico humanista (CH)	11
1.2.4 Educación media técnico profesional (TP)	11
2. Estado de situación y equidad	12
2.1 Desafíos en los conceptos clave de Calidad	12
2.1.1 Desafíos para la formación inicial docente	12
2.1.2 Uso de tecnologías: una nueva brecha	13
2.1.3 Desafíos para la gestión de la diversidad	13
2.1.4 Desafíos para lograr aprendizajes significativos	14
2.1.5 Inequidades en el liderazgo	14
2.1.6 Brechas en el involucramiento de las familias	14
2.1.7 Desafíos para infraestructura	15
2.2 Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS)	15
2.2.1 Autoestima académica y motivación escolar	15
2.2.2 Clima de convivencia escolar	15
2.2.3 Participación y formación ciudadana	16
2.2.4 Hábitos de vida saludable	16
2.3 Evolución en el tiempo de las habilidades y los conocimientos	16
2.4 Magnitud de las brechas y su evolución en el tiempo	17
2.4.1 Brechas entre estudiantes	17
2.4.2 Brechas entre establecimientos	18
2.5 Qué ocurre en establecimientos de bajo desempeño	19

3. Para avanzar hacia una educación de calidad	21
3.1 Orientación a los establecimientos hacia la mejora de sus resultados educativos	21
3.1.1 Factores asociados a resultados educativos académicos	21
3.1.2 Buenos resultados en contextos vulnerables	23
3.1.3 Factores comunes en los establecimientos que tienen trayectorias de mejora	24
3.1.4 La relevancia de los procesos de gestión	25
3.2 Buenas prácticas en los procesos de gestión	25
3.2.1 Dimensión Liderazgo	25
3.2.2 Dimensión Gestión pedagógica	26
3.2.3 Dimensión Formación y convivencia	27
3.2.4 Dimensión Gestión de recursos	28
3.3 El aporte de las evaluaciones	29
3.1.1 Evaluaciones sumativas	29
3.1.2 Evaluación Formativa y Evaluación Progresiva	30
3.4 La Categoría de Desempeño dentro del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)	31
3.5 Formación inicial docente en evaluación	32
3.6 La visita integral y los Estándares Indicativos de Desempeño (EID)	32
Conclusiones	33
Lista de referencias	35
Anexos	37
Siglas	37
Definiciones	39

Introducción

Entre 2014 y 2017, la Agencia de Calidad de la Educación llevó a cabo numerosos estudios para caracterizar la educación en nuestro país, los establecimientos educacionales y sus principales desafíos y fortalezas. Este documento resume los hallazgos clasificados en tres grupos.

El primer gran tema desarrollado en el apartado "Hallazgos" refiere a los **elementos clave que definen una educación de calidad**. A través de la visión de distintos actores educativos, se reconocen diez elementos, los que reciben distinto énfasis según el nivel y la modalidad observados. Estos abarcan procesos que ocurren dentro de los establecimientos y no tanto los resultados, lo que nos da señales de que, para los actores educativos, estos últimos no estarían siendo una medida de calidad en educación. Este fenómeno desafía al Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) a visibilizar el vínculo entre buenos procesos y buenos resultados para los establecimientos educacionales del país.

La segunda temática pone la mirada en el **estado de situación y equidad** de diversos aspectos del sistema educativo, comenzando por los diez atributos de la calidad. Se profundiza en el estado en que estos se encuentran, la equidad que presentan y los desafíos que proponen al sistema, por ejemplo, para la formación inicial docente. También se describen los logros en las habilidades y conocimientos relacionados con el currículo educativo y los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), su evolución en el tiempo y las brechas que se detectan en los resultados (por género, nivel socioeconómico, entre otros). Finalmente, se revisan los procesos de gestión en establecimientos de bajos resultados, segmento que requiere de la orientación y apoyo del sistema con mayor urgencia.

Luego de conocer los elementos clave que los actores educativos atribuyen a una educación de calidad y de la descripción del estado en de nuestro sistema, con los logros y desafíos que presenta el panorama educativo actual, se presenta en el tercer capítulo, **"Para avanzar hacia una educación de calidad"**.

Esta tercera sección permite dar orientaciones para la mejora educativa en base a los resultados de diversos estudios con metodologías tanto cuantitativas como cualitativas. Se identifican buenas prácticas en los procesos de gestión, que son evaluados mediante los Estándares Indicativos de Desempeño (EID), que califican el liderazgo, la gestión pedagógica y de recursos y la formación y convivencia de los estudiantes. También se pone el énfasis en las evaluaciones y su aporte a los procesos de mejoramiento escolar. Esto, mediante la descripción de las evaluaciones sumativas y las opiniones de los actores sobre ellas, el desarrollo de las evaluaciones Formativa y Progresiva en los establecimientos y en qué medida los alumnos de Pedagogía Básica son formados en conocimientos sobre evaluación y EID.

Todos estos estudios¹ aportan una visión comprensiva de la educación en nuestro país, que considera tanto la visión de los actores que conforman el sistema, como datos objetivos de los desafíos que la política pública tiene por delante, y de los logros que se han obtenido hasta el momento. Así, los hallazgos aquí presentados permiten situar y dar contexto a las políticas educativas, y brindan evidencia para orientar la mejora educativa, sobre todo de los establecimientos que requieren de la atención más urgente.

Hallazgos

A continuación se resumen los hallazgos de los estudios efectuados entre 2014 y 2017 por la Agencia. Algunos comentarios para ayudar a la lectura: (1) los números en paréntesis cuadrado aluden al estudio específico, numerado en la sección **Referencias**; (2) muchos de los estudios cuentan con una revisión bibliográfica propia, por lo que, para no abultar el documento, se ha decidido no incluir, y (3) en el anexo se presenta un apartado con las siglas empleadas a lo largo del texto junto con algunas definiciones; allí, por ejemplo, se encuentra una breve descripción de algunos términos empleados por la institucionalidad educativa y pruebas internacionales.

Los hallazgos se han ordenado en tres ejes: (1) elementos clave que definen una educación de calidad, según definiciones de los mismos actores educativos; (2) estado de situación de los aprendizajes y procesos educativos, desde una mirada objetiva con datos levantados por la Agencia, y subjetiva, a partir de estudios cualitativos con diversos focos, y (3) cómo avanzamos hacia una educación de calidad, considerando las definiciones de calidad, los aprendizajes alcanzados y los procesos educativos evaluados.

¹ Para profundizar en cada uno de los temas presentados existen estudios completos, cuyas referencias se presentan al final del documento y se identifican mediante un número en paréntesis cuadrado a lo largo del texto. Al final del documento, en el Anexo, se encuentran además explicaciones de las siglas empleadas a lo largo del texto, así como algunas definiciones de interés.

1. Elementos clave que definen una educación de calidad

Entre 2015 y 2016 **cuatro estudios** indagaron en los atributos clave que definen una educación de calidad, para lo cual se entrevistó a estudiantes, docentes, padres y apoderados, directores y sostenedores, que participaban en distintos niveles y modalidades educacionales: parvularia [1], básica [2], media científico humanista [3] y media técnico profesional [4]. Esto permitió identificar una serie de **atributos asociados al concepto de calidad educativa**, la mayoría de ellos relacionados con procesos más que resultados.

Además, se precisaron las diferencias en el foco de la calidad entre niveles y modalidades. Aunque la relevancia de los elementos depende del actor y nivel considerado, la valoración de nuevas habilidades tales como la creatividad y el pensamiento crítico son transversales a toda la comunidad educativa, sumándose a ellos la necesidad de que los aprendizajes de los estudiantes sean significativos y centrados en su experiencia.

1.1 Atributos de una educación de calidad según la visión de los actores

Una primera constatación de estos cuatro estudios es que **no hay una noción única de calidad**, sino más bien un concepto que varía entre actores (si es directivo, docente, apoderado o estudiante) y contextos socioeconómicos. El cómo se define la calidad educativa responde a dónde está situado quien mira la educación [2, 3 y 4].

Con todo, es posible identificar algunos elementos comunes que son importantes para los actores en su conjunto. Los estudios permitieron reconocer además los énfasis según el nivel (educación parvularia, básica y media) y la modalidad (educación media científico humanista o técnico profesional), lo cual se resume en la Tabla 1.

Tabla 1. Elementos clave para una educación de calidad en distintos niveles educativos identificados por los actores

Elementos clave	Educación parvularia [1]	Educación básica [2]	Educación media	
			CH [3]	TP [4]
a. Vínculo afectivo entre docentes y estudiantes como movilizador de los aprendizajes.	X	X	X	X
b. Centralidad de la figura del docente: formación de los docentes (pedagógica, disciplinar/especialidad técnica, y en habilidades socioafectivas).		X	X	X
c. Formación en las competencias del siglo XXI: habilidades para la vida, formación en valores y desarrollo de habilidades de orden superior.	X	X	X	X
d. Gestión de la diversidad en formas y ritmos de aprendizaje.	X	X	X	X
e. Generación de aprendizajes significativos para los estudiantes enfocados en sus intereses: entre otros, uso de metodologías innovadoras.		X	X	X
f. Desarrollo de autonomía progresiva en los estudiantes y provisión de herramientas para el desarrollo de sus proyectos de vida.	X	X	X	X
g. Gestión y liderazgo directivo.		X		X
h. Involucramiento de las familias en el aprendizaje de sus hijos y en la comunidad escolar.	X	X		
i. Infraestructura y materiales disponibles en los establecimientos.	X		X	X
j. Vinculación con el entorno.				X

Nota: elaboración propia. Los estudios correspondientes están bajo sigla y número. EP: educación parvularia [1]; EB: educación básica [2]; EM: educación media; CH: científico humanista [3]; TP: técnico profesional [4].

En general, los elementos identificados como clave por los actores para definir calidad [2, 3 y 4], pueden ser entendidos como buenos procesos que debieran llevar a buenos resultados. Serían habilitadores de mayores aprendizajes académicos y no académicos y, en este sentido, concuerdan con otros hallazgos de la Agencia y la literatura.

Por ejemplo, que los **profesores generen mecanismos de enseñanza innovadores** que se alejen de las prácticas convencionales [3] puede relacionarse positivamente con la **motivación escolar** [5]. Las metodologías innovadoras bien utilizadas pueden ser entendidas como un claro antecedente para el aprendizaje. Sin embargo, es importante destacar que los actores ponen el foco en el proceso sin necesariamente tener en cuenta la efectividad del resultado: es posible que una metodología sea valorada solo por ser considerada innovadora aun si no hay evidencia de que sea efectiva para el aprendizaje [2].

Por su parte, el **vínculo afectivo entre docentes y estudiantes** cobra relevancia en tanto se constituye como un espacio de contención que permite el aprendizaje [1, 2, 3 y 4], sobre todo en los sectores más vulnerables [2].

Por otra parte, un **equipo directivo líder** en los procesos de gestión, que establece lineamientos de manera participativa y los comunica adecuadamente a la comunidad [2], es una manera de ejercer un liderazgo que puede mejorar la organización y los niveles de respeto dentro del ambiente escolar, fomentar la participación y también formar para la vida democrática.

Por último, respecto de la **formación de profesores**, los actores educativos plantean que los aprendizajes dependen en gran medida de la calidad docente. Esto significa contar con profesores motivados con su profesión, que presenten habilidades pedagógicas y empleen metodologías adecuadas a las necesidades de los estudiantes [2 y 4].

En los siguientes apartados se profundiza en la comprensión de los actores respecto de los diez elementos clave de la calidad.

1.1.1 Vínculo afectivo entre docentes y estudiantes

El vínculo afectivo entre docentes y estudiantes como movilizador de los aprendizajes se define como el interés personal del docente por los estudiantes, por conocer sus estados de ánimo y entregarle orientaciones. Es considerado el elemento base para desarrollar aprendizajes [1, 2, 3 y 4] y, en educación básica, tanto directores como docentes señalan que cobra particular relevancia en los establecimientos de grupos socioeconómicos más bajos, en donde los estudiantes pueden verse afectados por problemáticas psicosociales que requieren de mayor atención, contención y apoyo [2].

1.1.2 Centralidad de la figura del docente

Una educación de calidad demanda de los docentes conocimientos disciplinares y pedagógicos actualizados pero, por sobre todo, la capacidad de establecer vínculos afectivos que logren movilizar el aprendizaje de los estudiantes [2, 3 y 4]. Esto requiere una formación compleja con demandas en lo pedagógico, disciplinar o de especialidad técnica, y en habilidades socioafectivas.

En el caso particular de la enseñanza media técnico profesional (TP), los docentes de especialidad no solo deben mantenerse actualizados respecto a lo que demanda el mundo productivo, sino que además deben desarrollar herramientas pedagógicas para promover el aprendizaje [4].

1.1.3 Formación en las competencias del siglo XXI

La calidad se presenta como un concepto multidimensional definido por elementos que van más allá de los aprendizajes cognitivos. Las **competencias del siglo XXI** cobran gran importancia en lo que se concibe como una educación de calidad. Así se pone énfasis en la formación de habilidades de orden superior, como el pensamiento crítico y la autogestión del aprendizaje [3]; socioemocionales, como la resiliencia y la formación valórica, y habilidades para la vida como la responsabilidad y la empatía [1, 2, 3 y 4]. También cobra particular relevancia el uso apropiado de tecnologías de información, en particular que los estudiantes aprendan a gestionar la información a la que acceden a través de los medios digitales [6 y 7].

1.1.4 Gestión de la diversidad en formas y ritmos de aprendizaje

En consonancia con un concepto integral de calidad, entre los actores resuenan con fuerza 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 según estas diferencias. También se considera que aporta a la calidad la presencia de estudiantes con necesidades especiales, pertenecientes a Pueblos Originarios y de distintas nacionalidades [2, 3 y 4]. En el caso de la educación parvularia, se valora una formación pedagógica en diversidad y psicología infantil, de manera que las metodologías se adapten a las características y tipos de aprendizaje de los niños y niñas, a su etapa del desarrollo y a sus necesidades particulares [1].

1.1.5 Generación de aprendizajes significativos

Se pide a los docentes que sean capaces de utilizar metodologías que permitan la participación de los estudiantes, que generen en ellos motivación y aprendizajes significativos, esto es, aprendizajes que se relacionen unos con otros y con aspectos concretos de la vida diaria de los estudiantes y sus intereses. Se destaca como relevante la capacidad de los docentes de trabajar con metodologías innovadoras que aumenten la motivación y la participación [2, 3 y 4].

1.1.6 Autonomía progresiva y herramientas para los proyectos de vida

El desarrollo de la autonomía surge como un elemento clave, acorde al ciclo de vida de estudiantes. Se trata de una autonomía progresiva, que se va desarrollando de manera incremental desde la educación parvularia, para luego asentarse con más fuerza en la enseñanza media, donde los estudiantes están *ad portas* de salir de la escuela y dar inicio a un proyecto propio [1, 2, 3 y 4]. En la educación media TP el desarrollo de un proyecto de vida se juega en resolver la tensión entre el objetivo de acceso al mercado laboral y el de preparación para estudios futuros; y en cómo los programas conjugan la formación general y la formación para las especialidades [4].

1.1.7 Gestión y liderazgo directivo

De la función directiva, los actores mencionan aquellos atributos que se relacionan con la capacidad de gestión del establecimiento. En general, se alude a procesos de planificación, comunicación interna e intercambio de prácticas y experiencias [2]. En el caso de la educación media TP, se menciona que el liderazgo directivo debiera generar las condiciones adecuadas para el cumplimiento del doble objetivo de la modalidad, orientando a los estudiantes en su decisión vocacional, capacitando a los docentes en materia pedagógica y de especialidad, asegurando la infraestructura adecuada y generando redes que permitan el vínculo con el mundo laboral [4].

1.1.8 Involucramiento de las familias

Considerar como un elemento constitutivo de la calidad que las familias se involucren en el aprendizaje de sus hijos y en la comunidad escolar, es un aspecto principalmente mencionado por directivos y docentes. Esto, como una forma de potenciar el desarrollo de los estudiantes dentro y fuera del contexto educacional [1 y 2].

1.1.9 Infraestructura y materiales disponibles en los establecimientos

En educación parvularia esto hace referencia a la calidad estructural, que tiene que ver con los factores observables que contribuyen a la calidad del programa. Entre estos, los actores mencionan la infraestructura, los materiales y la cantidad de educadores por niño. En educación media TP esto adquiere preeminencia ya que las especialidades técnicas necesitan de infraestructura y materiales que permitan desarrollar los talleres prácticos [1, 3 y 4].

1.1.10 Vinculación con el entorno

Una particularidad de la calidad destacada por los actores de la educación media TP es la de establecer relaciones con el mundo productivo, con los centros de formación técnica, los Institutos Profesionales y el mundo laboral. 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, o acuerdos de integración de estudiantes en actividades de pasantía o prácticas profesionales en la fase final del ciclo formativo de la educación técnica [4].

1.2 Énfasis según nivel educativo y modalidad

En cada nivel educativo (educación parvularia, básica y media) y modalidad (científico humanista y técnico profesional) los actores entrevistados enfatizan sobre ciertos aspectos como los más relevantes.

1.2.1 Educación parvularia

En educación parvularia se habla de **calidad estructural**, referida a los factores observables que contribuyen a la calidad del programa. Entre estos, los actores mencionan la infraestructura, los materiales y el ratio educador/niño [1]. Se enfatiza, además, la **calidad de los procesos** relativos a las interacciones, experiencias de aprendizaje y relación con las familias, por sobre la evaluación de los resultados [1].

1.2.2 Educación básica

En este nivel se enfatizan las **metodologías** que los docentes son capaces de utilizar para facilitar la participación, motivación y aprendizajes de los estudiantes [2].

Algo que destaca en las respuestas de los actores de enseñanza básica es la **irrelevancia del currículo** dentro del concepto de calidad de los actores, que queda por debajo del vínculo afectivo y la función de contención emocional de los docentes [2].

1.2.3 Educación media científico humanista (CH)

El énfasis en educación media CH está puesto en el desarrollo de la **autonomía progresiva** y en la provisión de herramientas para el desarrollo de sus proyectos de vida, elemento clave y acorde a su ciclo de vida [3].

1.2.4 Educación media técnico profesional (TP)

Para los actores entrevistados, la calidad en la enseñanza media TP depende de **resolver la tensión** entre el objetivo de acceso al mercado laboral y el de preparación para estudios futuros. También en cómo los programas conjugan la **formación** general y la formación para las distintas especialidades técnicas [4].

La **infraestructura y equipamiento de los establecimientos** tienen una función destacada en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. En particular, desde la educación TP esto implica contar con talleres, laboratorios, unidades de simulación, o bien implementar alguna modalidad de aprendizaje en empresas a través del sistema dual o de alternancia [4].

2. Estado de situación y equidad

En esta sección se presentan resultados desde diversas perspectivas. Primero, se profundiza en los desafíos que los propios actores detectan en los conceptos clave de la calidad. Luego se ahonda en los IDPS y, respecto de los aprendizajes curriculares, su evolución en el tiempo y las brechas existentes. Por último, se aborda una mirada a establecimientos de bajo desempeño, sus carencias y desafíos.

2.1 Desafíos en los conceptos clave de calidad

Sobre la mayoría de estos diez aspectos que definen una educación de calidad, identificados por la propia comunidad educativa, la Agencia realizó estudios que permiten conocer su estado de situación actual; en algunos casos, además, se pudo detectar cuán equitativa es su distribución entre establecimientos de distinto grupo socioeconómico. Estos hallazgos se presentan a continuación.

Los elementos anteriormente descritos, destacados por las comunidades educacionales como elementos clave de la calidad de la educación, se refieren principalmente a **procesos** educativos, más que a **resultados**—de hecho, se aprecia una desvinculación en el discurso de los actores entre la calidad de los procesos llevados a cabo en un establecimiento educacional y los resultados (académicos y no académicos) del mismo—. Sin embargo, desde la teoría educativa esta relación existe, y desde la evidencia recogida por la Agencia, en los establecimientos de menor nivel socioeconómico, no solo los resultados se encuentran descendidos, sino también los procesos y sus indicadores. Esto se constató especialmente en el liderazgo directivo, el involucramiento de las familias, algunos aspectos de la infraestructura y el desarrollo de habilidades para el siglo XXI.

Otro hallazgo relevante fue la constatación de lo heterogénea que es la formación que reciben los profesores de enseñanza básica, que redundaba en que no siempre los estudiantes más vulnerables accedían a los profesores mejor capacitados. Y también que, a pesar de que la Agencia pudo registrar en algunos establecimientos buenas prácticas en la gestión de la diversidad, falta aún por asentar un concepto más inclusivo dentro de las comunidades escolares.

2.1.1 Desafíos para la formación inicial docente

Si el docente es considerado una figura tan central para la calidad, se vuelve indispensable identificar desafíos para su formación inicial. En los estudios de la Agencia sobre la formación inicial docente [8 y 9] se relevaban dos aspectos. Uno se refiere a características estructurales de los programas de enseñanza básica [9], donde se reunió información sobre la selección de alumnos y cómo esta se asocia a la formación recibida; y el otro, a la forma en que se está formando, en general, a los docentes en habilidades de evaluación [8].

En el estudio sobre características estructurales de la formación inicial docente se constató que los estudiantes de Pedagogía Básica que estudian en **programas poco selectivos y con baja acreditación**, es decir, programas que podrían ser considerados de baja calidad, son, además, formados en modalidades menos exigentes (semipresenciales y a distancia). Como resultado, estos futuros profesores obtuvieron bajo puntaje en la evaluación Inicia, demostrando menos dominio de la materia que enseñan [9].

Respecto a las **habilidades de evaluación** los profesores en promedio obtienen una formación bastante general, con escasa preparación en evaluación en las didácticas específicas. También tienen exigua competencia para evaluar en aulas diversas y valoran—y están dispuestos a emplear y fortalecer— Evaluación Formativa en el aula [8].

Dentro de las **prácticas docentes** que aparecen con mayor asociación con aspectos académicos y no académicos se encuentran: (1) la **explicación** de contenidos, (2) la **evaluación constante** de su desempeño y (3) una **comunicación fluida** con los alumnos, que permita captar su progreso y necesidades. En los estudios realizados por la Agencia sobre factores asociados a los resultados Simce y a los IDPS medidos con cuestionarios [10 y 11], estas prácticas se asocian positivamente con el rendimiento de los estudiantes en Lectura y Matemática en enseñanza básica y media y a la mayoría de los IDPS (Autoestima y motivación escolar, Formación y participación ciudadana y Clima de convivencia escolar). De manera similar, un estudio sobre las **interacciones pedagógicas participativas** muestra cómo la retroalimentación efectiva y un diálogo igualitario con jóvenes de II medio, permiten que mejoren su nivel de aprendizaje [12].

2.1.2 Uso de tecnologías: una nueva brecha

Dentro de las **competencias del siglo XXI**, cuya formación estaría considerada como reflejo de calidad educativa, una mención especial merece la capacidad de gestionar la información en los medios digitales. Estudios de la Agencia que analizan los resultados de ICILS (Estudio Internacional de Alfabetización en Computación e Información) 2013, datos de los cuestionarios de PISA (2015) y Simce (2015) sobre el uso tecnologías de la información y la comunicación (TIC), e información cualitativa en establecimientos educacionales, mostraron que los alumnos chilenos entre 8º básico [7] y II medio [6], a pesar de tener facilidades para relacionarse con la tecnología, no son expertos digitales. Les falta desarrollo del pensamiento crítico, habilidad para distinguir y seleccionar fuentes de información confiables y verídicas y manejo de herramientas informáticas que les serán útiles en el mundo laboral. La escuela requiere orientarse a trabajar estos aspectos débiles de los alumnos, ya que el contexto tecnológico actual demanda el desarrollo de estos nuevos conocimientos y habilidades [6].

Por otro lado, en el manejo de información digital se aprecia una brecha importante entre niveles socioeconómicos, lo que se ve aumentado cuando, además, el acceso al uso de las tecnologías de información es limitado. Los puntajes más bajos en los resultados ICILS 2013 lo obtienen los jóvenes que provienen del menor nivel socioeconómico y tienen menos uso cotidiano de las tecnologías [7]. En este sentido, las diferencias por nivel socioeconómico no radican tanto en el acceso a tecnología, sino que en la intensidad de uso de estos recursos.

Se define así **una brecha en cuanto a la "habilidad digital"**, es decir, la capacidad de manejar internet y distintos dispositivos tecnológicos [6]. Ahora bien, un antecedente que favorece esta nueva habilidad es haber tenido acceso temprano al uso de computadores (entre 1º y 3º básico) [7]. De hecho, las maneras en que los jóvenes del menor quintil socioeconómico obtienen mayores puntajes en ICILS es que emplean Internet y el computador en el uso de redes sociales y para escuchar música y ver videos y tener experiencias en con editores de imágenes y fotografías, editores de video y distintos programas para virus. Además, emplean el computador para estudiar y preparar informes o presentaciones, que en su establecimiento han aprendido a dirigir a un público determinado, así como a emplear opciones más avanzadas de la edición de texto [7].

Finalmente, otro hallazgo interesante es que las tecnologías, y en particular el **uso de teléfono celular en el aula, son más problematizados** por los docentes de establecimientos de niveles socioeconómicos bajos. De esta forma, es necesario instalar las capacidades de mediación del uso de tecnología, sobre todo en contextos más desventajados, para disminuir las brechas en las capacidades y habilidades digitales y preparar a los jóvenes para una participación activa en la sociedad de hoy y para que respondan a las exigencias del contexto digital [7].

2.1.3 Desafíos para la gestión de la diversidad

Un estudio de la Agencia sobre la **gestión de la diversidad** en aprendizajes permite apreciar que hay un cambio sociocultural en las perspectivas y enfoques educativos hacia la diversidad. Debido a la influencia de las normativas nacionales y una apertura a aceptar y valorar la diversidad, en la mayoría de los establecimientos se visualiza como un recurso valioso para enriquecer el espacio de aprendizaje. Sin embargo, persiste una noción sobre la diversidad más cercana a la integración que a la inclusión; falta aún trabajar en el proceso que se adapte a las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa [13].

El estudio mencionado buscó identificar buenas prácticas en la **gestión de la diversidad en formas y ritmos de aprendizaje** en establecimientos que son reconocidos por su trabajo en este aspecto. En estos los docentes utilizan **estrategias para conocer mejor a sus estudiantes** como vehículo para atender sus necesidades y realidades particulares. Las estrategias se pueden dividir en: prácticas cotidianas para conocer a los estudiantes (el saludo, la observación informal y el espacio para la opinión y escucha); el uso de registros institucionales (hojas de vida); y la organización de actividades grupales e individuales con el fin específico de darse a conocer (autobiografías y actividades grupales dirigidas) [13].

Entre las **estrategias pedagógicas** se encuentra el presentar la información de diversas formas y pasar por los puestos de los estudiantes evaluando formativamente su desempeño. Otras refieren específicamente a la **detección de necesidades educativas** individuales, lo que permite entregar apoyo diferenciado en aula y un trabajo más personalizado de los docentes con algunos estudiantes o grupos particulares que presentan necesidades en el contexto del aula [13].

En todo este proceso, los **directores** son una figura central. Son ellos los que pueden apoyar la formación continua del docente si consideran que es indispensable generar las capacidades para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales permanentes (como autismo, o discapacidad física, cognitiva o sensorial) [14]. Y en el marco de la nueva ley (Ley de Inclusión), su rol es clave al momento de impulsar la implementación de las políticas vigentes, ya que implica convencer, motivar y guiar a los distintos miembros de la comunidad educativa en pos del desarrollo de un proyecto educativo con una mirada inclusiva y de atención a la diversidad [13].

2.1.4 Desafíos para lograr aprendizajes significativos

Un consenso dentro de los actores entrevistados es que una educación de calidad debe **enfocarse en la generación de aprendizajes significativos** en los estudiantes. Las estrategias de enseñanza deben apuntar a los intereses de los alumnos y al uso de metodologías innovadoras [2, 3, 4 y 6]. El actual proceso de enseñanza y aprendizaje debiera contemplar las características del nuevo estudiante, distraído, crítico, informado, ágil, y con gusto por la inmediatez y la tecnología. Así, no basta con incorporar recursos tecnológicos en el aula, sino que además estos debieran alimentar una dinámica que ubique a los jóvenes como protagonistas de su aprendizaje y que los conecte con el mundo actual. La capacitación de los docentes en esta área permitiría proteger a los estudiantes de los riesgos de las tecnologías y aprovechar las ventajas y potencialidades que estas traen para la enseñanza y para toda la sociedad [6].

2.1.5 Inequidades en el liderazgo

En otro aspecto muy relevante en términos de equidad, se observó que tanto el **liderazgo directivo** como el **pedagógico** son mayores en las escuelas clasificadas por la Agencia de Calidad en la Categoría de Desempeño Alto o incluso Medio, en contraste con las que se encuentran en Insuficiente o Medio-Bajo [15].

También se pudo apreciar que los directores para los cuales es relevante la definición de objetivos, la toma de decisiones en base a resultados y que esta sea de manera participativa con los docentes, se encuentran con mayor frecuencia en colegios de grupo socioeconómico (GSE) alto, los que son de dependencia particular pagada y los de modalidad CH [11].

Estas brechas en las capacidades son relevantes, porque estudios llevados a cabo por la Agencia confirman lo sistematizado por la evidencia: **los directores son importantes** al momento de generar convergencia de la visión, misión y objetivos del establecimiento; son fundamentales en la transmisión de altas expectativas en el desempeño de sus estudiantes y del resto de la comunidad educativa, y son indispensables en la implementación de estructuras y procesos que mejoren el desempeño de los establecimientos. Los liderazgos que destacan son los que se enfocan en lo pedagógico, se basan en la confianza con su equipo y favorecen el desarrollo profesional de los docentes [16, 17 y 18].

En relación a los **resultados académicos**, en todos los grados, y especialmente en la enseñanza media, el liderazgo directivo también surge como un factor importante. De igual modo, se asocia positivamente a los indicadores Autoestima y motivación escolar, Formación y participación ciudadana, Hábitos de vida saludable, y en especial al de Clima de convivencia escolar [11].

2.1.6 Brechas en el involucramiento de las familias

Otra inequidad observada refiere al **involucramiento de las familias en el aprendizaje de sus hijos y en la comunidad escolar**, ya que un 60 % de los apoderados declara no haber participado en actividades recreativas en el colegio, y esto es mucho más alto (70 %) en colegios municipales y de GSE bajo [11].

Transversalmente, sin embargo, la percepción de los estudiantes respecto al **involucramiento de sus padres** en sus estudios se asocia positivamente a los IDPS en 4º básico, particularmente en Autoestima académica y motivación escolar [11]. Adicionalmente, una **expectativa positiva** en cuanto a la probabilidad de lograr estudios terciarios se asocia a un mejor desempeño académico y no académico de los estudiantes de todos los grados [11].

2.1.7 Desafíos para infraestructura

Respecto a la **infraestructura y materiales de los establecimientos**, es un desafío para el sistema educacional que los equipos y maquinarias en la educación TP sean los adecuados y se encuentren actualizados respecto del mundo productivo [4]. Esto refuerza aún más la necesidad de modalidades de aprendizaje situado en empresas. En educación parvularia, por su parte, aparece como relevante contar con **mayores exigencias estructurales** en los jardines infantiles, en términos de coeficientes técnicos (por ejemplo, el número de educadoras por niño) infraestructura, entre otros [1].

Por otro lado, un dato que insinúa una escasez de recursos educativos enfocados en una educación más integral, que considere, por ejemplo, los hábitos de vida saludables, es que la mitad de los colegios municipales no cuenta con **gimnasios** [19].

2.2 Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS)

En esta sección se presentan los principales desafíos y fortalezas de los IDPS expuestos en diversos estudios, pero en particular en uno de carácter etnográfico, donde se visitó y acompañó en sus procesos a 33 establecimientos de variado clima, 18 de enseñanza básica y quince de media [5]. Entre otros hallazgos se constata que, si bien la comunidad escolar considera altamente relevante los aspectos no académicos para el desarrollo de los estudiantes, **hay una ausencia de prácticas institucionalizadas** para su promoción. El **sistema pedagógico** tradicional no favorece el desarrollo socioemocional de los alumnos. Se requiere de un nuevo paradigma en el aula, uno que promueva pensamientos divergentes y en el que los estudiantes pongan en práctica su autonomía, definan sus propias metas y trabajen colaborativamente [5].

2.2.1 Autoestima académica y motivación escolar

Los profesores aparecen con una **alta incidencia** en la autoestima de los estudiantes, y sus prácticas pedagógicas, en la motivación escolar. Como desafío se presenta la necesidad de reforzar la motivación intrínseca y aumentar la orientación al logro y autoestima en educación básica. En relación a la educación media, el desafío es aún mayor, ya que es necesario clarificar cómo abordar la motivación escolar [5].

2.2.2 Clima de convivencia escolar

De todos los IDPS, Clima de convivencia escolar es el más presente en el discurso de los establecimientos. Esto se explica de manera importante por el hecho de que desde 2011 (Ley N.º 20.536 sobre violencia escolar), los establecimientos deben contar con un reglamento interno que contenga normas de convivencia, un encargado de convivencia escolar, un plan de gestión de la convivencia escolar y un protocolo de actuación frente a situaciones de violencia escolar. No obstante, estos encargados cuentan con **pocas herramientas y escasos protocolos** para enfrentar y resolver los eventos críticos del día a día, tales como la incorporación de nuevos estudiantes al establecimiento, lo que lleva, a veces, a la arbitrariedad de la aplicación de las normas [5].

Los **principales desafíos** frente al clima de convivencia corresponden a: (1) mantener o aumentar que los agentes educativos propicien un buen clima; (2) hacer más partícipe a la comunidad escolar en la construcción de las normas; (3) ampliar la normativa escolar con el fin de poder aplicarla en casos críticos y generar también una mayor objetividad y consenso dentro de la comunidad escolar en su uso, y (4) desnaturalizar las prácticas de acoso escolar, visibilizando su violencia [5].

En términos de equidad, se constató que las menciones de los directores de todas las dependencias sobre la existencia de **acoso escolar** o *bullying* en su establecimiento ocurren en el mismo porcentaje (15 %) [14].

2.2.3 Participación y formación ciudadana

Existen **grandes diferencias** entre establecimientos en los contenidos que se trabajan en Formación y participación ciudadana. Incluso algunos profesores desconocen la existencia de este eje en el currículo. El que no haya una conceptualización única entre los actores educativos, evidencia que los límites que definen esta área no están asentados [20].

Las **técnicas pedagógicas** más mencionadas para trabajar la formación ciudadana son las clases expositivas, el análisis de texto y la discusión en clases. En menor medida se realizan debates y trabajos de investigación en grupos [20].

Los **desafíos** se asocian a la baja intencionalidad de promocionar el indicador Participación y formación ciudadana [5]. Hay evidencia de que la articulación de la vida democrática en la cotidianidad de la escuela es bastante escasa. Pese a que existen expresiones por parte de los estudiantes, el diálogo es guiado principalmente por los docentes y ceñido a lo académico. En dicha línea, se revela que no es común encontrar un sentido cotidiano de lo que significa construir una sociedad democrática, respetuosa y participativa [20].

2.2.4 Hábitos de vida saludable

Dentro de los desafíos de esta esfera, se encuentra potenciar y promover mayor actividad física y hábitos alimenticios saludables. Para mejorar los hábitos de vida saludable es importante mantener acciones sistemáticas con respecto a la actividad física y el autocuidado. Junto con esto, también es relevante la infraestructura e instrumentos para la realización de actividades lúdicas y deportivas [5].

Los directores perciben que los principales problemas respecto de **hábitos de vida saludable** tienen que ver con la mala alimentación y la falta de actividad física, lo que aparece en mayor medida mencionado en las escuelas particulares subvencionadas. En 2016 también se hace alusión al consumo de cigarrillos, alcohol y marihuana (todos ellos con menciones entre un 20 % y 15 %), y, finalmente, aparecen conductas de riesgo sexual (13 %) y de consumo de drogas duras (10 %) [14].

Uno de los hallazgos más prevalentes respecto de los hábitos de vida saludable es que, dada la gran cantidad de experiencias fallidas previas, los establecimientos se sienten impotentes para tener éxito en la promoción de hábitos relacionados con la alimentación y la actividad física. Por otro lado, las escuelas se sienten con un mayor sentido de responsabilidad en los hábitos de autocuidado, tales como el consumo de drogas y la sexualidad responsable, donde se genera la mayor gestión institucional [5].

2.3 Evolución en el tiempo de las habilidades y los conocimientos

Respecto de los **resultados** obtenidos por medio de los diferentes instrumentos de evaluación aplicados por la Agencia, se tiene una imagen bastante completa de los avances que se han logrado en Chile durante los últimos años y los principales desafíos que se nos presentan para el futuro [21 y 22]. Esta sección presenta un resumen y selección de cómo los estudiantes chilenos han desarrollado habilidades y conocimientos indicados en las Bases Curriculares y cómo estos han evolucionado en los últimos diez años². Como conclusión general, aunque nuestro país ha mejorado sus resultados en un contexto latinoamericano e internacional de estancamiento, todavía estamos por debajo de los resultados internacionales.

En **Matemática** los resultados de la prueba Simce mostraron un aumento en los puntajes obtenidos a nivel nacional en 4° básico y II medio en el periodo 2006–2016. En 6° básico los resultados se han mantenido relativamente similares desde que se inició esta medición. Esto significa que, en general, hubo una disminución de la proporción de estudiantes en el estándar Insuficiente y un aumento del porcentaje de alumnos en el nivel Adecuado [21 y 22].

En **Lectura** los resultados de la prueba Simce difieren entre niveles, habiendo avances en 4° básico, se recupera el puntaje en 6° básico, y disminuye en II medio. Esto implica que mientras en 4° básico baja la proporción de estudiantes en el estándar Insuficiente y aumenta el porcentaje en el nivel Adecuado desde 2014, en II medio este movimiento opera de manera inversa [21 y 22].

² Se revisaron solo los resultados de matemática, lectura y ciencias naturales, ya que son los más comparables con los de pruebas internacionales.

Para el caso de **Ciencias Naturales**, la tendencia es un mejoramiento de los resultados durante los últimos años. Esto se condice con los reportes de las evaluaciones internacionales, en las que Chile mejora sus resultados en un contexto latinoamericano e internacional de estancamiento. Aun así, los puntajes de 4º básico en la prueba Simce 2015 muestran que menos de dos tercios de los estudiantes no logra obtener el estándar Adecuado en sus resultados. Esto se asemeja a lo observado en los estándares de pruebas internacionales, en las que aún estamos por debajo de los resultados internacionales [21 y 22].

2.4 Magnitud de las brechas y su evolución en el tiempo

Es posible identificar brechas en los resultados entre estudiantes de distinto género y perfil socioeconómico. También se pueden encontrar diferencias importantes entre establecimientos de distinto GSE, dependencia y, en el caso de enseñanza media, modalidad.

2.4.1 Brechas entre estudiantes

a) Según género

En **Lectura** las mujeres han presentado mejores resultados que los hombres en todos los niveles evaluados durante la última década. En educación básica esta diferencia se aproxima a un 20 % de la desviación estándar en todas las mediciones. En educación media esta brecha ha aumentado en las últimas pruebas, alcanzando un tercio de una desviación estándar en educación media (16 puntos, Simce 2016). Estas diferencias también se observan en el estudio internacional PISA, donde las mujeres obtuvieron 12 puntos más que los hombres, lo que corresponde un poco más del 10 % de la desviación estándar en esa evaluación [22].

En **Matemática**, durante la última década, en educación básica la brecha ha sido muy baja e incluso inexistente; sin embargo, al principio de la década, en educación media se observa una brecha significativa a favor de los hombres y ya en las últimas mediciones, y gracias a la mejora en los resultados de las mujeres, los sexos se igualan. Así en la última medición (2016) no se observan diferencias significativas entre los sexos en ninguno de los grados evaluados. Esta tendencia es distinta en los estudios internacionales PISA (2015) y TIMSS (2015), donde los hombres obtienen 19 y 18 puntos más que las mujeres, respectivamente (diferencias estadísticamente significativas correspondientes a cerca de un 20 % de la desviación estándar) [22].

En relación a los IDPS, se observan **diferencias significativas entre hombres y mujeres** en los indicadores de Autoestima académica y motivación escolar y de Hábitos de vida saludable en educación básica. En 4º básico las mujeres obtienen mucho mejores resultados que los hombres en ambos indicadores (4 puntos en 4º básico, 2016) [22].

b) Según características socioeconómicas

En otro estudio de la Agencia, se analiza la trayectoria educativa de estudiantes chilenos de II medio que rindieron las pruebas Simce y PISA los años 2006 y 2009, de los cuales se analizó específicamente a los que obtuvieron buenos resultados en PISA (en nivel 3 o superior). Se observó que cerca del **20 % de cada cohorte no ingresa a la educación superior**, a pesar de haber obtenido buenos resultados en pruebas estandarizadas (Simce, PISA) durante la educación secundaria [23].

Lo anterior quiere decir que jóvenes que tienen la capacidad para continuar estudios terciarios en universidades selectivas –que piden puntaje de la Prueba de Selección Universitaria (PSU)–, demostrado por su puntaje en otras evaluaciones estandarizadas, se autolimitan y no rinden la PSU. Estos estudiantes se diferencian de los con buenos resultados que sí ingresan a la educación terciaria en que sus madres tienen un **menor nivel de escolaridad**, en sus hogares hay **menos recursos educativos y culturales** y un **menor nivel social y económico**. Por otro lado, estos estudiantes presentan menos interés en las asignaturas de Lenguaje y Ciencias y, por otro, sienten que sus colegios los han preparado menos para una carrera en el ámbito de las ciencias naturales [23].

2.4.2 Brechas entre establecimientos

a) Brechas entre grupo socioeconómico (GSE)

En **Simce Lectura** se ha observado una **disminución de las brechas de GSE** en los últimos 10 años para 4º básico, donde la principal baja se dio hasta 2011 y ahora la brecha se ha estabilizado. En el 2006 el GSE alto obtenía 62 puntos más que el grupo bajo en Simce; en 2016 esta brecha disminuye a 54 puntos (una desviación estándar) (Simce, 2016). En **PISA** una brecha similar se ha observado en todas las mediciones (2006, 2009, 2012 y 2015), aunque en la aplicación de 2015 el grupo socioeconómico medio bajo mejora sus resultados en relación a la aplicación 2009 [22 y 24].

En **Simce Matemática** se ha observado una **disminución de las brechas de GSE** en los últimos 10 años para 4º básico, de manera similar a Lectura, con una disminución hasta 2011, una leve alza posterior y luego una estabilización. En el 2006 el GSE alto obtenía 77 puntos más que el bajo en Simce, y en 2016 esta brecha disminuye a 63 puntos, aunque sigue siendo muy significativa (más de una desviación estándar) (Simce, 2016).

Para dar contexto, en **TIMSS** (2015) de Matemática, en 4º básico el 30 % de los estudiantes de GSE bajo³ estuvo por debajo del nivel mínimo considerado, versus el 7 % en el alto. A su vez, el 4 % de los estudiantes de nivel bajo y el 25 % de los del alto, obtuvieron un puntaje que los ubica en un nivel de logro sobre el Intermedio⁴. En 8º básico, en la misma evaluación, el 55 % de los estudiantes de GSE bajo no alcanza el nivel mínimo evaluado en Matemática, versus un 15 % del nivel alto. Respecto de los que en 8º básico alcanzaron niveles sobre el Intermedio, la brecha es un poco menor que en 4º básico, pero esto solo porque los estudiantes de nivel alto obtienen peores resultados en este grado que en 4º básico. En el caso de 8º básico, solo un 2 % de GSE bajo y un 18 % del alto alcanzó un nivel de logro sobre el Intermedio⁵.

En Simce Matemática II medio 2016 las diferencias entre el GSE alto y el bajo alcanzaron niveles incluso más altos, hasta 110 puntos (dos desviaciones estándar). En **PISA** (2006, 2009, 2012 y 2015) la brecha en Matemática entre el nivel más alto y el más bajo también se mantiene en todas las mediciones, incluso por sobre los 100 puntos (que es una desviación estándar para esta prueba), aunque los GSE bajos han ido mejorando en relación a la evaluación de 2006 [22 y 24].

Respecto del desempeño de establecimientos en enseñanza media, se constata un **deterioro sistemático**. Este descenso se concentra especialmente en el sector municipal, técnico profesional y en el GSE más bajo [22 y 25].

Respecto de los IDPS, en general, los **resultados son bastante equitativos** entre GSE pues se observan brechas menores que en las evaluaciones estandarizadas. La excepción es el indicador de **Clima de convivencia escolar** que, en cambio, muestra brechas entre los grupos altos y bajos tanto en enseñanza básica como en media [22]. Los resultados presentados año a año, junto con los de la prueba Simce, muestran que estas brechas son mayores en las dimensiones Ambiente de respeto y Ambiente seguro.

En educación media se observa una diferencia de puntaje entre los GSE alto y bajo en Autoestima y motivación escolar y en Participación y formación ciudadana, a favor de los colegios de nivel alto. Por otro lado, en 4º básico, en 2015 y 2016, se observa una brecha en Hábitos de vida saludable a favor de los colegios de GSE alto [22].

c) Brechas entre modalidades

La modalidad TP educa en **condiciones más difíciles** que la modalidad CH. Los estudiantes de la primera se caracterizan por pertenecer a los GSE más vulnerables: el 62 % de los jóvenes del primer quintil socioeconómico y el 61 % del segundo quintil. Además, son alumnos que han accedido a las peores oportunidades educativas; un 17 % de los estudiantes en la modalidad TP provienen de establecimientos que en educación básica fueron clasificados en la Categoría de Desempeño Insuficiente y un 34 % de establecimientos en Medio-Bajo, en comparación con solo un 5 % y un 18 %, respectivamente, de los estudiantes en modalidad CH [25].

Respecto de los resultados académicos, en **Simce Lectura** las brechas entre colegios de modalidad TP y CH son altas, a favor de estos últimos, en más de media desviación estándar (32 puntos, Simce 2016). Al comparar colegios de igual GSE estas brechas persisten, aunque de menor magnitud [25].

En **Simce Matemática** las brechas entre modalidades también son altas, a favor de establecimientos CH. Estos tienen una brecha de una desviación estándar con los TP (52 puntos, Simce 2016). Al comparar establecimientos con el mismo GSE las brechas disminuyen alrededor de un 10 % de una desviación estándar [25].

³ Los grupos socioeconómicos en TIMSS se calculan con los recursos en el hogar, una metodología diferente que la empleada para el Simce. Cuando se efectúan los mismos cálculos empleando el GSE Simce, los resultados no varían mucho y son cualitativamente equivalentes.

⁴ La prueba TIMSS considera cuatro niveles de logro los que, de mayor a menor, son: Avanzado, Alto, Intermedio y Bajo. Adicionalmente, reporta el porcentaje de alumnos que no alcanzaron el mínimo de conocimientos aceptables dentro de los estándares de la evaluación.

⁵ Estos resultados se entregan para dar contexto solamente, ya que no fueron incluidos en un estudio específico. Aparecen en la presentación que hace la Agencia de Calidad de la Educación, respecto de los resultados TIMSS 2015. Ver en el sitio web de la Agencia, www.agenciaeducacion.cl.

Las **brechas en rendimiento** que persisten al controlar por GSE corresponden a 10, 7 y 8 puntos a favor de los establecimientos CH por sobre los TP, en los Simce de Lectura y Matemática y Ciencias Sociales, respectivamente. Esto aleja a estudiantes de la modalidad TP de trayectorias educativas que les permiten mayor movilidad social [25].

Para los actores educativos es relevante **mejorar la calidad de los aprendizajes generales** que obtienen los estudiantes de la modalidad TP, de manera de generar una mejor articulación entre los estudios en esta modalidad y los estudios superiores. Estos actores también relevan la necesidad de **mejorar la articulación** con el mercado del trabajo [4].

Es importante destacar que la educación TP es, en gran medida, entendida por los mismos estudiantes como **ciclo terminal**. Como revelan los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación 2016, solo un 53 % de los estudiantes en modalidad TP cree que va a proseguir estudios superiores, en contraposición al 81 % de los estudiantes de la modalidad CH [4].

2.5 Qué ocurre en establecimientos de bajo desempeño

Las escuelas de bajo desempeño en educación básica que son clasificadas en **Categoría de Desempeño Insuficiente**, a pesar de los ajustes de cálculo por contexto socioeconómico de los hogares, corresponden en general a establecimientos de los quintiles socioeconómicos más bajos y con familias con baja escolaridad, recursos educativos limitados y menores expectativas acerca del futuro educacional de sus hijos [15].

En esas escuelas destacan las falencias en la dimensión Liderazgo, tanto del director como del sostenedor. Existen algunas prácticas instaladas en **los sostenedores** como monitoreo de algunos indicadores de eficiencia interna de los establecimientos (Asistencia, Deserción y Puntaje Simce) y la entrega de lineamientos generales para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), habitualmente desde el Plan de Desarrollo de Educación Social. Por otro lado, su rol en la elaboración del PEI se reduce a la revisión y aprobación del mismo, ya que solo en casos puntuales participan activamente en su elaboración [26].

Se observa, además, que prácticamente **no existe** delegación de funciones para los establecimientos y sus directores. En general, las funciones financieras son concentradas en los sostenedores y las técnico-pedagógicas se dejan en manos de los establecimientos, sin constituir esto último una delegación explícita, más bien representa la ausencia de lineamientos exhaustivos, ante la cual los directores y sus unidades asumen la iniciativa en este ámbito [14 y 26].

Dentro de los **elementos que influyen de manera negativa** en las escuelas está la falta de cumplimiento (oportuno) de los compromisos del sostenedor con los establecimientos. Esto resulta especialmente relevante en el caso de los reemplazos de docentes [26].

Por otra parte, el desarrollo de **lineamientos pedagógicos** para las escuelas de parte de los sostenedores es crítico, ya que cuando estos existen son de carácter general y no llevan asociados especificaciones a nivel de herramientas, instrumentos y ejemplos de prácticas a desarrollar [26].

Otros hallazgos [26]: (1) hay una baja frecuencia de visita a los establecimientos por parte de los sostenedores; (2) hay una ausencia de definición de atribuciones y metas a los directores, y si existen no se registran formalmente ni con claridad, y (3) los directores hacen esfuerzos por instalar ambientes desafiantes, desarrollando acciones en el ámbito formativo como incentivos positivos formales e informales. Sin embargo, estos esfuerzos, en general, no tienen un correlato en los resultados, ya que la **vulnerabilidad es asumida de antemano como justificación del bajo desempeño** y los escasos logros de los estudiantes.

Como tendencia entre establecimientos de bajo desempeño, se constata una escasa **visión compartidas** de las comunidades educativas respecto de las metas de los establecimientos. Se observan debilidades en la articulación entre el director y los distintos departamentos (o unidades) del establecimiento, lo que genera una invertebración y un desensamble de orientaciones, prioridades y metas educativas de la institución [26].

Relación entre la Categoría de Desempeño y los Estándares Indicativos de Desempeño (EID)

Las **Visitas de Evaluación y Orientación del Desempeño** que realiza la Agencia de Calidad a escuelas clasificadas en categoría Insuficiente puntualizan cada dimensión de los EID, de manera de determinar si el desempeño es Débil, Incipiente, Satisfactorio o Avanzado. De los 304 establecimientos educacionales que permanecen en nivel Insuficiente de educación básica por cuatro años consecutivos al 2016, un 88 % (268 establecimientos) había sido visitado por la Agencia y contaban con información de los EID [15].

A pesar de la gran cantidad de evaluaciones de los EID como **Débil e Incipiente** para todos los establecimientos de bajo desempeño, los que logran salir de la Categoría de Desempeño Insuficiente durante el primer año del régimen tienen en promedio mejores resultados que los establecimientos que han permanecido en ese nivel por cuatro años consecutivos. Esto significaría que pequeñas mejorías en los procesos (medidos a través de los EID) efectivamente lograrían elevar el resultados (medidos por las Categorías de Desempeño) [15].

De acuerdo al informe publicado en el libro *Panorama de la gestión escolar*, en tres de las dimensiones existen diferencias significativas entre los establecimientos con desempeño Insuficiente y Medio-Bajo respecto de los que están en la categoría Medio. Estas son: **Gestión pedagógica, Formación y convivencia y Gestión de recursos**. Además, si bien la dimensión Liderazgo no presenta diferencias significativas, la subdimensión Liderazgo del director, sí [26].

Un mejor desempeño en los EID podría significar **una mejora sustantiva** para los establecimientos que permanecen de manera consecutiva en la categoría Insuficiente, sobre todo en las áreas de Gestión curricular y Enseñanza y aprendizaje en el aula, que aparecen como las subdimensiones más críticas: cerca de un 90 % de estos establecimientos posee desempeño Débil o Incipiente. Así, el foco en el apoyo y orientación de la gestión pedagógica, y la generación de estrategias que permitan potenciar los aprendizajes de los estudiantes de estos establecimientos, podrían contribuir a dejar de pertenecer a la Categoría de Desempeño Insuficiente.

3. Para avanzar hacia una educación de calidad

3.1 Orientación a los establecimientos hacia la mejora de sus resultados educativos

La pregunta que sigue es cómo orientar a los establecimientos hacia la mejora de sus resultados académicos y no académicos y sus procesos de gestión. Para esto se han desarrollado diversos estudios con metodologías tanto cualitativas como cuantitativas.

3.1.1 Factores asociados a resultados educativos académicos

Entre los factores con mayor asociación con resultados educativos académicos están los IDPS, la calidad del equipo directivo, la calidad del docente y sus prácticas y el rol de las familias.

a) Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS)

A partir de algunos estudios de la Agencia, sabemos que los estudiantes presentan mayor afectividad positiva para ir a la escuela en establecimientos con niveles más altos en los IDPS [27]. Esta actitud hacia la escuela favorecería una actitud positiva hacia los aprendizajes, por lo que el desarrollo personal y social y el cognitivo están relacionados.

Los estudios de la Agencia muestran que, a iguales condiciones socioeconómicas, un buen **clima de convivencia escolar** y un ambiente protector e inclusivo en la escuela, afectan positivamente los resultados académicos. Se observa una diferencia de más de 50 puntos en la prueba Simce entre establecimientos con alto y bajo desarrollo en estos aspectos [10].

Por otro lado, la **participación** es un recurso pedagógico relevante para la construcción de intereses y motivaciones en los estudiantes [5]. Sin embargo, esta no se asocia positivamente con los aprendizajes académicos [11].

Y finalmente, la baja autoestima aumenta el riesgo de desertar del sistema escolar: los alumnos de baja Autoestima y motivación escolar que estudian en establecimientos de GSE bajo en 8º básico triplicaron (en 2011) o duplicaron (en 2013) su probabilidad de desertar en I medio [28].

b) La calidad del equipo directivo

El **liderazgo directivo** se asocia positivamente a los resultados académicos en todos los grados, especialmente en la enseñanza media en las pruebas nacionales (Simce) y estudios internacionales (TERCE [Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo]). También se asocia a los indicadores Autoestima y motivación escolar, Formación y participación ciudadana, Hábitos de vida saludable y, especialmente, a Clima de convivencia escolar [11 y 29]. Por su parte, tanto el liderazgo pedagógico como el **liderazgo directivo es mayor** en escuelas de niveles de desempeño más alto [15].

Los **directores que son validados y respaldados** por la comunidad escolar y local se involucran tanto en labores administrativas como pedagógicas, con especial énfasis en estas últimas: observación y apoyo en clases, retroalimentación continua y oportuna a los docentes, seguimiento de las planificaciones, y preocupación y apoyo a su equipo docente de manera que estos últimos puedan ejercer adecuadamente su labor pedagógica [16 y 18].

Otras características de los directores con mayor liderazgo es que **asignan horas semanales a los docentes** para el trabajo colaborativo, donde se abordan asuntos pedagógicos de manera colectiva con el equipo directivo y, en algunos casos, con otros profesionales de apoyo [16 y 18]. Además, **identifican sus necesidades y administran los recursos de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)** en base a la elaboración colaborativa del Plan de Mejoramiento Escolar, realizando diagnósticos adecuados y proyectando metas a mediano y corto plazo. [18].

Diagnóstico de los directores

El Cuestionario Directores 2016 mostró que el **mecanismo más frecuente por el cual llegan al cargo** los directores (donde un alto porcentaje posee formación de profesor) es la designación por parte del sostenedor (68 % en 2016), sobre todo para los establecimientos particulares subvencionados (97 %). En cuanto a los directores del sector municipal, el 44 % llegó a su cargo a través de Alta Dirección Pública, y el 46 % fue designado por el sostenedor [14].

Este instrumento también reveló que los directores tienen mayor autonomía para la toma de decisiones sobre **asuntos académicos** (como la selección de libros escolares, la admisión de estudiantes y su promoción de grado y las políticas de evaluación de los alumnos) que sobre los **recursos y docentes**, siendo en estos aspectos el sostenedor el principal encargado. Esto se observa en menor grado en el sector particular subvencionado, donde en mayor medida tanto el equipo directivo como el sostenedor participan de la toma de decisiones. Es posible que a esto se deba que, aunque en general el involucramiento del sostenedor es evaluado positivamente, lo es más en los establecimientos particulares subvencionados [14].

c) La calidad de los docentes y sus prácticas

Un estudio realizado por la Agencia sobre evaluación docente y resultados de aprendizaje en la cohorte que asistió a 1º básico en 2007, identificó que los estudiantes que tuvieron clases en algún momento con un **profesor de buen desempeño** según la Evaluación Docente, presentaron mejores resultados de aprendizaje, medidos por evaluaciones Simce en 4º y 8º básico. Este hallazgo fue mucho más evidente en alumnos de GSE bajo [30].

Respecto a las prácticas pedagógicas, los análisis de datos secundarios muestran que las **interacciones pedagógicas participativas** de los profesores con sus alumnos (como volver a explicar una materia si los alumnos lo piden o motivarlos a opinar, estudiar y esforzarse) son relevantes para los aprendizajes, especialmente en jóvenes de menor rendimiento [31]. La **retroalimentación docente**, entendida como la explicación de contenidos a los estudiantes, la evaluación constante de su desempeño y la comunicación fluida con los alumnos, se asocia positivamente al rendimiento en Simce Lectura y Matemática en todos los niveles educativos, y a todos los IDPS [10 y 31]. Adicionalmente a la retroalimentación, prácticas docentes como la preparación de las clases, la asistencia y puntualidad y el relacionar la materia con la vida diaria de los estudiantes se asocian positivamente con los resultados académicos medidos en el TERCE [32]. Que el profesor logre **un clima adecuado para el aprendizaje** -ordenado, sin descalificaciones y donde los estudiantes presten atención- también se relaciona con mejores resultados en Matemática, Lectura y Ciencias [32].

En términos de aprendizaje específico, las medidas utilizadas por algunos establecimientos para mejorar el rendimiento en Matemática y disminuir la brecha de género en esta materia, están relacionadas con **reducir la ansiedad matemática y flexibilizar las metodologías de enseñanza** para lograr llegar a todos los estudiantes. Además, mencionan sistemas de tutorías entre pares, donde los alumnos que tienen más facilidad para Matemática apoyan a aquellos a los que les cuesta más [33].

Para fomentar la **lectura** tanto en mujeres como en hombres, algunos establecimientos educacionales han implementado un **plan lector flexible**, donde los estudiantes escogen libros de su interés y los docentes realizan planes personalizados de evaluación. En algunos de estos planes lectores se han incorporado cómics para fomentar la lectura [33]. Por otro lado, el contexto digital estaría generando nuevas formas de lectura en los estudiantes, ante lo cual es necesario que la escuela se adapte a la manera en que los jóvenes se enfrentan al texto y a sus modos de expresión y comprensión [6]. La incorporación de las TIC en clases con el uso de videos y teléfonos inteligentes, búsqueda de información y envío de libros digitales pueden ser relevadas como estrategias que promueven la lectura en hombres y mujeres [33].

Otras estrategias señaladas para mejorar el nivel lector son el ordenamiento de la sala de clases de manera tal que hombres y mujeres se mezclen, el intencionar tareas en grupos mixtos e involucrar a las familias en actividades relacionadas con la lectura [33].

d) El rol activo de las familias

El nivel de **acompañamiento de los padres y apoderados** en el proceso educativo de sus hijos (padres menos y más informados sobre sus resultados académicos) se asocia a una brecha de entre 10 y 20 puntos de Simce. Esto se da sobre todo entre los niños más pequeños [11].

TERCE (Tercer Estudio Comparativo y Explicativo, 2013) mostró que el **involucramiento parental** no tiene una asociación significativa a nivel de estudiante, sin embargo, el promedio de involucramiento parental sí se asocia con 24 puntos adicionales en la evaluación de Lectura⁶, 23 en la de Ciencias y 15 en la de Matemática a nivel de establecimiento [32]. Así, asistir a establecimientos donde los padres están más involucrados, aun cuando sus propios padres no lo estén, se relaciona con mejores resultados. Por otro lado, de acuerdo con los resultados en factores asociados a Simce 2016, el **involucramiento parental** (en la forma de qué tan atentos están los padres a la información académica y conductual que brinda el colegio respecto a sus hijos) sí correlaciona positiva y significativamente con el aprendizaje académico de los estudiantes en todos los grados, en su participación y, para básica, en la percepción de clima que tiene la comunidad [10].

Por otro lado, la **actitud hacia la lectura** del apoderado se asocia positivamente con los puntajes **TERCE** de Lectura y Ciencias, aunque con baja magnitud (con 5 y 9 puntos adicionales respectivamente) [10 y 32]. Los datos **Simce 2015**, por su parte, muestran que la motivación hacia la lectura se relaciona en forma positiva con logros de aprendizaje en distintas áreas del conocimiento y con indicadores escolares no académicos. Entre establecimientos con alto y bajo índice de motivación lectora, en II medio se observan diferencias de hasta 35 puntos en Comprensión de Lectura y Matemática; en 8º básico, se detectan hasta 5 puntos de diferencia en Clima de convivencia escolar e, incluso, hasta 7 puntos en Hábitos de vida saludable [34].

3.1.2 Buenos resultados en contextos vulnerables

Los evaluadores de la Agencia que realizan Visitas de Aprendizaje, es decir visitan a los establecimientos de buenos resultados en contextos de vulnerabilidad, buscan identificar lo que hay detrás su éxito y buena gestión. Ellos han descubierto que la Ley de **Subvención Escolar Preferencial (SEP)** y la elaboración del **Plan de Mejoramiento Educativo (PME)** aparecen como importantes facilitadores de la existencia de buenas prácticas en muchos de los colegios vulnerables con buenos resultados. Además, aparece como sumamente relevante la materialización del **Proyecto Educativo Institucional (PEI)**, como política que entrega a las escuelas un instrumento de planificación que sirve de principio articulador de la gestión institucional [35].

En el análisis de los **establecimientos vulnerables con excelentes resultados (Categoría de Desempeño Alto)** se observan siete condiciones que facilitan la existencia de las buenas prácticas o sistemas de trabajo destacables: (1) el clima de convivencia al interior de la escuela -tanto entre docentes y equipos directivos como entre estudiantes-, (2) la existencia de prácticas innovadoras, (3) la integración de las familias en el quehacer de la escuela, (4) el liderazgo de los equipos directivos, (5) la relación de la escuela con su entorno y (6) la existencia de tiempos de reflexión entre equipos directivos y docentes, acompañados de un (7) sentido de misión [35].

En estos establecimientos se presenta una serie de acciones y buenas prácticas que pueden ser asociadas a sus buenos resultados [35]: (1) **definición clara de objetivos** con foco en lo pedagógico por parte de los equipos directivos; (2) **monitoreo continuo** de los logros de aprendizaje de los estudiantes (uso de datos); (3) **especialización docente** para mejorar resultados de aprendizaje y consolidar equipos; (4) sistema de **planificación** diaria; (5) formación de una **cultura lectora**; (6) estrategias pedagógicas con foco en el **desarrollo de habilidades**, y (7) **evaluaciones periódicas y con objetivos claros** que permiten retroalimentar y reformular lo realizado en clases, haciéndose cargo de los puntos débiles y reforzando las fortalezas.

Entre los docentes de estos establecimientos se pueden apreciar **altos niveles de motivación**, considerando que la motivación está altamente relacionada con la estabilidad laboral. Esto genera una activa búsqueda de perfeccionamiento en las prácticas pedagógicas y una mayor participación en las actividades de los establecimientos. También se puede apreciar cómo **altas expectativas sobre los estudiantes** aumenta la autoestima académica de los alumnos y mejora el clima de convivencia [35].

Finalmente, **en los establecimientos con alumnos con altas motivación y autoestima académica**, y un alto sentido de pertenencia, comprometidos con su propio aprendizaje debido a que sienten que les es útil, se desarrollan sistemas de trabajo que aportan a la calidad de la enseñanza [35].

⁶ Este puntaje representa casi un 25 % de la desviación estándar si se considera que esta es de 100 puntos en la prueba TERCE.

3.1.3 Factores comunes en los establecimientos que tienen trayectorias de mejora

Los establecimientos educacionales que presentan trayectorias de mejora educativa poseen **equipos directivos estables** y cuentan con la **validación y reconocimiento** de la comunidad escolar. Los directores dirigen sus esfuerzos hacia la construcción de una **visión estratégica compartida**, con objetivos claros, y donde cada actor educativo tiene funciones y responsabilidades definidas. A pesar de que los estilos de liderazgo varían dependiendo de las necesidades particulares de cada escuela, es común que el director haga partícipe a otros miembros de la comunidad, más allá del equipo directivo generando un **liderazgo distribuido** [16 y 17].

Las comunidades educativas valoran a los directores que se muestran abiertos a escuchar ideas y propuestas, y que se preocupan por sus necesidades y problemáticas. La **buena comunicación** es un elemento que contribuye a las relaciones de confianza al interior de las escuelas, lo que permite que el trabajo cotidiano fluya con mayor facilidad y que los actores educativos se sientan más comprometidos con su labor [16 y 17].

La generación de **vínculos y redes externas** con instituciones, universidades, centros de estudio u otros actores relevantes del entorno, pueden constituirse como un gran apoyo para la formación y el aprendizaje de los estudiantes. Algunas alianzas se han traducido en apoyo pedagógico, en la realización de talleres artísticos o musicales y, en particular, para enseñanza media y en la preparación de los estudiantes para la educación superior [16 y 17].

Los docentes de las escuelas que han tenido trayectorias de mejora perciben un **buen clima de trabajo**, ya que existe confianza, buenas relaciones entre colegas y disposición a dar y recibir ayuda y orientación de otros. En general, también se mencionan buenas condiciones laborales [16 y 17]. Entre los docentes de enseñanza básica se destacan sobre todo las oportunidades de perfeccionamiento que entregan las escuelas y la flexibilidad de los directivos ante las ausencias por temas personales [16].

En cuanto a la gestión técnico pedagógica se destaca la **estructuración de los procesos de planificación y evaluación**, la que permite dar un soporte al trabajo de los docentes en la sala de clases. Se valora, además, que los acompañamientos en aula se enfoquen en el apoyo al docente, más que a su evaluación, y que se dispongan instancias concretas de trabajo colaborativo entre docentes [16 y 17].

La mayor parte de los establecimientos que presentan trayectorias de mejora, poseen un **clima de convivencia escolar positivo**. Se observan buenas relaciones al interior de la comunidad educativa, donde destacan algunas de gran cercanía y afecto entre docentes y estudiantes. Ante la presencia de problemas se recurre a la comunicación entre las partes en conflicto, a la reconciliación y a su materialización en un compromiso. Los docentes destacan que el buen clima facilita realizar sus clases con normalidad [16 y 17].

Para fomentar la **autoestima y motivación** de los estudiantes estos establecimientos recurren a **prácticas pedagógicas innovadoras** que los insten a participar más activamente en las clases. A modo de ejemplo, se realizan salidas a terreno, tutorías entre compañeros de clase, ornamentación de las salas y espacios de la escuela y talleres de trabajo de habilidades o estrategias (pensamiento crítico, expresión oral, concentración, relajación, etc.). También se menciona la importancia de que la comunidad escolar tenga **altas expectativas** respecto de los estudiantes [16 y 17]. En el caso de enseñanza media, esto se traduce, sobre todo, en la posibilidad de ingresar a la educación superior [17].

El foco en el **desarrollo personal y social** de los estudiantes se pesquisó en varios de los casos de establecimientos que presentan trayectorias de mejora escolar. En algunas escuelas se observan actividades orientadas a fomentar la **participación y formación ciudadana** (realización de cabildos con toda la comunidad), los **hábitos de vida saludable** (colaciones sanas, afiches informativos, más horas de educación física), y entre escuelas confesionales, actividades orientadas a la **formación valórica de los estudiantes** [16].

En cuanto a la **relación con las familias**, las escuelas han desarrollado estrategias para motivar la participación de los padres y apoderados en la comunidad escolar. Se realizan reuniones individuales con los padres, talleres de orientación, visitas a domicilio y llamados telefónicos. También se les invita a participar de actividades y convivencias. Además de generar mayor **participación**, estas actividades son instancias para cultivar la **confianza** entre los apoderados y la escuela, y para conocer las problemáticas y dificultades que afrontan las familias [16].

3.1.4 La relevancia de los procesos de gestión

Los EID son monitoreados por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) porque se espera que la apropiación y el compromiso con estos estándares por parte de los establecimientos educacionales permita avanzar hacia una educación de mayor calidad y más equitativa. Estos corresponden a procesos de gestión y están fuertemente ligados a los elementos clave que fueron identificados por los actores de las comunidades educativas.

Luego de entregar algunos descriptivos de los directores de los establecimientos educacionales chilenos, y de los procesos de gestión relacionados con los elementos clave descritos anteriormente, esta sección se centra en los hallazgos en escuelas de menor rendimiento, que corresponden a la mayoría de las visitadas por la Agencia.

3.2 Buenas prácticas en los procesos de gestión

El diagnóstico de los procesos de gestión en establecimientos visitados por la Agencia se concretó en el libro *Panorama de la gestión escolar: ¿Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren? Primer informe 2014-2015*, publicado en 2017. Al observar la distribución de las rubricaciones de los EID se pueden apreciar las diferencias que existen entre los diversos establecimientos en un mismo estándar, dimensión o subdimensión. Por ejemplo, si se analizan los resultados por dependencia, todas las dimensiones de la gestión escolar presentan diferencias significativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados, donde estos últimos obtienen rubricaciones inferiores que los municipales [26].

A continuación se presentan algunas de las conclusiones del **análisis de las rubricaciones** y otros estudios. Estas se presentan por dimensión, las que coinciden con algunos de los diez elementos clave de la calidad desarrollados en la primera sección.

3.2.1 Dimensión Liderazgo

La dimensión de liderazgo es relevada por los actores como clave para la calidad de la educación. Según los actores, el sostenedor es el que provee estabilidad y solvencia financiera a los establecimientos, y en menor medida, aporta en el ámbito educativo [17]. En el caso de los establecimientos TP, reconocen que tanto el sostenedor como el equipo directivo juegan un rol clave en la gestión de procesos necesarios para una educación de calidad en esta modalidad: gestión de prácticas, vinculación con el mundo directivo y orientación vocacional [4].

Los directores son importantes al momento de generar **convergencia con respecto a la visión, objetivos, y desarrollo de prácticas y dinámicas** que son centrales para el establecimiento [16, 17 y 18]. En particular, la centralidad del equipo de gestión en las definiciones institucionales y en la creación de los departamentos, principales espacios de reflexión pedagógica, expresan formas sistemáticas de coordinación que permiten mejorar la toma de decisiones pedagógicas e impactar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula [16, 17 y 18].

Tanto el director como el equipo que lo acompaña son fundamentales en la **transmisión de altas expectativas**. En algunos casos la percepción de la comunidad educativa logra mejorar respecto de las posibilidades de ingreso a la educación superior y de una mayor vinculación con instituciones externas [17]. Asimismo, el director que promueve altas expectativas en sus estudiantes compromete a sus profesores con el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes, generando una cultura de confianza, permitiendo que exista autonomía y responsabilidad de parte de los profesores [16]. En estos casos, se observa un liderazgo que puede ser llamado participativo, enfocado en lo pedagógico y basado en la confianza [16].

El director es central al momento de **impulsar la implementación de las políticas y leyes vigentes**, ya que esto implica convencer, motivar y guiar a los distintos miembros de la comunidad educativa en pos del desarrollo de un proyecto educativo con una mirada inclusiva y de atención a la diversidad [13 y 16].

El despliegue de un **proyecto educativo motivador y atractivo para la comunidad educativa** se basa, a juicio de los actores, en la convicción exhibida por el director y su equipo. La concreción de este proyecto es posible cuando se estructura y ordena en sus procesos de implementación [16 y 17].

3.2.2 Dimensión Gestión pedagógica

En cuanto a la **gestión pedagógica** los directores consideran que la práctica más frecuente es la disposición de instancias de trabajo reflexivo entre los docentes para coordinar, planificar y retroalimentarse. La observación en el aula por parte del equipo técnico aparece como una de las prácticas menos frecuentes, sobre todo entre las escuelas del sector municipal [14].

La dimensión de la gestión pedagógica, donde destaca el **protagonismo del docente**, se relaciona con el desarrollo de metodologías innovadoras, la interacción pedagógica con los estudiantes, y el vínculo afectivo entre docentes y estudiantes, destacados por los actores educativos como elementos clave de la calidad [2].

Sobre la **gestión curricular**, se reconoce la importancia de la presencia de los equipos directivos, tanto en la estructuración de los mecanismos de coordinación entre los actores involucrados como en el apoyo a los docentes mediante procesos de retroalimentación [16 y 17]. Los actores reconocen que, aunque exista un acompañamiento para alcanzar un sistema efectivo de evaluaciones [4 y 17], falta conocimiento para una correcta construcción de instrumentos de evaluación a lo largo del año escolar. Por tanto, existe un monitoreo de la cobertura curricular y sus resultados, pero que presenta un constante desafío debido al ingreso de nuevas tecnologías y las transformaciones del mercado del trabajo [4]. La gestión curricular se vuelve más fácil cuando hay instancias de reflexión pedagógica y trabajo colaborativo [16, 17 y 37].

El proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula es reconocido como "de calidad" cuando hay un **equilibrio entre el desarrollo de habilidades y el desarrollo de conocimientos** [4]. Asimismo, se valoran altamente las estrategias efectivas de enseñanza que generen aprendizajes significativos y pensamiento creativo y crítico en los estudiantes [3], especialmente si se tiene como antecedente que en las aulas aún prima un paradigma de enseñanza de transmisión [5].

Se reconoce la **relevancia de la autoridad docente** y la necesidad de mayor involucramiento por parte de los profesores, de entregar retroalimentación permanente para generar una mayor autovaloración, autoestima y motivación escolar en sus estudiantes [5]. Por su parte, algunos docentes reconocen falta de tiempo para realizar correctas retroalimentaciones [13, 36 y 37].

A través de la promoción de la **autonomía** los estudiantes se vuelven protagonistas de su propio aprendizaje [3]. Esto se vuelve difícil de lograr cuando hay prácticas pedagógicas distantes y poco efectivas, llevando a un bajo nivel de autoestima académica y motivación escolar [5].

En relación al **apoyo al desarrollo del estudiante**, en establecimientos que son reconocidos por su buena gestión de la diversidad, se identifican estrategias de seguimiento o monitoreo del aprendizaje [13], donde es muy relevante una alta coordinación y colaboración entre los profesionales [16]. Se necesitan equipos multidisciplinarios y estrategias pedagógicas pertinentes como contar con apoyo de aula, la codocencia, la implementación de tutorías y la enseñanza personalizada. Junto con ello, en establecimientos con una buena gestión de la diversidad y con un PIE coexiste el apoyo en una sala de recursos [13].

Se reconoce la **importancia del desarrollo de cada uno de los estudiantes** en sus múltiples talentos [3], frente a lo cual los alumnos conciben dos perspectivas. Por un lado, en establecimientos por su buena gestión de la diversidad, algunos estudiantes consideran que los establecimientos efectivamente valoran sus múltiples talentos, mientras que otros creen que hay desigualdad en oportunidades de aprendizaje y de apoyo dentro del mismo lugar de estudio [13]. Pese a ello, desde los docentes y directivos se piensa que, para alcanzar desarrollo integral de todos sus alumnos, es necesario detectar a tiempo las dificultades sociales. Ello se realiza a través del énfasis en las normas de convivencia [5], estrategias de los docentes para conocer mejor a sus estudiantes y una alta coordinación entre los equipos de trabajo.

Finalmente, también se reconoce el valor del **apoyo en la construcción de un proyecto de vida** [5], donde la orientación vocacional y la preparación para el trabajo es clave, en particular, para los establecimientos TP [4].

3.2.3 Dimensión Formación y convivencia

En cuanto a la **dimensión Formación y convivencia**, la definición de un proyecto educativo que identifique con claridad los lineamientos para la formación de los estudiantes [16 y 17], la generación de prácticas institucionalizadas para la promoción del desarrollo socioemocional en la sala de clases [14 y 36], y una relación cercana entre docentes y alumnos [1, 2, 3, 4, 5, 12, 16, 17], se configuran como elementos de gran importancia para el desarrollo y formación de los alumnos. Asimismo, la construcción de alianzas con los padres y apoderados se destaca como una práctica exitosa para el proceso formativo de los estudiantes [5 y 12]. En este contexto, el clima se ve favorecido si los docentes tienen una carga laboral equilibrada, con espacios para el descanso, la conversación y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, lo que permite un adecuado desarrollo profesional [12].

La **promoción de hábitos de vida saludable** entre los alumnos también se constituye como un aspecto importante en el proceso educativo de los jóvenes. Esta, además de considerar acciones focalizadas en estudiantes que se encuentran en situaciones de riesgo, debe plasmarse en estrategias generalizadas de autocuidado que se vinculen con la experiencia de los jóvenes [5].

En cuanto a la **convivencia escolar**, se destacan las relaciones de respeto y cercanía entre quienes conforman la comunidad educativa, en lugar de un modelo impositivo que establece normas inflexibles y autoritarias [5 y 12]. La convivencia aparece como un espacio de protección, en donde en base al cariño y la generación de lazos afectivos se promueven valores como la solidaridad, la resiliencia y la colaboración dentro de la comunidad [13 y 16]. Este ambiente es valorado por los docentes ya que, entre otras cosas, permite que las clases se lleven a cabo en un ambiente organizado y de respeto [17]. En una cultura con foco en las buenas relaciones, el respeto y el orden, se destaca el cumplimiento del reglamento de convivencia establecido [13, 16 y 17].

Otro hallazgo es que un **ambiente inclusivo** que valora la diversidad permite la participación de todos los que conforman la comunidad educativa, en un espacio de respeto y libre expresión, bajo la premisa de que las diferencias contribuyen y enriquecen la experiencia educativa. La diversidad puede adoptar distintas formas, entre las que se identifican: diversidad cultural, diversidad de factores personales, diversidad de aprendizaje, diversidad institucional y diversidad en trayectorias de formación, entendida como los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar [13].

Aunque es en los establecimientos que son reconocidos por su buena gestión de la diversidad donde **no se observan situaciones graves de discriminación** [13], en general en todo tipo de escuelas prevalece un espacio de respeto y tolerancia [5]. Sin embargo, esta depende del grado de apertura y diversidad dentro del establecimiento [5]. En algunos casos el clima de respeto se ve afectado por problemas entre estudiantes, los que se atribuyen a robos e inseguridad, y que se traducen en la desconfianza hacia alumnos que se identifican con un "perfil distinto" [5]. A su vez, los conflictos entre docentes y estudiantes también merman el clima y la comunicación dentro de algunas comunidades escolares [16 y 17].

Es crucial que las **situaciones graves de discriminación** sean manejadas oportunamente por el establecimiento educacional, encargado de velar por la integridad física y psicológica de los estudiantes durante la jornada escolar. Esto, procurando que las normas se apliquen bajo criterios y lineamientos claros y justificados, sin dar espacio a la arbitrariedad [5].

Como parte de la promoción de la convivencia y del resguardo de la integridad de los estudiantes, el establecimiento debiera **visibilizar el acoso escolar** (o *bullying*), de manera que los jóvenes puedan reconocer o identificar situaciones de este tipo en la cotidianidad [5 y 12].

Cabe destacar que el **resguardo de la seguridad física de los estudiantes** no solo contempla la prevención de agresiones deliberadas. Esta necesidad de protección también aparece como un requerimiento fundamental entre los estudiantes de enseñanza media TP, que necesitan medidas de cuidado y prevención durante sus clases y prácticas [3].

En lo que refiere a la promoción de la **participación y la vida democrática** en el establecimiento, surge la importancia de generar un sentido de pertenencia y una identidad compartida entre los miembros de la comunidad educativa, lo que denota compromiso con la labor de la escuela [16 y 17].

La formación de **pensamiento crítico** es una característica ampliamente valorada y que se vincula a una educación de calidad, sobre todo en la formación de estudiantes de enseñanza media CH [4].

Se observa una intencionalidad muy baja en la promoción de la **participación y la formación ciudadana** por parte de las escuelas [5]. El empoderamiento de la comunidad escolar y las estrategias para el involucramiento de los estudiantes se configuran como un desafío importante entre los establecimientos educacionales [13].

También se logró apreciar que, al menos entre los establecimientos que participaron en el estudio sobre los IDPS, las comunidades escolares **valoran las oportunidades de encuentro y colaboración** existentes [5]. Entre las instancias participativas presentes en los establecimientos, destaca el Consejo Escolar como un espacio de validación de las iniciativas que se pretenden desarrollar en el establecimiento [17]. Además, en establecimientos que son reconocidos por su buena gestión de la diversidad, el fomento del involucramiento de los estudiantes en el proceso educativo se observa en la posibilidad de opinar; en el asegurar una pertinencia de los contenidos a revisar, los que se vinculan con las vidas y experiencias particulares de los estudiantes; en el fomento de la autoeficacia frente a las tareas escolares; en el proveer incentivos al buen desempeño de los estudiantes, y en la asignación de roles que otorguen funciones dentro del aula [13].

También aparecen como **instancias formales y planificadas** los espacios de debate y votación, como las elecciones de centros de alumnos, que replican a escala el sistema electoral nacional. Sin embargo, en la mayor parte de los casos, el rol de las organizaciones formales, como instancias de participación de padres y estudiantes, es un tema no resuelto. Muchas veces, la presencia de estos grupos se relaciona más con una formalidad que con una profunda intención de incluir a más actores en las decisiones relacionadas con la gestión escolar [5].

En cuanto a la **comunicación escuela-familia** se observan dinámicas heterogéneas, que varían entre una participación fluida y situaciones de mayor tensión, pese a que, en el discurso de los establecimientos, siempre aparece explícitamente la intención de mantener canales de comunicación abiertos con las familias [5]. En efecto, establecimientos que manifiestan una voluntad por establecer alianzas con las familias y los apoderados en distintas actividades del quehacer escolar presentan un buen clima de convivencia escolar [12].

3.2.4 Dimensión Gestión de recursos

En los estándares relativos a la dimensión **Gestión de recursos**, se pudo observar que, a juicio de los actores, la calidad de la educación de un establecimiento se juega en la posibilidad de atraer, mantener y formar buenos docentes (con habilidades técnicas y pedagógicas), lo que aparece como un desafío particular para los TP [4].

Frente a la **creciente diversidad de los estudiantes** en términos de desempeño, intereses y ritmos diferentes de aprendizaje, emerge desde los actores una mayor demanda al trabajo docente, con capacidades para diseñar, crear y arriesgar nuevas formas de enseñar, lo que presenta desafíos a la formación inicial y continua de estos [3, 8 y 13].

Un hallazgo adicional del estudio, enfocado a comprender cómo se gestiona la diversidad en los establecimientos, es que la **promoción de condiciones laborales** que permitan el desarrollo profesional de los docentes en la gestión de la diversidad es relevante. Esto puede ocurrir a través de espacios y condiciones destinados para el desarrollo profesional en esta línea, los que se pueden operacionalizar a través de un horario de planificación conjunta, recursos y distribución de la jornada. Sin embargo, esto no sería suficiente y los docentes manifiestan una **necesidad de capacitación** que les permita enseñar en contextos más heterogéneos [13].

Respecto al **reconocimiento del personal docente** en los establecimientos, se observa que los docentes no solo valoran que se reconozca su trabajo pedagógico, sino también el apoyo que reciben en la dimensión personal y valórica [12, 16, y 17].

Los establecimientos exhiben en sus prácticas la **vinculación estratégica** para su quehacer con las redes existentes, que se traduce en convenios con diferentes instituciones educativas de diferentes niveles, así como empresas y fundaciones, entre otras [16 y 17]. Este último punto adquiere una relevancia particular para el caso de los establecimientos con modalidad TP, donde los actores señalan que una educación de calidad requiere de redes de articulación con el mundo productivo [4].

En la educación TP contar con infraestructura y recursos adecuados requiere, a juicio de los actores, de la existencia 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 [4].

3.3 El aporte de las evaluaciones

En esta sección se revisa el aporte de distintos tipos de evaluaciones que realiza la Agencia para el mejoramiento escolar y la percepción que de ellas tienen los actores educativos. Primero se revisan las evaluaciones sumativas, es decir, las evaluaciones estandarizadas externas (Simce) que periódicamente se llevan a cabo en los establecimientos. Ahí se puede apreciar que, a pesar de que al momento de definir calidad estas reciben críticas (principalmente por sus efectos indirectos en el sistema escolar) [2], sí se valora la información que aportan a la comunidad educativa [14 y 38].

Luego se revisa el conocimiento que tienen los actores educativos del SAC y de la Categoría de Desempeño que entrega la Agencia [19]; la implementación de dos programas de evaluación que corresponden a un enfoque distinto al Simce (Evaluación Formativa y Evaluación Progresiva) [36 y 37]; la preparación que los profesores tienen en su formación inicial en evaluaciones de todo tipo [8], y, finalmente, se entregan los hallazgos de estudios referidos a las visitas que la Agencia realiza a los establecimiento para evaluar y orientar procesos, y recoger buenas prácticas [26 y 39].

3.1.1 Evaluaciones sumativas

Opinión de los actores sobre las evaluaciones estandarizadas

En los estudios sobre el concepto de calidad se pudo apreciar que existen tensiones entre ciertos elementos clave en la definición de calidad y lo que refiere a las evaluaciones estandarizadas y al currículo [2]. Los actores de las comunidades educativas que fueron entrevistados para los estudios sobre calidad plantearon que:

- a) **Las evaluaciones estandarizadas** no consideran las diferencias en las habilidades y ritmos de aprendizaje entre estudiantes. Aplicadas en exceso, ya sea por la periodicidad de su aplicación como en los niveles y asignaturas que abarca, ocasionan un estrechamiento curricular y la organización de la enseñanza en función de las mismas [2 y 3].
- b) **Las evaluaciones externas** no consideran el contexto, las particularidades locales ni los distintos proyectos educativos [2 y 3].
- c) **El Simce recoge de manera parcial** el trabajo desarrollado en la escuela, aborda solo resultados y desconsidera aspectos de gestión y la labor de los agentes de la educación, además de otros aspectos relevantes como la formación valórica, el vínculo afectivo, la convivencia y dimensiones de gestión, como el clima laboral, entre otros. Esta evaluación no estaría, por tanto, midiendo calidad en forma integral [2].

Entre los actores, existe amplio consenso en la necesidad de contar con un **concepto amplio de calidad de la educación** [2 y 3], por lo que se valora la evaluación de los IDPS y su incorporación en la Categoría de Desempeño [19]. Este hallazgo y los anteriores indican que es necesario dar mayor relevancia comunicacional a la evaluación de los IDPS y revisar si hay ciertos elementos clave que pueden ser incorporados al proceso de monitoreo de los establecimientos educacionales.

Utilidad de la información recibida de distintas evaluaciones aplicadas por la Agencia⁷

La Agencia entrega la **información de los resultados** de las evaluaciones Simce, de los IDPS y las Categoría de Desempeño a través de distintos formatos: Informe de resultados educativos para docentes y directivos para establecimientos, Informe para padres y apoderados, Portal de Categoría de Desempeño, entre otros. Por eso, periódicamente se evalúa la recepción de estos informes. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en un estudio que se llevó a cabo en 2016 [38] y lo recabado a través del cuestionario 2016 a directores [14].

Según lo registrado en 2016, el 77 % de los directores declara que revisó el **Informe de resultados educativos, docentes y directivos** de 2015. En cuanto al resto de los productos de la Agencia, la información que suscita mayor interés es la relacionada a los resultados educativos (ejemplos de preguntas sobre Simce, resultados educativos en la web, Portal de Categoría de Desempeño). Le sigue el material de Evaluación Progresiva y de Evaluación Formativa [14].

⁷ El último estudio evaluó los informes con los resultados educativos 2015 (los documentos con los resultados 2016 serán evaluados durante el segundo semestre del año 2017). Por lo anterior, los resultados que se presentan a continuación refieren a ese estudio.

El mismo estudio reporta que más de un 90 % de los directores declaró que los resultados Simce y de los IDPS les han sido útiles para definir metas en el PME, para realizar el autodiagnóstico de la escuela y para contrastar los resultados con sus evaluaciones internas. Ese mismo 2016, el 66 % consideró que los resultados Simce reflejan el aprendizaje de los estudiantes de su escuela, mientras que la percepción de representatividad de los resultados de IDPS alcanza el 75 % [14].

Los docentes manifiestan que los contenidos de los informes de resultados educativos les resultan claros (65 % de los entrevistados) y útiles para la gestión pedagógica (55 %). Para la gran mayoría de ellos (82 %) la incorporación de los resultados de IDPS es positiva [38].

Por su parte, los directivos manifiestan una opinión más favorable que los docentes en relación a la **utilidad y claridad de la información** que se entrega en los informes de la Agencia. Alrededor del 80 % de los directivos opina que la información que se entrega es clara y útil para la gestión directiva. Al igual que los docentes, un alto porcentaje (sobre 90 %) considera positivo la incorporación de resultados según IDPS. Ahora bien, aunque los IDPS son analizados, parece necesario promover un análisis más integrado de los diferentes tipos de resultado de los establecimientos [38].

En cuanto al uso de la información, hay claridad en que las escuelas usan los resultados para **tomar algunas decisiones**, pues a partir de ellos se derivan principalmente acciones de carácter académico (se identifican cuáles son los estudiantes con nivel de aprendizaje Insuficiente o Elemental y se generan instancias de reforzamiento). En cambio, se observa un bajo nivel de reporte respecto de acciones orientadas a revisar y reorientar la práctica pedagógica [38].

3.1.2 Evaluación Formativa y Evaluación Progresiva

Dentro del sistema de evaluaciones de la Agencia, durante los años 2016 y 2017 se implementó la marcha blanca dos subsistemas de evaluación (Formativa y Progresiva, respectivamente), los cuales se pusieron a disposición de los establecimientos para que, de manera voluntaria, fueran empleados al interior de la sala de clases y en un proceso pedagógico continuo.

El **subsistema de Evaluación Formativa** [37] contempla una serie de actividades que permiten ir evaluando las habilidades lectoras de los niños de 2º básico, para que los docentes puedan identificar el avance individual de sus estudiantes y hacer los ajustes metodológicos correspondientes.

El **subsistema de Evaluación Progresiva** [36], por su parte, corresponde una serie de pruebas en línea también para evaluar comprensión lectora en 2º básico, a las cuales se accede en fechas específicas, dos o tres veces al año, y que entrega una evaluación estandarizada del proceso de aprendizaje de los alumnos. Los resultados son de uso exclusivo de los docentes y del equipo pedagógico del establecimiento, con el objetivo de que tomen acciones remediales oportunas.

La implementación de la marcha blanca de ambos subsistemas fue evaluada, obteniendo de paso información valiosa sobre cómo pueden llegar a aplicar los docentes este tipo de evaluaciones para favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

Aporte de Evaluación Formativa en el aprendizaje de sus estudiantes

Durante su implementación, el programa de Evaluación Formativa impulsado desde la Agencia fue valorado por ser concreto, de fácil aplicación y relevante para los docentes. Sin embargo, se observó que el programa fue utilizado, principalmente, como un mecanismo para recoger información, y no tanto para reorientar la práctica pedagógica [37].

Aunque las herramientas entregadas fueron **valoradas por los docentes**, porque aumentó la participación de los estudiantes y mejoró el clima dentro del aula, perdió su valor como instrumento de evaluación. En general, hubo un uso amplio de las estrategias, no así de las actividades evaluativas ni de desarrollo de *ciclos de aprendizaje*⁸. El desafío es, entonces, ampliar la aplicación y comprensión de las estrategias fundamentales de este tipo de evaluación [37].

Como facilitadores de Evaluación Formativa surgieron las **creencias y prácticas previas**, particularmente respecto del grado de autonomía que pueden alcanzar los estudiantes, el apoyo directivo y la disposición inicial de los docentes. De hecho, a mayor creencia en la autonomía de los estudiantes, mayor utilidad se le encontró al programa y hubo un mayor efecto en los resultados académicos de los niños [37].

⁸ Por *ciclo de aprendizaje* se entiende una comprensión del alumno de hacia dónde se espera que llegue con el aprendizaje, dónde está ubicado ahora y cómo puede avanzar.

Los principales obstaculizadores para un mejor uso de evaluación fueron la **falta de reuniones reflexivas** y la baja articulación con otras formas de evaluación. Además, se piensa que una dificultad fundamental al momento de aplicar Formativa, según el diseño propuesto desde la Agencia, radica en la primacía de la "nota" en los establecimientos, lo que interfiere en la apropiación de otro tipo de evaluaciones [19]. Esto también fue observado en el estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional, donde los estudiantes en práctica se encuentran con barreras para incorporar la evaluación formativa (en cualquiera de sus versiones) en la sala de clases [8].

Evaluación Progresiva y cambios propios al aprendizaje

Un hallazgo importante del estudio sobre la implementación del programa de Evaluación Progresiva fue que ha impulsado la mejora del sistema de evaluación por medio de la construcción de instrumentos y la utilización de esta como herramienta de detección temprana. Por lo tanto, tiene un alto potencial para transformar los sistemas evaluativos dentro de los establecimientos, y por ende, aportar en la mejora del aprendizaje [36].

Se observa que mediante el uso de Evaluación Progresiva los docentes que la utilizan logran monitorear permanentemente el proceso de aprendizaje, redireccionar y mejorar la práctica pedagógica, y diseñar y validar evaluaciones que miden habilidades. Por su parte, desde la visión de los actores de la comunidad escolar, los resultados de Progresiva se han ocupado principalmente para la **reflexión pedagógica** y para definir formas de trabajo. Si bien existe satisfacción respecto de las orientaciones pedagógicas que entrega el programa, los actores piden mayor especificación y claridad [36].

3.4 La Categoría de Desempeño dentro del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)

En 2015, cuando aún estaba en marcha blanca⁹ la Categoría de Desempeño, se llevó a cabo un estudio sobre el SAC y su recepción entre distintos actores del sistema educativo [19].

Con este trabajo se pudo apreciar que hay un conocimiento medio del **Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)**, y que son los docentes los que más lo desconocen. La Agencia, en particular, es reconocida por cerca de la mitad de los actores, después del Mineduc y la Superintendencia, y se destaca, con atributos positivos, por su relevancia y calificación técnica. También hay un conocimiento medio de la **marcha blanca de la Categoría Desempeño**. Nuevamente, el director es el que más declara saber de ella (90 %) y el docente el que menos (47 %) [19].

Sobre el SAC, hay aspectos valorados, por ejemplo, que **tanto los puntajes Simce como los IDPS** sean integrados como indicadores de la Categorías de Desempeño. Se valora mucho el **ajuste por contexto** de la categoría [19]. Esto se relaciona con la visión de los actores acerca de la necesidad de que la evaluación sea contextualizada [2]. Por otro lado, un alto porcentaje de actores (58 %) reporta haber realizado cambios a partir de la categoría obtenida, lo que significa que la clasificación tiene un efecto movilizador, tal como lo espera la política pública [19].

Lo menos valorado es la amenaza de cerrar establecimientos que están en la Categoría de Desempeño más baja. Solo un 30 % considera positivo que después de cuatro años de clasificación en nivel Insuficiente el **establecimiento sea cerrado**¹⁰ [19].

⁹ El Consejo Nacional de Educación (CNE), perteneciente al Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), revisó la Metodología de Ordenamiento de Establecimientos propuesta por la Agencia de la Calidad de la Educación y recomendó que su implementación se diera de manera gradual y sin sanciones en el periodo de marcha blanca mencionado, de manera de ajustar los procesos que sean necesarios e informar a la comunidad educativa acerca de la metodología.

¹⁰ Más precisamente, de acuerdo al artículo 31 de la Ley SAC, un establecimiento verá revocado su reconocimiento oficial si permanece cinco veces consecutivas en la Categoría Insuficiente, ya que el plazo puede extenderse un año más en caso que haya logrado obtener una «mejora significativa» al cabo de la cuarta categoría (la «mejora significativa» es un procedimiento definido por la Agencia).

La revocación del reconocimiento oficial es parcial, y contempla solamente al nivel de enseñanza (básica y/o media) que ha permanecido en Insuficiente. Finalmente, es necesario indicar que el Ministerio de Educación debe adoptar todas las medidas pertinentes para asegurar el derecho a la educación de los estudiantes de establecimientos que pierden el reconocimiento oficial, y la Superintendencia puede nombrar un administrador provisional que podrá reestructurar el establecimiento en caso que sea público y no haya alternativas cercanas, con vacantes, con mejor categoría.

3.5 Formación inicial docente en evaluación

Entre 2015 y 2016 se llevó a cabo un **estudio cualitativo en catorce programas universitarios de Pedagogía en Educación Básica** para conocer cómo era la formación inicial de los profesores en evaluación. En general, en la formación inicial docente no se releva el uso de la información que entrega la prueba Simce (solo un 20 % de los programas analizados menciona esta prueba en su programa de estudio). Esto no significa que los estudiantes que se están formando como futuros profesores no conozcan el Simce (pues efectivamente estos tienen una opinión sobre la prueba), sino que no estarían formándose en el análisis de los resultados de evaluaciones estandarizadas [8].

Los estudiantes de Pedagogía sostienen que el Simce estimula la mejora de la calidad de la educación, sin embargo, a su vez creen que se le da una importancia exagerada a sus resultados y el puntaje no reconoce el esfuerzo de los establecimientos de sectores con mayor porcentaje de alumnos vulnerables, de mayor dificultad [8].

Por otro lado, los estudiantes en formación inicial docente perciben la evaluación sumativa como un complemento de la formativa. Valoran y están dispuestos a emplear y fortalecer la evaluación formativa, pero se encuentran con otra realidad en las aulas: la supremacía de la nota. Esto, que produce frustraciones importantes en los nuevos profesores, aparece como un obstaculizador para que los establecimientos adopten otras formas de evaluación (entre ellas la evaluación formativa) como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje [8].

3.6 La Visita Integral y los Estándares Indicativos de Desempeño (EID)

En la actualidad, la Agencia lleva a cabo distintos tipos de visita a los establecimientos. Una de ellas es la Visita Integral, cuyo objetivo es evaluar los procesos de gestión de las escuelas con bajo rendimiento, para generar un diagnóstico oportuno de las causas que están detrás de los resultados, más allá de los desafíos que el contexto pudiera poner, y proponer recomendaciones pertinentes. La gestión se evalúa a través de los EID.

Actualmente, a través de entrevistas, encuestas y observación de aulas y otros se llega a una rubricación de los estándares mencionados. Este diagnóstico de los procesos de gestión de los establecimientos visitados, potencialmente y en la medida que exista más de una medición en un establecimiento, permitiría identificar rutas de mejora en los procesos de gestión [26].

Respecto de las visitas en sí mismas, su validez y su impacto, es decir, en qué medida las visitas están logrando el objetivo para el cual fueron creadas, en un estudio comparativo de 152 escuelas visitadas con 148 similares no visitadas, se identificó que las que recibieron las visitas de la Agencia estaban implementando procesos para la mejora con un **foco en el largo plazo**, puesto que se basan en una planificación e institucionalización de las acciones tomadas a favor de un proceso de mejoramiento [39].

Las escuelas visitadas muestran diferencias significativas en tres aspectos que se consideran habilitantes de procesos de mejora: (1) los procesos de capacitación y perfeccionamiento son más planificados y sistemáticos que escuelas equivalentes no visitadas; (2) presentan una consolidación de los equipos a cargo de la implementación de acciones de mejora, y (3) presentan mayores niveles de inclusión de estudiantes, apoderados y sostenedores en la elaboración de metas [39].

Conclusiones

La evidencia sugiere que hay ciertos elementos y procesos de gestión que son relevados por los actores como claves para construir la calidad. Estos procesos críticos, que coinciden con un subconjunto de los EID que monitorean el sistema, son mucho más que indicativos, por lo que para asegurar calidad el sistema escolar se debiera resguardar la generación de capacidades para implementarlos. También, pareciera ser que los actores **no internalizan del todo la idea de que buenos procesos deben reflejarse en buenos resultados académicos**, más bien tienden a disociar los procesos educativos de los resultados.

En general, los elementos identificados como clave por los actores para definir calidad pueden ser entendidos **como antecedentes o habilitadores de los aprendizajes** académicos y no académicos. Sin embargo, como consecuencia de esta mirada se tiene la **resistencia a la evaluación estandarizada** ya que, según ellos, el excesivo enfoque en los resultados eclipsaría el esfuerzo que el establecimiento realiza por establecer buenos procesos de gestión. Es posible que el énfasis en los procesos, se deba a que los actores estén dando más importancia a mejorar la experiencia escolar de los estudiantes que a sus aprendizajes, lo que pareciera acentuarse aún más en contextos vulnerables.

Dado que a los establecimientos se les exige demostrar resultados, la desvinculación entre los procesos y los resultados de aprendizaje es un problema para el sistema. Por otro lado, establecimientos que logran establecer esta conexión entre procesos y resultados, han dado un paso para constituirse en verdaderas **comunidades de aprendizaje**.

Esto plantea el desafío de instalar la relación entre procesos y resultados en los establecimientos educacionales, para dar sentido a los dispositivos que el SAC dispone para la evaluación de los aprendizajes, y para nutrir la autoevaluación que las mismas instituciones educativas hacen de su labor. Los IDPS, la prueba Simce, y las evaluaciones progresiva y formativa, **permiten identificar los espacios de mejora en los procesos educativos que desarrollan las escuelas**, a nivel de liderazgo, gestión pedagógica, de recursos, y de las condiciones que permiten el bienestar de los estudiantes. En este sentido, se hace necesario dar mayor relevancia comunicacional a la evaluación de los IDPS, altamente valorados por los actores educativos, dar sentido al objetivo de las evaluaciones estandarizadas, y revisar la incorporación de otros elementos al monitoreo de los establecimientos educacionales. Cabe destacar que el trabajo comunicacional también debiera responder al desconocimiento que los docentes presentan respecto del SAC y a la baja aprobación que los actores mostraron hacia la posibilidad del cierre de establecimientos de menores resultados.

Respecto de las **evaluaciones Formativa y Progresiva**, es necesario trabajar más con los establecimientos el enfoque de estas evaluaciones como parte de un proceso de aprendizaje, para que el material no sea empleado como un fin en sí mismo, sino dentro de un proceso reflexivo y alineado con objetivos de aprendizaje.

En cuanto a los **Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS)**, si bien la comunidad escolar considera altamente relevante los aspectos no académicos para el desarrollo de los estudiantes, se observa una ausencia de prácticas institucionalizadas para su promoción. El sistema pedagógico tradicional no favorece el desarrollo socioemocional de los alumnos. Se observa la necesidad de un nuevo paradigma en el aula, que promueva pensamientos divergentes y en el que los estudiantes pongan en práctica su autonomía definiendo sus propias metas y trabajen colaborativamente.

Así, algunos elementos asociados a los IDPS se relacionan directamente con las **habilidades socioemocionales** de los estudiantes, que sientan la base para el desarrollo de los mismos en todas sus dimensiones. Es por esto que, para mejorar los resultados en estos indicadores es necesario que los establecimientos desarrollen acciones sistemáticas para que los profesores puedan abordar el desarrollo socioemocional cotidianamente en la sala de clases, reflexionar sobre sus prácticas y desarrollar capacidades. De esta manera se amplía la noción de eficacia escolar a todos los aspectos del desarrollo.

Dado este panorama, se evidencia que en la formación inicial docente se requiere formación **pedagógica, disciplinar, en la especialidad técnica (cuando corresponde) y en habilidades socioafectivas**, todo esto procurando entregar las herramientas pedagógicas necesarias para enfrentarse a contextos de diversidad. También es necesaria mayor formación en **habilidades de evaluación**, ya que, en general hay escasa preparación en evaluación en las didácticas específicas, y para evaluar en aulas diversas. Los mismos estudiantes de pedagogía declaran en su mayoría no estar siendo formados en el análisis de los resultados pruebas estandarizadas como Simce, aunque conocen esta última y tienen una opinión sobre ella. Por otro lado, aprecian Evaluación Formativa como un complemento de la sumativa, aun cuando consideran difícil implementarla en las aulas por el exceso de énfasis en las notas.

Además, los actores educativos y la evidencia recopilada, indican que se requiere poner **foco en la generación de aprendizajes significativos**, con estrategias de enseñanza enfocadas en los intereses de los estudiantes y en el uso de metodologías innovadoras. También, que en las salas de clases, sobre todo de establecimientos de grupos socioeconómicos más bajos, el **vínculo afectivo** con los estudiantes cobra particular relevancia.

Se observa que **la explicación de contenidos, la evaluación constante de su desempeño, y una comunicación fluida** con los alumnos, captando su progreso y necesidades, se asocia positivamente al rendimiento de los estudiantes en Lectura y Matemática en enseñanza básica, y a los IDPS.

La evidencia sugiere también la importancia de **augmentar las expectativas educacionales** de los estudiantes vulnerables, y que, además de mejorar sus capacidades académicas, sean expuestos a instancias que les permitan generar un proyecto de vida que incorpore la educación superior. Esto es particularmente relevante para la educación TP donde los estudiantes son en su mayoría vulnerables.

En cuanto a los desafíos que debe enfrentar el sistema educativo, los resultados de las visitas evaluativas a los establecimientos nos muestran que, en los establecimientos de bajo desempeño, que son los que reciben las visitas evaluativas, hay una **baja frecuencia de visita a los establecimientos** por parte de los sostenedores y que, en general, su involucramiento en ciertas definiciones estratégicas es baja. Por ejemplo, entregan escasos lineamientos pedagógicos a sus escuelas. En general, destaca la **centralidad del equipo de gestión** en las definiciones institucionales y el **reconocimiento de los docentes** como figura fundamental del proceso pedagógico. Los docentes, por su parte, perciben carencias en su formación para gestionar la diversidad en el aula.

Los directores, por otro lado, hacen esfuerzos por instalar **ambientes desafiantes**, desarrollando acciones en el ámbito formativo como incentivos positivos formales e informales. Sin embargo, estos esfuerzos, en general, no tienen un correlato en los resultados, ya que **la vulnerabilidad es asumida como justificación del bajo desempeño** y escasos logros de los estudiantes. Como tendencia, no se constatan visiones compartidas de las comunidades educativas respecto de las metas de los establecimientos.

Los establecimientos que logran **salir de la Categoría de Desempeño Insuficiente** durante el primer año del régimen tienen mejores resultados en los EID que los establecimientos que han permanecido en esta categoría por cuatro años consecutivos. Las diferencias de los establecimientos que están en Categoría de Desempeño Insuficiente y Medio-Bajo respecto de los que están en la categoría Medio, se presentan particularmente en tres de los estándares: **Gestión pedagógica, Formación y convivencia, y en Gestión de recursos**. Además, hay diferencias en la subdimensión Liderazgo del director. El rol del director es central al momento de impulsar la implementación de las políticas vigentes. De hecho, se observa que el liderazgo directivo es mayor entre las escuelas clasificadas en los niveles de desempeño más altos.

El que un mejor desempeño en los EID signifique una mejora para los resultados de los establecimientos, valida metodológicamente tanto las observaciones realizadas en las Visitas de Evaluación y Orientación del Desempeño y la clasificación de la Categoría de Desempeño.

A partir de la evidencia recopilada para orientar la mejora educativa, el análisis de los **establecimientos vulnerables con excelentes resultados** arrojan siete condiciones que facilitan las buenas prácticas: (1) el clima de convivencia al interior de la escuela -tanto entre docentes y equipos directivos, como entre estudiantes-; (2) la existencia de prácticas innovadoras; (3) la integración de las familias en el quehacer de la escuela; (4) el liderazgo de los equipos directivos; (5) la relación de la escuela con su entorno y (6) la existencia de tiempos de reflexión entre equipos directivos y docentes, acompañados de un (7) sentido de misión. Estas condiciones que permiten la mejora educativa en establecimientos de contextos adversos permiten entregar orientación a otras escuelas, y dan luces para combatir las inequidades sociales del sistema.

Aunque hay pendiente más evidencia, podemos afirmar que hay indicios de diferencias por GSE y dependencia en los elementos clave que definen calidad. Esto es una alerta para que las políticas públicas aumenten los esfuerzos y se focalicen en disminuir las inequidades sociales a través de nuevas iniciativas. En este contexto, parece crucial la **implementación de la Ley de Inclusión**, ya que es una iniciativa que permitirá aumentar las oportunidades a las familias y permear, en alguna medida, la rigidez de las barreras entre los estratos sociales en Chile.

Los hallazgos recopilados en los diversos estudios realizados por la Agencia permiten entregar un panorama general de la situación de la educación en el país, entrega focos de atención para la política pública, y algunos principios orientadores para los establecimientos educacionales. Para responder a los desafíos que presenta el contexto actual, destaca el rol del SAC como fuente de apoyo y orientación a las escuelas, para lo que se requiere de evaluaciones e información apropiada para los diversos contextos educativos, y de los mecanismos de apoyo adecuados para conseguirlo.

Para aportar a la mejora escolar, se requiere además de la instalación de capacidades de autoevaluación al interior de los establecimientos educacionales, generar espacios de reflexión y colaboración y, mediante el uso de la información, generar procesos que permitan llegar a mejores resultados. Finalmente, la generación de un ambiente escolar adecuado para el desarrollo integral de los estudiantes, un enfoque pedagógico que acoja y valore la diversidad de los niños y jóvenes, que considere las necesidades de los estudiantes de acuerdo a su ciclo de desarrollo y a sus intereses particulares, y que releve la importancia de las habilidades socioemocionales, son condiciones que permitirán avanzar a una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Lista de referencias

Los documentos aquí enumerados se encuentran disponibles en la página web de la Agencia. La numeración corresponde al orden de aparición en el documento.

Estudio desarrollado por la Agencia de la Calidad de la Educación	[Código]
Representaciones Sociales sobre la Calidad y los Sistemas de Evaluación de la Calidad en Educación Parvularia (2015)	1
Calidad educativa desde la percepción de los actores clave del sistema: un estudio cualitativo en educación básica (2015)	2
Calidad educativa en educación media científico humanista desde la percepción de los actores clave del sistema (2016)	3
Calidad educativa en educación media técnico profesional desde la percepción de los actores clave del sistema (2016)	4
Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada (2015)	5
Percepciones acerca del uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y los aprendizajes de los alumnos de enseñanza media (2017)	6
ICILS 2013: el desafío de cerrar la brecha digital en los jóvenes chilenos (2016)	7
Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional (2016)	8
Estudios sobre Formación Inicial Docente (FID) en Chile (2016)	9
Factores asociados a resultados Simce e Indicadores de Desarrollo Personal y Social 2014 (2015)	10
Informe factores asociados a resultados 2016 (2017)	11
Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar (2017) ¹¹	12
Gestión de la diversidad en aprendizajes (2017)	13
Informe cuestionario directores 2016 (2017)	14
Factores asociados a resultados de Categoría de Desempeño (2017) ¹²	15
Caracterización de escuelas que han tenido trayectorias exitosas: estudio de caso en establecimientos de enseñanza básica (2017)	16
Estudio de trayectorias educacionales: enseñanza media (2017)	17
Características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas (2016)	18
Marcha Blanca. Estudio de percepciones, opiniones y actitudes de sostenedores, equipos directivos y docentes sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC) (2016)	19

Estudio desarrollado por la Agencia de la Calidad de la Educación	[Código]
Formación ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora (2016)	20
Reporte de Calidad: evolución de los indicadores de calidad en la educación en Chile (2015)	21
Evaluaciones nacionales e internacionales de aprendizaje: período 2004-2016 (2018) ¹³	22
Capacidad predictiva de pruebas estandarizadas para acceso y permanencia en educación terciaria (2015)	23
Evolución de las brechas socioeconómicas de rendimiento en pruebas Simce (2015)	24
Panorama de la educación media técnico profesional en Chile (2016)	25
Panorama de la gestión escolar: ¿Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren? Primer informe 2014-2015 (2017) ¹⁴	26
La experiencia escolar de los alumnos de educación básica y su relación con los Indicadores de Desarrollo Personal y Social del establecimiento (2015)	27
La Autoestima académica y motivación escolar como predictor de la deserción en jóvenes vulnerables (2016)	28
El liderazgo del equipo directivo en enseñanza básica y su relación con Indicadores de Desarrollo Personal y Social de su establecimiento (2015)	29
Evaluación docente y resultados de aprendizaje: análisis cohorte de estudiantes 1º básico 2007 (2015)	30
Interacciones pedagógicas participativas: el aporte de la retroalimentación efectiva y el diálogo igualitario en el aula (2017)	31
Las escuelas que hacen la diferencia: evidencia de la prueba TERCE 2013 en la construcción de comunidades enfocadas en el aprendizaje (2016)	32
Buenas prácticas en la reducción de las brechas de género en resultados Simce de Comprensión de Lectura y Matemática II medio (2016)	33
Factores que influyen en la motivación por la lectura y su relación con logros de aprendizajes e Indicadores de Desarrollo Personal y Social (2016)	34
Buenas prácticas: sistemas de trabajo destacables según los Informes de Visitas de Aprendizaje 2014 (2016)	35
Evaluación de la implementación de la marcha blanca del Subsistema de Evaluación Progresiva (2017)	36
Evaluación [de la] implementación de la marcha blanca del subsistema de Evaluación Formativa (2016)	37
Estudio de evaluación y usabilidad de los principales productos comunicacionales de la Agencia (DIAC, 2016)	38
Procesos de mejora de los establecimientos educacionales: aportes de la visita de evaluación y orientación del desempeño (2018) ¹⁵	39

Nota: los códigos de los estudios aparecen en paréntesis cuadrado a lo largo del texto.

¹¹ Fue publicado como libro.

¹² Publicado como *policy brief*.

¹³ Publicado en 2018, pero la investigación se hizo en 2017.

¹⁴ Fue publicado como libro.

¹⁵ Publicado en 2018, pero la investigación se hizo en 2017.

Anexos

A continuación, se presentan en orden alfabético, las siglas empleadas en este documento, junto con una breve descripción, y algunas definiciones.

Siglas

CH: científico humanista

La formación diferenciada humanista-científica de la educación media está orientada a la profundización de áreas de la formación general de interés de los estudiantes, durante III y IV medio.

EID: Estándares Indicativos de Desempeño

Son referentes que orientan la evaluación de los establecimientos a cargo de la Agencia de Calidad. Estos permiten entregar orientaciones a los establecimientos y sus sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional. De esta forma, los EID buscan ser un referente para definir metas y acciones en la elaboración de los planes de mejoramiento, apoyar la gestión de los establecimientos, y ayudarlos a identificar oportunidades de mejora en los procesos de autoevaluación.

GSE: grupo socioeconómico

La Agencia de Calidad de la Educación construye grupos socioeconómicos (GSE) como una manera de hacer comparaciones más equitativas entre los resultados de los mismos grados de distintos establecimientos. Para la construcción de los grupos de establecimientos similares se utiliza la técnica estadística de análisis de conglomerados o *clusters* con características de interés que corresponden a variables socioeconómicas de sus estudiantes. Esta clasificación se realiza de manera independiente para cada grado, es decir, si un establecimiento imparte es evaluado en tres grados, cada uno contará con su propia clasificación socioeconómica.

ICILS: *International Computer and Information Literacy Study* (Estudio Internacional de Alfabetización en Computación e Información)

ICILS 2013 fue el primer estudio que evaluó la alfabetización computacional y el manejo de información en estudiantes a nivel internacional aplicado a jóvenes de 8º básico.

IDPS: Indicadores de Desarrollo Personal y Social

Anteriormente llamados Otros Indicadores de Calidad (OIC), los IDPS son un conjunto de indicadores que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento, en forma complementaria a los resultados de la prueba Simce y al logro de los Estándares de aprendizaje. Los IDPS son establecidos por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación, y evaluados por la Agencia de Calidad de la Educación.

Cuatro de estos indicadores se miden con los Cuestionarios de calidad y contexto que responde la comunidad escolar (Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana y Hábitos de vida saludable). Los otros cuatro emplean información administrativa o de la evaluación Simce (Asistencia escolar, Retención escolar, Equidad de género y Titulación técnico-profesional).

PEI: Proyecto Educativo Institucional

Es el instrumento de planificación estratégica que orienta la gestión de los procesos que se desarrollan dentro de la institución educativa.

PISA: *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes)

Evalúa estudiantes de 15 años en matemática, ciencia y lectura, y es llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) cada tres años. Junto con la prueba, se aplican cuestionarios a estudiantes padres, directores y, a partir del año 2015, a docentes. Esto, para recoger información individual y del contexto en que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje. Chile ha participado en los años 2001, 2006, 2009, 2012 y 2015.

PME: Plan de Mejoramiento Educativo

Instrumento de planificación estratégica que le permite al establecimiento educacional organizar de manera sistémica e integrada los objetivos, metas y acciones para el mejoramiento de los aprendizajes de todos los estudiantes.

SAC: Sistema de Aseguramiento de la Calidad

Conocido también por su nombre completo, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, fue creado con la publicación de la Ley N.º 20529 del año 2011, y su objetivo es asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación integral, la fiscalización pertinente, y el apoyo y orientación constante a los establecimientos.

El Sistema está compuesto por el Ministerio de Educación, órgano rector del SAC, que diseña e implementa las políticas educacionales para todo el sistema educativo; el Consejo Nacional de Educación, que revisa y aprueba el currículum y el Plan Nacional de Evaluación; la Superintendencia de Educación, que fiscaliza el cumplimiento de la normativa educacional, de manera que las escuelas cumplan con las necesidades mínimas que los estudiantes requieren, y la Agencia de Calidad de la Educación, que evalúa a los establecimientos educacionales, y los orienta hacia la mejora de sus procesos educativos.

SEP: Subvención Escolar Preferencial

Ley que entrega recursos del Estado para mejorar la equidad y calidad educativa de los establecimientos educacionales subvencionados de nuestro país. Esta subvención adicional se le entrega al sostenedor, por los alumnos prioritarios que estén cursando desde el primer nivel de transición de la educación parvularia, hasta el segundo año de enseñanza media en el año 2014, incorporándose III medio para 2015 y hasta IV medio en 2017.

TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo

Estudio de logro de aprendizaje a gran escala, desarrollado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), cuya coordinación está a cargo de la Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (OREAL/UNESCO, Santiago). Fue aplicado en 2013 y abarcó 15 países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay) más el Estado de Nuevo León (México).

TIC: Tecnologías de Información y Comunicación

Tecnologías de informática, internet y telecomunicaciones empleadas en la transmisión de información.

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study (Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias)

Evaluación internacional desarrollada por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) de conocimientos en matemática y ciencias en alumnos de 4º y 8º básico.

TP: técnico profesional

La formación diferenciada técnico-profesional de la educación media (a la cual se opta en III y IV medio) constituye un ámbito de preparación inicial para una vida de trabajo y, más allá, un ámbito de formación integral para la vida adulta. Esta preparación se construye articulando el dominio de las competencias propias de una especialidad con el aprendizaje tanto de los objetivos transversales como de los objetivos y contenidos de la formación general para la educación media.

Definiciones

Categoría de Desempeño

Es la forma por la cual el SAC identifica el nivel de ayuda y orientación que necesitan los establecimientos. Corresponde a una evaluación cuyo resultado es la categorización en un nivel de desempeño: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente, y a partir del cual el SAC puede focalizar la orientación para colaborar a las rutas de mejora de los establecimientos.

La Agencia ha calculado las Categorías de Desempeño para la educación básica desde 2013. Desde esa fecha hasta 2015 el SAC estuvo en marcha blanca, periodo en el cual los resultados se entregaron a las comunidades educativas de forma privada, de manera de impulsar acciones para la mejora integral de la educación impartida según las necesidades de cada establecimiento. En 2016, la ley entra en vigencia y los resultados de la categorización se entregan de manera pública.

Evaluación Formativa

Sistema de evaluación implementado por la Agencia que contempla una serie de actividades que permiten ir evaluando los aprendizajes para que los docentes pudieran identificar el avance individual de sus estudiantes y hacer los ajustes metodológicos correspondientes.

Evaluación Progresiva

Sistema de evaluación implementado por la Agencia que corresponde a una serie de pruebas en línea para evaluar aprendizajes, a las cuales se puede acceder en fechas específicas dos o tres veces al año, y que entregaba una evaluación estandarizada del proceso de aprendizaje de los alumnos. Los resultados son de uso exclusivo de los docentes y el equipo pedagógico del establecimiento, con el objetivo de tomar acciones remediales oportunas.

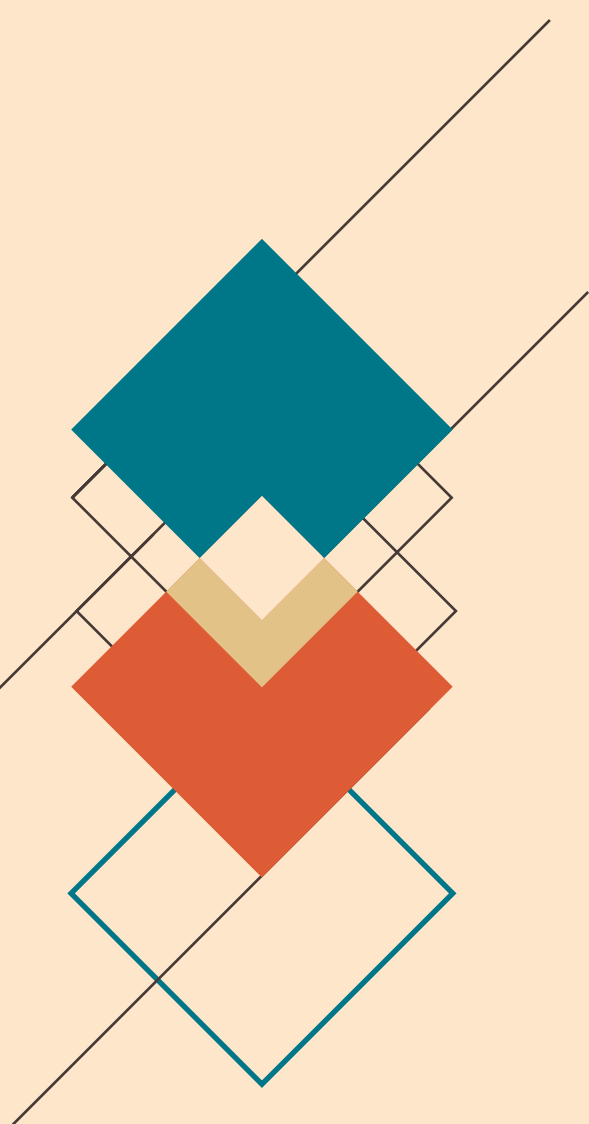
Inicia: evaluación diagnóstica para estudiantes de pedagogía de penúltimo año

La Evaluación Inicia es una evaluación diagnóstica y formativa para estudiantes egresados (o próximos a egresar) de carreras de pedagogía. Se centra en conocimientos disciplinares y pedagógicos.

Simce: evaluación nacional de logros de aprendizaje del currículum vigente

Es el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos. Permite observar el logro de los contenidos y habilidades del currículum vigente en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Inglés.

Las pruebas Simce se aplican a todos los estudiantes del país que cursan los niveles de 2º, 4º, 6º, 8º básico, II y III medio, de manera censal o muestral. Además de las pruebas referidas al currículum, también recoge información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados a través de los Cuestionarios de Calidad y Contexto, para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas Simce.



@agenciaeduca
instagram.com/agenciaeducacion
facebook.com/Agenciaeducacion
contacto@agenciaeducacion.cl
www.agenciaeducacion.cl

