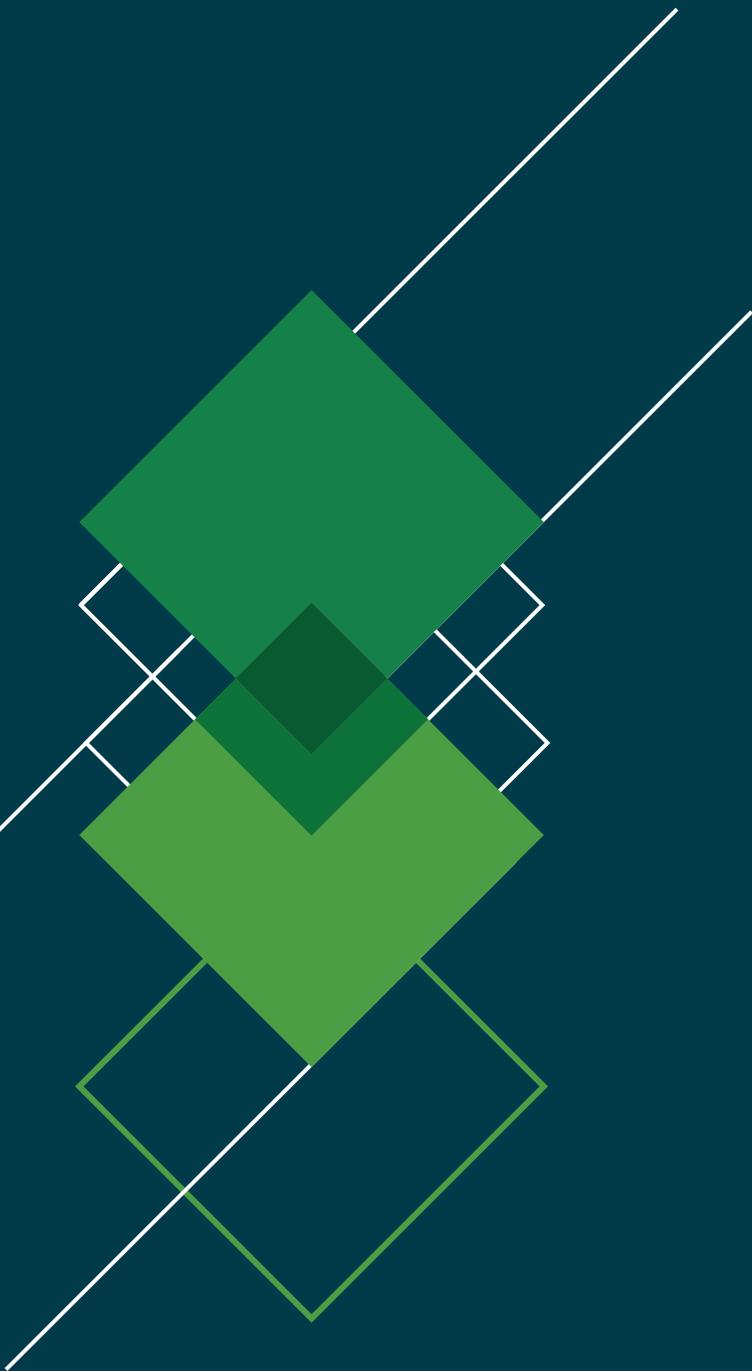


**Agencia de
Calidad de la
Educación**



2016

**Calidad educativa en la
educación media científico
humanista desde la percepción
de los actores claves del sistema**

Agencia de Calidad de la Educación

**Calidad educativa en la
educación media científico
humanista desde la percepción
de los actores claves del sistema**

**Agencia de
Calidad de la
Educación**

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.

Calidad educativa en la educación media científico humanista desde la percepción de los actores claves del sistema
Agencia de Calidad de la Educación

contacto@agenciaeducacion.cl

Morandé 360, piso 9

Santiago de Chile

Noviembre, 2016

Estimadas y estimados:

Como Agencia de Calidad de la Educación, estamos orientados al mejoramiento continuo de la calidad en la educación, y a que todos los niños, niñas y jóvenes del país accedan de manera equitativa a una enseñanza que permita el desarrollo integral y pleno de sus capacidades.

Para esto, se requiere de un consenso acerca de la definición de calidad educativa, para lo cual hemos desarrollado diversos estudios que buscan conocer las percepciones de los distintos actores que conforman el sistema educacional.

El estudio cualitativo “calidad educativa en la educación media científico humanista desde la percepción de los actores claves del sistema”, fue realizado con el objetivo de recoger las visiones que sostenedores, directores, profesores, estudiantes y apoderados poseen acerca de la calidad en esta modalidad de la educación media.

La definición de calidad como un concepto integral y multidimensional surgió transversalmente entre los actores educativos, lo que indica una consonancia con la visión que la Agencia promueve. Este acuerdo se configura como un elemento importante para el desarrollo de un trabajo conjunto hacia una educación de calidad en todo nivel.

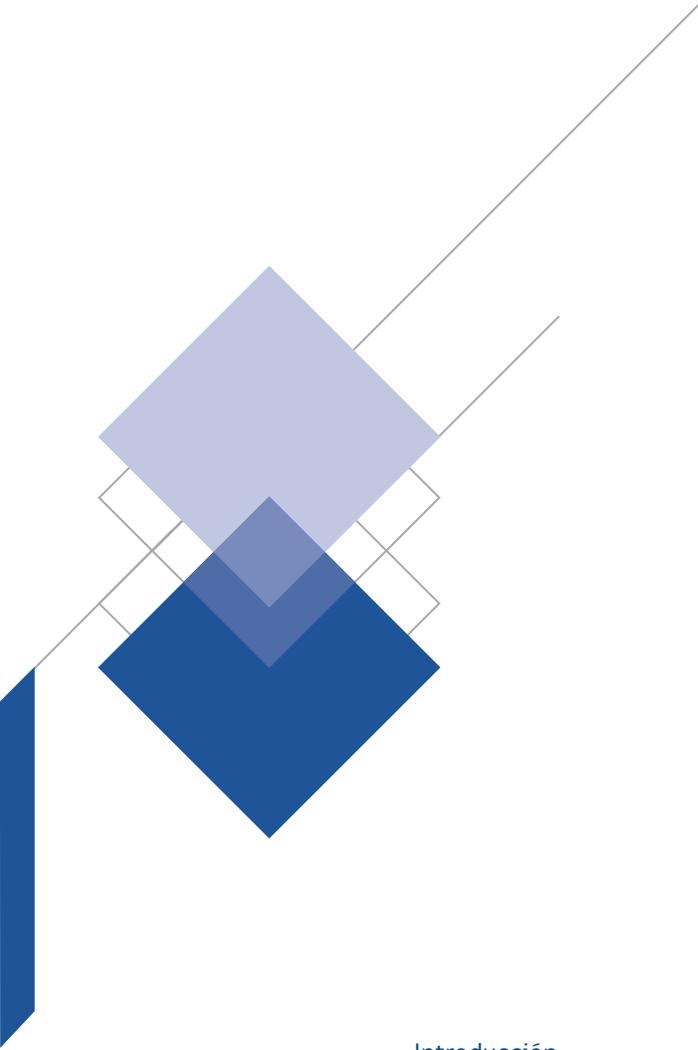
Como Agencia, esperamos que el estudio que se presenta a continuación contribuya al debate acerca de la calidad, y que permita relevar la necesidad de una educación integral para todos los estudiantes de Chile.

Atentamente,



Carlos Henríquez Calderón
Secretario Ejecutivo

Agencia de Calidad de la Educación



| Índice

Introducción	7
1. Antecedentes	9
2. Resultados	12
2.1 Análisis de las percepciones de los actores del sistema escolar	12
2.1.1 Concepto de calidad en enseñanza media científico en humanista (EMCH)	12
2.1.2 Representaciones sociales acerca de la calidad	18
2.1.3 Medición externa y evaluación interna de la calidad	22
2.2 Chile en la mirada de expertos y actores claves en educación	27
2.2.1 Sobre la definición de calidad	27
2.2.2 Medición de la calidad educativa y aseguramiento de la calidad	31
3. Conclusiones y recomendaciones	34
Lista de referencias	38

Introducción

La definición del concepto de calidad educativa resulta fundamental para la delimitación de un sistema con objetivos claros, y para una institucionalidad a cargo de cumplir con estas directrices. Sin embargo, el consenso acerca de qué es calidad, cómo se mide, y a qué fines responde, no es fácil de conseguir. Tanto los objetivos que el Estado determina explícitamente para los sistemas educativos, como los que se dejan entrever de manera implícita a través de la toma de decisiones, se basan en una noción particular de calidad, que será a la que las escuelas y los actores educativos se adaptarán (Labaree, 1997).

No obstante, esto no implica que la totalidad del sistema educacional comparta la misma visión de calidad educativa. Pueden existir grandes diferencias entre lo que la institucionalidad comprende para este concepto y lo que perciben distintos actores de la comunidad educacional. Dicho de otro modo, en un sistema de rendición de cuentas, las escuelas efectivamente se orientarán a conseguir las metas establecidas por la institucionalidad en la que se insertan, aunque esto no significa que estos objetivos sean valorados y compartidos por los actores que conforman ese sistema.

La disonancia en las definiciones de calidad dentro de un mismo sistema educativo puede resultar problemática, ya que las fuerzas que mueven la educación se encuentran en contraposición y disputa constante.

En Chile, con la Ley N.º 20529, se creó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, conformado por el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación, el Consejo Nacional de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación. El Sistema actúa mediante distintos mecanismos de evaluación, apoyo y supervisión, orientados al mejoramiento continuo de la calidad de la enseñanza en los distintos niveles escolares. En particular, la misión de la Agencia de Calidad de la Educación es “evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, considerando las particularidades de los distintos niveles y modalidades educativas” (Ley N.º 20529, 2011).

Para esto, promueve un concepto de calidad integral que no solo considera los logros de aprendizaje de los estudiantes, sino también los Indicadores de desarrollo personal y social, que entregan información relevante acerca de la formación y desarrollo de los alumnos al interior de sus establecimientos educacionales.

En concordancia con su rol, la Agencia ha desarrollado una serie de estudios para conocer el concepto de calidad que poseen los distintos actores educativos en diversos niveles educacionales, y su visión respecto de los mecanismos de aseguramiento de la calidad desplegados institucionalmente. A la fecha, se han realizado a nivel de educación parvularia, básica, y en ambas modalidades de enseñanza media.

El presente documento expone los resultados del **Estudio sobre la calidad educativa en la educación media científico humanista desde la percepción de los actores claves del sistema**, cuyo objetivo fue describir y analizar el concepto de calidad en ese nivel y modalidad de enseñanza, y sus orígenes e implicancias para la evaluación, a partir de la percepción de quienes conforman la comunidad educativa.

Para la Agencia de Calidad es de especial relevancia conocer los significados y creencias que los actores educativos tienen acerca de la calidad, para evaluar la concordancia entre la mirada institucional y la de los sostenedores, directores, docentes, apoderados y estudiantes, y recoger la realidad cotidiana de distintos establecimientos educacionales.

Encontrar las diferencias y similitudes en las definiciones de calidad que existen dentro del sistema permitiría llegar a consensos y trabajar de manera conjunta para la mejora de la educación en el país en los distintos niveles educativos.

1. Antecedentes

La Agencia encomendó el presente estudio cualitativo a la Dirección de Estudios Sociales del Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile (DESUC), y al Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) de la misma Universidad¹.

El objetivo del estudio fue conocer el concepto de calidad que poseen los distintos actores educativos que participan de la enseñanza media en su modalidad científico humanista, y su visión acerca de la evaluación tanto interna como externa de la calidad educativa a este nivel.

El trabajo en terreno se realizó en veinte establecimientos educacionales con modalidad científico humanista² de las regiones Metropolitana, del Maule, de La Araucanía y Los Lagos, donde se llevaron a cabo entrevistas a directores, sostenedores y jefes de unidades técnico pedagógicas, y grupos focales a docentes, estudiantes y apoderados de I a IV medio. Las escuelas de la muestra poseían distintas dependencias administrativas y niveles socioeconómicos, y pertenecían a zonas urbanas y rurales.

En la Tabla 1.1 puede verse la cantidad de entrevistas y grupos focales aplicados en establecimientos urbanos de distintas regiones y características, y en la Tabla 1.2 lo correspondiente a escuelas rurales.

¹ El Estudio sobre la calidad educativa en la educación media científico humanista desde la percepción de los actores claves del sistema: fase cualitativa se realizó mediante contrato directo durante el año 2016 (ID 721703-04-LP16).

² También se incorporaron establecimientos polivalentes, en cuyo caso se entrevistó a los actores de la modalidad científico humanista.

Tabla 1.1 *Distribución de los establecimientos urbanos de la muestra y cantidad de entrevistas y grupos focales realizados*

		Establecimientos urbanos									
		R.M					Regiones IX y X				
		P. pagado	P. subvencionado			Municipal		P. subvencionado		Municipal	
		Alto	Alto	Medio	Bajo	Medio	Bajo	Medio	Bajo	Medio	Bajo
N.º escuelas urbanas (17)		2	1	2	2	1	1	3	2	2	1
Entrevistas	Director	2	1	2	2	1	1	3	2	2	1
	Jefe UTP	2	1	2	2	1	1	3	2	2	1
	Sostenedor	0	1	0	2	0	1	0	1	2	1
	Subtotal	4	13			5		11		9	
	Total entrevistas	22					20				
Grupos focales	Docentes	2	1	2	2	1	1	3	2	2	1
	Padres	2	0	1	2	1	1	4	2	2	1
	Estudiantes I y II medio	2	1	2	2	1	1	3	2	2	1
	Estudiantes III y IV medio	2	1	2	2	1	1	3	2	2	1
	Subtotal	8	3	7	8	4	4	13	8	8	4
	Total grupos focales	34					33				

Fuente: elaboración propia a partir del Estudio sobre la calidad educativa en la educación media científico humanista desde la percepción de los actores claves del sistema: fase cualitativa (DESUC-CEPPE).

Tabla 1.2 *Distribución de los establecimientos rurales de la muestra y cantidad de entrevistas y grupos focales realizados*

		Establecimientos rurales		
		VII Región	IX Región	X Región
		Municipal	Particular subvencionado	Municipal
N.º escuelas rurales (3)		1	1	1
Entrevistas	Director	1	1	1
	UTP	1	0	1
	Sostenedor	1	1	1
	Subtotal	3	2	3
	Total entrevistas	8		
Grupos focales	Docentes	1	1	1
	Padres	1	1	1
	Estudiantes I y II medio	1	1	1
	Estudiantes III y IV medio	1	1	1
	Subtotal	4	4	4
	Total grupos focales	12		

Nota: para el caso de los establecimientos rurales no se exigió un nivel socioeconómico en particular. Se buscó que pertenecieran a las regiones VII, IX y X, y que cumplieran con la condición de ruralidad.

Fuente: elaboración propia a partir del Estudio sobre la calidad educativa en la educación media científico humanista desde la percepción de los actores claves del sistema: fase cualitativa (DESUC-CEPPE).

El estudio contó además con entrevistas a expertos (diez) y actores relevantes en el ámbito educativo (cinco), como representantes de agrupaciones y corporaciones educacionales, para complementar la visión acerca de la calidad en el caso chileno.

A continuación se presentan los principales resultados de las entrevistas y grupos focales a los distintos actores educativos y a los expertos en educación. Se abarca la discusión acerca de la definición de la calidad, los mecanismos de medición interna y externa existentes, y las particularidades que se identifican para el nivel de enseñanza media científico humanista. Luego se entregan las conclusiones del estudio y las recomendaciones para la política pública.

2. Resultados

2.1 Análisis de las percepciones de los actores del sistema escolar

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas y grupos focales realizados a los distintos actores educativos, es decir, sostenedores, directores, docentes, estudiantes, y padres y apoderados.

En primer lugar, se describe cuál es la definición de calidad que poseen los entrevistados, mencionando además algunos puntos en que esta discusión se vuelve ambigua y controversial. Luego, se presentan las distintas representaciones sociales y significados asociados a la calidad en educación media científico humanista, es decir, las percepciones, experiencias y conocimientos que los entrevistados poseen acerca de este concepto. Esto se consiguió con metodologías que permiten acceder a elementos ocultos o menos evidentes en los discursos de los entrevistados. En el estudio se utilizaron imágenes proyectivas que ayudaron, sobre todo en el caso de los estudiantes, a que fueran expresadas ideas acerca de la calidad en educación media científico humanista (en adelante EMCH), y jerarquizadas según su nivel de importancia.

Finalmente, se analizan las percepciones acerca de la medición y evaluación de la calidad. Cabe destacar que, a pesar de que los actores hablan de ambos conceptos indistintamente, en este informe se hace una diferencia, entendiendo el primero como mecanismos institucionales para asegurar calidad (medición externa), y el segundo como lo que se realiza dentro de los establecimientos educacionales (evaluación interna).

2.1.1 Concepto de calidad en enseñanza media científico en humanista (EMCH)

La calidad en EMCH surge como un concepto multidimensional, en cuanto no solo implica el desarrollo de los estudiantes en el ámbito académico, sino que también su formación como personas integrales. Aunque esta percepción fue transversal a todos los entrevistados, estuvo acompañada de ciertas ambigüedades y tensiones a nivel discursivo, lo que denota la dificultad por llegar a un consenso en la delimitación de un concepto que en ciertos casos puede resultar abstracto e inabarcable.

Así, estos conflictos tienen que ver con la pregunta sobre qué es la calidad, la factibilidad y validez de su medición, y si existe algo propio del concepto de calidad en la educación media científico humanista en particular.

A continuación se presenta el análisis de distintos elementos que surgieron al preguntar por la calidad en EMCH.

Calidad referida

La calidad en EMCH no es distinguida de manera espontánea del concepto de calidad educativa en general. Los entrevistados tendieron a hablar de calidad en un sentido amplio, por lo que los investigadores diseñaron estrategias y metodologías para inducir la pregunta específica por calidad en EMCH. Sin embargo, esto no significa que la calidad en este nivel no presente características y requerimientos propios. Los entrevistados efectivamente hacen referencia a las particularidades de la EMCH, pero en relación a otros ciclos educativos para indicar las necesidades particulares de los adolescentes. De esta forma, la calidad en EMCH sería una calidad referida, en cuanto sus particularidades surgen cuando se contrastan con la educación básica, o enseñanza media técnico profesional.

La enseñanza básica es descrita como el momento en el que se sientan las bases formativas y valóricas de los estudiantes, la EMCH, en tanto, sería una etapa de complemento a este piso inicial, en donde la formación apunta más bien a promover la autonomía en los estudiantes y a entregar herramientas para tomar decisiones a futuro. Esto se refleja en la siguiente cita:

En enseñanza media los muchachos se están preparando para poner en acción aquello que han ido formando, entonces van a tener que tomar decisiones, a lo mejor una de las primeras decisiones adultas, si van a ir a la universidad y seguir estudiando o van a ir al mundo laboral: qué van a hacer con su vida. Entonces sí encontramos esta diferencia en el nivel de lo que me compete respecto de mis decisiones sociales que estoy asumiendo, el liceo tiene que prepararlos para ello (sostenedor de establecimiento particular subvencionado, RM).

Al mismo tiempo, para la mayoría de los actores la EMCH sería una etapa de transición hacia la educación superior; debido a que este nivel educativo se relaciona a conocimientos “más teóricos” y a la generación de pensamiento crítico, en contraste con la educación media técnico profesional, que tendría como objetivo preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo, dado su enfoque “práctico”.

Mira el plan de estudio humanista científico, toma todo lo que se requiere para que ellos rindan una buena PSU; en cambio el plan de estudio técnico profesional resta horas que son importantes y que tienen que ver con Lenguaje, Matemática, Ciencias e Historia, en III y IV medio porque ellos ahí aumentan la especialidad (sostenedora de establecimiento municipal, región IX).

Creo que los técnicos se enfocan más bien en la acción; en cambio los otros en la materia, en lo teórico, en el por qué funciona en vez de [...] hacerlo funcionar [...] (estudiantes de III y IV medio de establecimiento particular subvencionado, RM).

De este modo, del contraste con otros niveles de enseñanza, pudo observarse que la particularidad de la EMCH radica principalmente en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, de manera de formarlos como personas con opinión y con capacidad para tomar decisiones propias.

Y en la media les vas trabajando para que ellos puedan enfrentarse como jóvenes a un sistema que les va a exigir. Y tratamos en lo posible con los docentes, de trabajar la autonomía, que ellos sean autónomos, que sepan hacer las cosas por sí mismos, que sepan resolver sus conflictos, porque ahí está la clave de todo, que puedan superar distintas adversidades, van a ser capaces de resolver todo en la vida (directora de establecimiento particular subvencionado, región X).

Esta autonomía es necesaria además para escoger un camino a seguir luego de finalizar la educación escolar. Según los entrevistados, los estudiantes de EMCH tienen menos claridad acerca de lo que harán a futuro, a diferencia de los estudiantes de modalidad técnico profesional que ya han optado por una especialidad en la cual desempeñarse.

Por decirte, los que se van a técnico profesional, están más enfocados en su profesión y tienen más claro para dónde van. Porque hay algunos del científico humanista que todavía no tienen claro qué van a hacer el día de mañana. Además, los técnico profesionales, si no siguen estudiando, igual van a poder trabajar de manera particular, atendiendo a un enfermo o tomando signos vitales, cualquier cosa en la que a lo mejor ellos pueden desenvolverse (sostenedor de establecimiento particular subvencionado, región X).

La calidad como concepto integral y su controversia con la diversidad

Como se adelantaba, la calidad es calificada por todos los actores educativos entrevistados como un **concepto integral**, que considera como elementos fundamentales tanto los logros académicos como la formación valórica y el desarrollo de las habilidades y talentos de los estudiantes. Esto, a pesar de ser transversal, tuvo distintos énfasis entre los actores entrevistados.

Los estudiantes mencionan que la calidad implica adquirir conocimientos académicos, pero además se juega en la valoración y desarrollo de sus distintas habilidades e intereses, permitiendo así su formación como personas con una identidad particular. Debido a esto, se muestran críticos ante mediciones estandarizadas, que reducen y acotan la amplitud del concepto de calidad educativa. Tal como plantea un estudiante:

Lo primero que se me vino a la mente cuando me dicen educación de calidad es que no piensen tanto en las otras, porque hay algunos colegios que se centran solo en el Simce, PSU y puntajes, pero yo creo que calidad incluye, por ejemplo, el tema valórico y social. Para mí un buen colegio es el que refuerza las habilidades de los estudiantes y enseña a pensar, no a memorizar. La idea es que uno piense y forme para después (estudiantes de I y II medio de establecimiento particular subvencionado, región X).

Los apoderados comparten esta visión integral acerca de la calidad, en donde la convivencia escolar y el desarrollo personal de sus hijos son factores importantes que debe resguardar la escuela. Sin embargo, también enfatizan la importancia del logro de estándares académicos, en cuanto permitirán que sus hijos tengan las herramientas y conocimientos necesarios para alcanzar un “futuro prometedor”.

O sea, yo me imagino acá una persona talentosa, resultados siete, siete, siete [...] el mejor promedio para el Simce [...] Pero si es una persona que no es capaz de entender al otro que está pasando por un problema y no es empático, esto del principio de alteridad, de ponerse en el lugar de otro, ¿de qué sirve el conocimiento? Entonces de alguna manera yo creo que la educación chilena quiere formar a jóvenes, niños y jóvenes que el día de mañana en esta sociedad chilena sean un aporte para hacer crecer este país (apoderado de establecimiento municipal, región IX).

Es que igual se basa un poco en los resultados porque [...] hoy día todos los colegios se miden a través de pruebas ¿cierto?, del Simce, y muchos papás optamos a irnos ahí porque vemos algo tangible, o sea vemos un resultado. Tenemos tantos niños que obtuvieron buen resultado en la PSU ¿cierto? [y que] están hoy día en una universidad estatal que es lo que la mayoría de nosotros queremos en la parte académica de nuestros hijos (apoderado de establecimiento municipal, región IX).

Los docentes, al igual que los estudiantes, hacen referencia a la visión reduccionista que el sistema educativo posee acerca de la calidad. La toma de decisiones, las pruebas estandarizadas y los dispositivos de rendición de cuentas no considerarían una serie de elementos adicionales con los que lidian día a día los profesores. Las exigencias del sistema generarían, además, presiones en sus actividades cotidianas como profesores y en la comunidad en general.

En las pruebas estandarizadas queremos que nos vaya bien, estamos presionados por los apoderados, por los directivos, por el Simce, y muy centrados en el programa, en el contenido tal vez, y dejamos de lado cosas fundamentales. Yo creo que por eso lo pasamos un poco mal, por eso hoy día estamos súper cansados (profesores y estudiantes) con ganas de irnos para la casa. Porque sentimos que las cosas no resultan, porque el colegio es súper estresante, mucho niño por curso y sobre todo una jornada sumamente larga que no satisface estas cosas (docente de establecimiento particular subvencionado, RM).

En coherencia con el concepto de calidad integral descrito por todos los actores entrevistados, surgió la referencia a la diversidad en las formas y ritmos de aprendizaje, las habilidades y gustos de cada estudiante, y la necesidad de adecuar las metodologías y dinámicas de enseñanza para respetar estas diferencias. También se hace alusión a la presencia de estudiantes con necesidades especiales, pertenecientes a pueblos originarios, y con distintas nacionalidades.

Para mí dentro de la calidad también es importante considerar la diversidad, porque todas las personas son distintas, y normalmente dentro de la educación se intenta inculcar el mismo modelo, convirtiendo a todos en iguales en vez de apoyar en lo que somos mejores (estudiantes de III y IV medio de establecimiento particular subvencionado, región X).

Sin embargo, sobre todo en el discurso de los profesores, surge la **tensión entre el concepto de “calidad integral” y la valoración de la diversidad al interior del aula**. Los docentes identifican como parte importante del concepto de calidad, la apreciación y atención a estudiantes con distintas capacidades, gustos, y características, pero al mismo tiempo mencionan lo desafiante que puede resultar esta situación para ellos, ya que muchas veces no poseen las herramientas necesarias para hacerse cargo de esta diversidad.

O sea, ¿cómo yo voy a mejorar?, ¿mejorar para esa diversidad?, no tengo las herramientas. Por ejemplo, llegó una niña en 8º, y la niña es autista, y ella me explicó que era Asperger; con esa mirada que tiene me ha dicho: “profesora sabe que yo vengo del otro colegio, hágame la prueba distinta, me hicieron otro libro”, “ya, espérate un poquitito”, “profesora sabe que me la tiene que hacer ahora la prueba, porque yo leí el otro libro”, y es reactiva. Lo primero que te advierten es que no los vayas a molestar porque se puede poner agresiva [...] Yo no tengo las herramientas, no tengo el tiempo y más encima tengo que atender a treinta niños [...] Qué iba a estar pasando los ilativos, si gritaban, gritaban, gritaban (docente de establecimiento municipal, RM).

La adecuación de los profesores a las exigencias que implica la presencia de una gran diversidad en la sala de clases supone el desarrollo de innovaciones metodológicas que atiendan a las distintas maneras de aprender, y que al mismo tiempo permitan que cada estudiante desenvuelva sus capacidades al máximo.

Para responder a la diversidad en la sala de clases, también se menciona frecuentemente la necesidad de diversificar el currículo actual, sobre todo en el discurso de los mismos estudiantes. En particular para los que cursan EMCH, el aumento en la oferta de talleres y asignaturas que escapan a las tradicionales, y la posibilidad de que cada cual escoja los campos a explorar, permitiría el desarrollo de un aprendizaje y formación integral en estudiantes que están ad portas de iniciar un camino de vida propio.

Para los actores, esto ayudaría a cambiar la orientación del sistema educativo hacia objetivos de aprendizaje generalizados, reduciendo no solo las presiones hacia los profesores, sino que también hacia los estudiantes mismos, que recurrentemente sienten la obligación de tomar caminos valorados socialmente, generalmente vinculados a la educación superior.

Existe en este momento un fenómeno de segregación en el que nosotros tenemos un currículo y nosotros esperamos que todos los estudiantes sean capaces de desarrollar el conjunto de conocimientos y aptitudes que este plantea. Sin embargo, muchas veces las estrategias que utilizamos como docentes no responden a las competencias que cada estudiante tiene. Sucede que seguimos implementando las mismas estrategias, reproduciendo este modelo de escuela prusiana y no avanzamos, no avanzamos en este contexto (jefa UTP de establecimiento particular subvencionado, región IX).

Ante la demanda por innovación metodológica y diversificación del currículo de las escuelas, tanto directivos como docentes hacen referencia a la implementación frustrada de la Jornada Escolar Completa (JEC). En lugar de utilizar las horas de libre disposición en áreas más allá de las materias tradicionales, se ocuparon en el reforzamiento de las mismas, debido a las exigencias externas por conseguir metas de desempeño académico.

Los estudiantes también mencionaron que la JEC volvía monótona y agotadora la experiencia escolar, lo que reduce la posibilidad de explorar distintas formas de expresión, aprendizaje y desarrollo personal.

La idea de calidad abarca muchos ámbitos, por ejemplo los profesores, los estudiantes, el número de matriculados, las horas en el liceo, desarrollo de lo que quieres (y no solo en el área clásica que quieres), los talleres y la recreación en general, y que al mismo tiempo el trabajo que se hace sea bueno y de acuerdo a los alumnos. Por ejemplo, en Suecia tienen la mejor educación y la jornada dura hasta el mediodía. Aquí en Chile tenemos más horas, pero es un sistema más infeliz. En el trabajo pasa lo mismo. Muchas horas en el liceo sirven para pelearse con los profesores y con los compañeros, y creo que en ese tiempo debería destinarse a la recreación, para tener un ámbito de estudio diferente que el de Matemática y Lenguaje: convivencia social, arte, música, letras (estudiantes de III y IV medio de establecimiento municipal, RM).

En síntesis, el concepto multidimensional de calidad, definido por los actores en un escenario ideal, se encuentra constantemente en contraposición con un sistema que lo reduciría a la consecución de resultados académicos, lo que genera presiones y restricciones en docentes y estudiantes, y limita el abanico de posibilidades de desarrollo de los alumnos de EMCH una vez terminada su educación escolar.

La diversidad en el aula, a pesar de ser valorada como un elemento importante en la definición de calidad, se presenta como un problema para los docentes, que aparecen como los principales responsables de potenciar las particularidades y talentos de sus estudiantes; ellos son los encargados de formarlos para la vida una vez terminada la educación escolar, y al mismo tiempo, para conseguir buenos resultados académicos no obstante las diferencias en el aprendizaje de cada cual.

2.1.2 Representaciones sociales acerca de la calidad

En los discursos de los entrevistados se identificaron distintos conceptos asociados a la definición de calidad. En la Figura 2.1 aparecen ordenados según la relevancia que los actores educativos dieron a cada uno. Las representaciones sociales están compuestas por un núcleo central, y por elementos que se organizan en torno al mismo de manera jerárquica.

Figura 2.1 *Estructura de las representaciones sociales sobre calidad. Esquema transversal a todos los actores*



Fuente: elaboración propia a partir de Estudio sobre la calidad educativa en la educación media científico humanista desde la percepción de los actores claves del sistema: fase cualitativa.

El principal factor referido fue la **relación que establece el docente con el estudiante para propiciar el aprendizaje significativo**. Esto denota la relevancia otorgada a la figura del profesor en el desarrollo del proceso educativo, y la necesidad de que implemente metodologías que se ajusten a las necesidades de los estudiantes, para generar dinámicas de aprendizaje y formación que escapen a los métodos de enseñanza convencionales. En un escenario ideal, los entrevistados describen clases creativas, con una nueva organización de la sala de clases, y con contenidos más allá de las tradicionales, como salidas culturales, actividades artísticas y deportivas.

Los docentes mismos mencionan su disposición a cambiar sus metodologías, para que resulten adecuadas a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, esto requiere además de cambios en las condiciones de los establecimientos educacionales, como la disminución de horas lectivas y de la cantidad de estudiantes por sala, y reconocimiento salarial. También solicitan capacitaciones para hacerse cargo de la diversidad en el aula.

Yo creo que estamos en un cambio constante y permanente, digamos, porque vemos que nuestros estudiantes son todos diversos, por lo tanto los cambios pasan por aceptar a todos estos niños; ya que por pequeño que sea debemos provocar un cambio. Vivimos en una sociedad tan problemática hoy en día, por qué no decirlo, sabemos que los niños presentan una variedad de problemas, de incluso antes que la escolaridad (docente de establecimiento municipal, RM).

¿Cómo sustentas tú un profesor con la mitad de horas?, no sé, un profesor de cuarenta años con veinte horas de clases y las otras veinte de planificación. No creo que ningún sistema lo aguante. No sé. Yo creo que ahí hay que hacer algo mucho más profundo. Pero es un tema que, por lo menos acá en el colegio, está presente, se discute y se trata de abordar. Pero a la larga, en lo coloquial, te pilla la máquina y al final tú terminas haciendo para el grupo y no para cada alumno (docente de establecimiento municipal, región X).

Un grupo de directivos considera que es parte de la labor de los docentes generar cambios en la enseñanza independientemente de sus condiciones laborales, mientras que otros concuerdan con los profesores en la necesidad de generar cambios educativos, y depositan esta responsabilidad en el sistema en un sentido amplio.

Para los estudiantes es fundamental la relación con el profesor, no solo para el proceso de aprendizaje, sino que también para su formación valórica.

Yo cuando pienso en calidad, pienso en los profesores, que la educación es una relación que se crea entre el estudiante y el docente, porque para mí no es importante la infraestructura. Puedo tener un lápiz y un cuaderno, y no importa tener un data o no. [...] Mientras el profesor sepa enseñar y tenga motivación, yo creo que el estudiante va a aprender y va a estar todo bien. Yo creo que falta eso, los profesores ya no tienen motivación para enseñar [...] deberían tener capacidades distintas de pensamiento para ser profesores, porque un profesor que solo se enfoca en lo académico no me va a enseñar lo valórico y la relación entre humanos, que es lo más importante. Yo creo que saben que el sistema está mal hecho y por eso hacen las cosas así (estudiantes de III y IV medio de establecimiento municipal, región IX).

En coherencia con esta centralidad de la relación docente estudiante, otra de las ideas transversales fuertes en los entrevistados es la noción de calidad como algo que **va más allá de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas**.

Este elemento que se cataloga como “núcleo figurativo”, se asocia estrechamente al núcleo central y responde a un ideal de medición de calidad que abarca toda la complejidad del concepto. Esta visión integral releva la formación de los estudiantes que, como se ha visto, en la EMCH se orienta a educar personas autónomas, con pensamiento crítico y capacidad de decisión.

Como elementos periféricos surgen tres conceptos. El primero dice relación con la **responsabilidad de todos los actores** de la comunidad educativa en el logro de una educación de calidad. A pesar de que las referencias al rol de los profesores fue mencionado con frecuencia, los entrevistados observan que se trata de una tarea de todos, en donde cada cual debe cumplir una función particular. Esto se refleja en las siguientes citas de estudiantes y apoderados:

Porque más que nada el apoyo debe ser mutuo, quizás el profesor está dispuesto, pero el estudiante no tiene las ganas o motivación necesaria, esa es la falencia en la educación de calidad: muchas veces se culpa a los profesores solamente, y a veces somos nosotros quienes no estamos dando lo mejor de nosotros mismos (estudiantes de I y II medio de establecimiento particular subvencionado, región IX).

Es importante el rol de los apoderados, en tanto el colegio tiene que escuchar lo que piensen los apoderados, a veces uno ve y escucha de los hijos cosas, por lo que sería bueno que participáramos de este proceso educacional, en lo cual nos involucramos todos (apoderado de establecimiento particular subvencionado, región IX).

Las referencias al papel institucional o del Estado en materia de calidad no fueron frecuentes, por lo que pareciera que la calidad depende en mayor medida de las acciones que se lleven a cabo a nivel de los individuos que conforman una comunidad educativa.

Relacionado a lo anterior, otro factor (periférico) son las **buenas relaciones humanas dentro de la comunidad escolar**. La convivencia sana, la existencia de espacios de participación y de canales de comunicación permitirían que cada uno de los actores educativos cumpla su rol para obtener una educación de calidad.

Para los estudiantes, esto implica además que los directivos y docentes escuchen sus necesidades y dificultades. Además, mencionan que las relaciones mejorarían si las metodologías de enseñanza escapan a la monotonía, y se desarrollaran las clases en ambientes recreativos y novedosos.

Para los directivos, las buenas relaciones son un elemento de gran importancia para la consecución de la calidad. Sin embargo, mencionan que esto se vuelve difícil cuando deben exigir resultados a los profesores, ya que su liderazgo puede generar presiones en el cuerpo docente.

Esto se vincula con el factor catalogado como **agrado para asistir al colegio, espacio de creatividad y autonomía**. Este elemento identificado en el discurso de los entrevistados tiene que ver con una crítica a la JEC, ya que las horas de libre disposición se utilizan en el reforzamiento de las asignaturas tradicionales, en lugar de utilizarse en la realización de talleres o actividades recreativas.

Para los entrevistados, en especial para los estudiantes, el ideal de una educación de calidad refiere a la posibilidad de un currículo flexible que les permita desenvolverse en diversas áreas, teniendo así un espacio de autonomía y decisión acerca de las habilidades y conocimientos que quieren potenciar. Entre las actividades que se mencionan, se encuentran talleres artísticos, musicales y deportivos.

Porque el colegio si bien cuenta con talleres, el hecho de que sea el día sábado en la mañana quita un poco las ganas de ir, es una de las razones, pero creo que hay que darle un buen espacio a la expresión de todo lo que es arte, deporte y música, porque al final es algo también que va a ser relevante en nuestro futuro. Estos talleres quizás incluso nos digan lo que queremos hacer cuando salgamos del colegio; son fundamentales a la hora de venir al colegio, además de que nos sacan de la típica rutina implementada (estudiantes de III y IV medio de establecimiento particular subvencionado, RM).

Algunos padres valoran también el ideal de escuela que permite el disfrute y desarrollo integral de sus hijos, aunque también aparece otro perfil de apoderados –en general de sectores vulnerables– que mencionan a la escuela como una institución normativa, que debe marcar límites a los estudiantes, lo que se contrapone en cierta medida al ideal de flexibilidad curricular.

Un último elemento periférico es la **aceptación, conflicto o resistencia a las consecuencias de un sistema de rendición de cuentas**. Las pruebas estandarizadas son vistas como el único elemento que se dirige a medir calidad educativa, lo que los actores consideran como insuficiente.

Sin embargo, algunos directivos, profesores y estudiantes, mencionan que es necesario contar con estos mecanismos para permitir la toma de decisiones para la mejora de los procesos de las escuelas. De esta manera, el cuestionamiento de los actores a las pruebas estandarizadas no implica que deban eliminarse, sino que debieran reformularse o complementarse con otros elementos que permitan abarcar la complejidad del concepto de calidad.

Es que si lo ves así, como pensando cómo es una persona, no es tan importante: es una prueba que no define tu inteligencia, pero sí es importante, porque al final eso es lo que te va a definir tu futuro, es lo que nos toca; hay que hacerla. Puede que no me guste, pero tengo que adaptarme a eso si igual quiero estar en un buen lugar" (estudiantes de I y II medio de establecimiento particular subvencionado, región IX).

De manera secundaria, hubo alusiones a la infraestructura de los establecimientos educacionales y a la justicia social e igualdad de oportunidades, en el sentido de que la calidad educativa es un bien al que todos los estudiantes debieran acceder para obtener las mejores condiciones posibles para su desarrollo.

2.1.3 Medición externa y evaluación interna de la calidad

En primer lugar, cabe destacar que a pesar de que la temática de las entrevistas y grupos focales era la medición de la calidad específicamente en la educación media científico humanista, los actores mencionaron más frecuentemente las pruebas Simce, haciendo pocas referencias a la PSU. De esta forma, al hablar acerca de los mecanismos de evaluación y medición, se aludió a un concepto general de calidad, dejando de lado la particularidad de la EMCH.

Como se mencionaba al inicio del capítulo, el concepto de medición compete a los mecanismos externos de diagnóstico de calidad. A nivel transversal, tanto de los actores como de los distintos tipos de establecimientos de la muestra, se realizó una crítica a las pruebas estandarizadas existentes, que no permiten abarcar el concepto de calidad en su totalidad.

Estas mediciones externas de la calidad son cuestionadas por los entrevistados, ya que no tomarían en consideración las distintas aptitudes, intereses y habilidades de los estudiantes, las diferencias locales y contextuales, ni los proyectos educativos de los establecimientos educacionales.

Sobre todo para los profesores y estudiantes, la medición actual de la calidad no permite abarcar el concepto en toda su complejidad, ya que la formación integral de los alumnos y la atención a sus habilidades y gustos quedarían en segundo plano. Los directores y sostenedores, por su parte, a pesar de compartir una visión multidimensional del concepto de calidad, reconocen la necesidad de contar con instrumentos de medición para así poder realizar mejoras dentro de los establecimientos educacionales.

Claro, ¿cómo mides creatividad, autonomía, o aptitudes como la comunicación o las artes? El mismo hecho, que yo te decía, el niño salió muy bueno para la imaginación, la creatividad, pero, ¿cómo la mides? Si le das una palabra y el tipo te da una sarta de payas qué nacían no sé de dónde, pero no podía aprenderse una fórmula química (docente de establecimiento municipal, región X).

Yo estoy de acuerdo con que se mida y se evalúe porque lo que no se mide y lo que no se evalúa no mejora. Si no existiera algún tipo de medición o evaluación no sabríamos cuál es el impacto que tiene en nuestros estudiantes el desarrollo de programas, el currículo, cuál es el desempeño de los docentes [...] Hoy, para bien o mal, lo podemos saber (sostenedor de establecimiento municipal, región IX).

En contraste, la **evaluación**, es decir, los mecanismos que los establecimientos educacionales realizan **internamente**, es vista de manera positiva, ya que se centraría en la valoración del progreso de los estudiantes en lugar de sus resultados.

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

Es importante saber que lo que yo estoy aprendiendo tiene [...] no sé si una nota, pero es importante para uno porque eso nos permite superarnos. [...] Si estamos muy abajo: "oye te sacaste un cuatro. No yo merezco más, tengo más y sé". Es importante eso. Eso nos lleva a superarnos (estudiantes de I y II medio de establecimiento particular subvencionado, RM).

Las visitas en salas y la aplicación de diagnósticos a los estudiantes permiten generar un escenario inicial a partir del cual evalúan los avances que cada alumno ha tenido a lo largo de su proceso educativo. Para los entrevistados, esta manera de evaluación es consistente con un concepto multidimensional de calidad.

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

Este discurso, sin embargo, presenta ciertas ambigüedades. Sostenedores, directivos y algunos estudiantes reconocen que los resultados son necesarios para tener una mirada general acerca del desempeño de las escuelas y de los alumnos, e identificar las áreas que presentan mayores dificultades. Además, se menciona que buenos procesos no siempre desembocan en buenos resultados, y que buenos resultados no implican necesariamente que hayan derivado de procesos de aprendizaje ideales.

Es importante saber que lo que yo estoy aprendiendo tiene un resultado, tiene, no sé si una nota, pero es importante para uno porque eso nos permite superarnos. Ser cuestionados siempre nos va a permitir superarnos. Si estamos muy abajo: "oye, te sacaste un cuatro. No, yo merezco más, tengo más y sé". Es importante eso. Eso nos lleva a superarnos (estudiantes de I y II medio de establecimiento particular subvencionado, RM)

A pesar de las inconsistencias que puedan encontrarse en los discursos de los entrevistados, se identificaron de manera clara las características que debiera tener para ellos una medición ideal de calidad:

- (1) Tomar en cuenta las diferencias contextuales de las escuelas, es decir, situar los resultados según el nivel socioeconómico de padres y estudiantes, y la infraestructura y recursos con los que cuentan.
- (2) Considerar lo que cada establecimiento educacional define en su proyecto educativo, ya que la medición externa no considera los objetivos y planes formativos de cada escuela.
- (3) Diversificar los procedimientos de evaluación, para que abarquen los componentes cualitativos del concepto de calidad educativa. Los estudiantes, sobre todo, mencionan la realización de entrevistas que consideren las opiniones de los distintos actores.
- (4) Medir procesos en lugar de resultados, de manera de atender la diversidad dentro del aula.

De esta manera, es posible ver que la medición ideal de calidad que describen los entrevistados se condice perfectamente con la definición que realizan del concepto de calidad en EMCH. Además, el listado de características escapa a la estandarización, cuando ésta es un elemento inherente a cualquier medición.

Visión acerca del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC)

El Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), crea una nueva institucionalidad orientada a la búsqueda de la calidad educativa en los distintos ciclos escolares. Como parte de este Sistema, la Agencia de Calidad de la Educación se orienta a apoyar a los establecimientos educacionales para promover la mejora educativa, mientras que la Superintendencia de Educación se encarga de la fiscalización del uso de los recursos y el cumplimiento de la normativa educacional.

Debido a su reciente inicio, los estudiantes y apoderados, en general, desconocen las instituciones que conforman el SAC, y los roles que cada una cumple en esta misión. Los sostenedores, directivos y docentes, por su parte, dada su relación más cercana con los organismos que componen el sistema educativo, tienen mayor claridad respecto a su funcionamiento.

Algunos entrevistados mencionan que surgen confusiones respecto a las funciones que cada institución posee dentro del Sistema.

Por ejemplo, el otro día vinieron de la Superintendencia, si no me equivoco, pidiendo las planificaciones diarias, pero el Mineduc mandó una carta diciendo que no era obligación. Pero, ¿cómo me lo piden ellos? Y me dicen que no es necesario [...] no se ponen de acuerdo (jefe de UTP de establecimiento particular subvencionado, RM).

Por otra parte, algunos actores educativos identifican que la rendición de cuentas puede generar el interés por preparar a los estudiantes para las mediciones, en desmedro del desarrollo de los planes formativos.

El tema Simce o PSU yo lo apuntaría en términos negativos, porque el problema con estas cuestiones es que se supone que son medios, pero muchas veces se transforman en fines en sí mismos y los colegios operan en términos de Simce o PSU hasta como método publicitario, para arrastrar más clientes, que son los estudiantes (docentes de establecimiento municipal, región X).

Aunque algunos actores desconocen las instituciones a cargo del SAC, se les atribuye de todas maneras una responsabilidad en esta tarea. En general, se hace referencia al Estado, y en menor medida al Mineduc y a la Agencia.

Para sostenedores y estudiantes, más allá de dictar el currículo y diseñar estrategias de medición, el Estado debe reconocer su responsabilidad política del momento en que vive la calidad de la educación chilena. Los apoderados, en cambio, tienden a depositar mayor peso al rol que cumple la escuela, teniendo así una visión menos global de lo que es la calidad.

El Estado muy pocas veces ha dicho "aquí los responsables de la calidad de la educación somos nosotros". El Estado define el currículo, define la operación, las estrategias de medición, pero nunca han dicho que son responsables, nunca han dicho que se han equivocado en la política (sostenedor de establecimiento municipal, RM).

Los establecimientos municipales mencionan más frecuentemente el rol del Estado, y sin embargo, en los colegios particulares también se hizo referencia a su responsabilidad como ente regulador. En cuanto a la manera en que el Estado debe hacerse cargo de la calidad, los directivos proponen que la preocupación por los resultados académicos se traslade del Estado a los asesores técnicos de los establecimientos.

Los estudiantes y apoderados, por su parte, mencionan que el Estado debiera garantizar recursos e infraestructura, con lo que lo relegan a un segundo plano como proveedor, a pesar de que destacan su responsabilidad en el aseguramiento de la calidad educativa.

Por otra parte, el aseguramiento interno de la calidad se deposita fundamentalmente en los docentes, pero se reconoce además la necesidad de que cada actor de la comunidad educativa cumpla el rol que le corresponde.

En cuanto a la función de los apoderados, ellos mismos reconocen que cumplen un papel fundamental en la entrega de valores a sus hijos. Sin embargo, directivos y docentes critican la ausencia de los mismos en el proceso educativo, y la falta de participación en la comunidad que conforma la escuela.

Siendo [los apoderados] un agente que debiese jugar un rol importantísimo, yo creo que en general no lo hace. Uno ve mucha desidia en las familias con respecto a complementar, entregar apoyo o estar ahí (sostenedor de establecimiento municipal, región X).

De los estudiantes se espera la motivación e interés por aprender. Sin esta disposición, se dificultan los procesos educativos en las escuelas.

A los directivos se les confiere el liderazgo y las gestiones para el aseguramiento de las condiciones de partida que se requieren para desencadenar los procesos educativos. Esto implica ser cercano a la comunidad educativa, y conocer las necesidades de los docentes y estudiantes, para resolver las dificultades que puedan aparecer en el camino.

Los docentes tendrían el rol más importante, ya que son los encargados de liderar la formación y aprendizaje de los estudiantes, lo que conlleva que se involucren y comprometan con este desafío, que va más allá de lo que realicen dentro de la sala de clases. Esta responsabilidad es mencionada por todos los actores, incluidos los mismos profesores.

El docente es el que tiene que ejecutar la acción, lleva a cabo el proceso, es responsable de la calidad. Para mí el profesor de calidad es el que se preocupa de lo que va a pasar y ocupa de los problemas; no es la persona que va a hacer la clase y se va (jefe UTP de establecimiento particular subvencionado, región X).

Es mi desafío desde que estoy en este colegio [...], hacerse cargo de las diferencias de los alumnos, y cuando lo hago trabajo con él de manera individual. Tiene que ver con conocerlo, con diagnosticarlo, con saber de dónde está partiendo en los contenidos, qué cosas sabe, qué no. Y es un desgaste de energía, de trabajo y uno se va cayendo,

es la misma prueba para todos, te enseñó distinto y todo, porque es como más fácil, como más rápido. Yo creo que esa es la tarea, lograr que este pudiera más (docente de establecimiento particular pagado, RM).

De esta manera, aunque se menciona al Estado como responsable del aseguramiento externo de la calidad, no hay claridad respecto de cómo la institucionalidad debiera cumplir esta tarea. El aseguramiento interno de la calidad aparece con mayor visibilidad, debido que los actores tienen mayor cercanía a la realidad de la escuela, y conocen los roles que le corresponden a cada uno; en consecuencia los establecimientos educacionales serían vistos como el eje principal en cuanto a aseguramiento de calidad educativa.

2.2 Chile en la mirada de expertos y actores claves en educación

En este apartado se revisan los resultados obtenidos de las entrevistas a expertos y actores clave en materia educativa. En primer lugar, la definición que poseen de calidad, y las particularidades que encuentran en la EMCH; luego las percepciones acerca de los mecanismos de medición que ha definido el SAC.

Los resultados que se presentan a continuación se condicen ampliamente con los obtenidos en las entrevistas a los actores educativos en la sección anterior, y se adicionan algunos elementos importantes a considerar en cuanto a la definición y medición de la calidad en EMCH.

2.2.1 Sobre la definición de calidad

La Ley N.º 20529 que crea el SAC señala que “una educación de calidad siempre comprenderá los principios educativos de carácter integral”, con lo que se define la calidad como un concepto multidimensional que considera el desarrollo de los estudiantes en sus distintas dimensiones como persona. Como parte de este Sistema, la Agencia de Calidad de la Educación se ha encargado de velar y promover esta concepción de calidad en cada ciclo educativo.

De las entrevistas, se observa que esta noción de calidad es compartida y valorada por los expertos. Esto se refleja con la siguiente cita:

Una definición [de calidad] es lo que los educadores llaman integral, que yo creo que es un concepto bien interesante que habría que retomar, comprensiva dicen en Estados Unidos. La definición básica de que tenga objetivos cognitivos, interpersonales e intrapersonales, más intelectuales, más espaciales, más psicológicos, de desarrollo personal” (experto N.º 6).

Sin embargo, algunos entrevistados destacan que, de todas formas, es difícil llegar a un concepto único de calidad. Esto debido a su constante variación en el tiempo, ya que se reformula de acuerdo a los cambios contextuales y temporales, con lo que se vuelve inestable e inacabable.

Si eligiéramos uno [de los conceptos de calidad], eso sería un elemento súper complejo. Va a tener muchos matices distintos, alcances: si te pusieras a listar los contenidos probablemente que alguien tuviera que tener para ser un ciudadano productivo en la sociedad del siglo XXI, o como quieras llamarlo, eso difícilmente va a ser una cosa, y esto obviamente va cambiando con el tiempo (experto N.º 7).

Además, cada escuela puede tener definiciones distintas de lo que implica calidad, dependiendo de su proyecto educativo y del contexto en el que se inserta, con lo que se hace difícil llegar a una definición compartida a nivel de sistema educativo.

Otro punto mencionado por algunos de los entrevistados, es **la pertinencia del uso de la palabra "calidad"** en el ámbito educativo. Como se refleja en la cita a continuación, hablar de "buena educación" se transformó en una discusión acerca de "calidad", concepto que no tendría un origen vinculado a la educación.

La noción de calidad no tiene ninguna relación pedagógica, ninguna vinculación o referencia pedagógica en la historia. Nunca en pedagogía se habló de calidad. Y, claro, uno se acuerda de lo que se hablaba era de "buena educación" y esa buena educación se caracterizaba; durante un tiempo fueron las humanidades [...] era lo que se perseguía, lo que la sociedad perseguía. Eso era la buena educación. Hoy día nos quieren convencer de que hay una buena educación que va más allá de la sociedad y que está predeterminada (actor clave N.º 1).

Por último, se menciona la **poca correspondencia entre un ideal de calidad y lo que se observa en la práctica**, lo que se vincula estrechamente con los resultados de las entrevistas a los actores educativos. Las definiciones que se manejan a nivel institucional, a pesar de referir a un concepto integral y multidimensional, no se ven reflejadas luego en la medición externa que se aplica.

Según lo anterior los expertos y actores claves mencionan que debiera replantearse la comprensión de calidad a nivel de sistema, bajando las presiones por la consecución de resultados, y focalizándose en el desarrollo de procesos educativos que permitan conseguir una educación de calidad adecuada a cada contexto y necesidad. Esto coincide con la percepción que los actores educativos tienen acerca de la calidad y las formas más adecuadas de evaluarla.

Si tú equiparas un concepto de calidad a una medición en particular, tú reduces eso, el decir que tú estás solamente controlando, porque la fantasía de esto [es decir] vamos a dejar que todo el mundo haga lo que quiera y nosotros solo nos preocupamos al final, del resultado. El punto es que eso suena súper bien en teoría, pero si tú estandarizas el resultado estás forzando toda la cadena previa a maximización de ese resultado (experto N.º 7).

A pesar de que se menciona que Chile posee un sistema que se orienta a la consecución de resultados académicos, se reconoce que la implementación de los Indicadores de desarrollo personal y social, y la realización de visitas orientadoras a los establecimientos por parte de la Agencia de Calidad, son medidas que permiten avanzar hacia una noción integral de calidad.

La particularidad de la calidad en educación media científico humanista (EMCH)

Al igual que ocurrió con los actores educativos entrevistados, los expertos y actores clave no identificaron espontáneamente especificidades para la EMCH, pero relevaron algunos puntos al respecto al realizar un contraste con otros ciclos educativos.

En primer lugar, se describe la EMCH como una etapa **transicional** diseñada para vincular la educación básica con la educación superior. Esto se refleja en la actual distribución de los cuatro años que componen la enseñanza media, en donde los dos primeros aparecen como una fase "postprimaria", mientras que los siguientes se centran en el desarrollo de un enfoque académico, que los expertos identifican como propio de la modalidad científico humanista.

En teoría, como su nombre lo sugiere, es una etapa intermedia de educación. Yo creo que en Chile se ha instalado con mucha fuerza, y en todos los niveles socioeconómicos, la expectativa de que los estudiantes continúen estudios más allá de la educación secundaria. O sea, los doce años de escolaridad obligatoria serían un piso y no la aspiración o el techo que era en nuestro tiempo. La enseñanza media científico humanista cumple el rol de preparar, supuestamente, a los jóvenes para poder continuar sus estudios superiores. Ese es como su gran, gran sentido. No es una educación que tenga una estación terminal (experto N.º 9).

La EMCH tendría una mayor complejidad debido al aumento en la cantidad de asignaturas, y la centralidad que adquiere el aprendizaje de contenidos. Al mismo tiempo, los estudiantes que se encuentran en el periodo de la adolescencia, poseen mayores conocimientos y comienzan a desarrollar ciertos intereses y gustos, con lo que el desafío formativo se vuelve mayor. Al igual que los actores educativos, se hace referencia al concepto de autonomía, en el sentido de que los jóvenes que cursan EMCH deben empezar a reconocerse como sujetos con capacidad de decisión, y en proceso de conocimiento y formación de su identidad.

Una particularidad es la densidad cultural de los jóvenes, se vuelven productores mucho más activos de una cultura propia, de unas relaciones mucho más autónomas, su grupo de pares se vuelve un referente mucho más relevante, creo que hay una sociabilidad juvenil y una cultura producida por los jóvenes mucho más densa, y creo que eso es a lo que hay que responder, y creo que eso tiene mucho más que ver con el enganche, con esto de la motivación (experto N.º 6).

Algunos de los expertos mencionan que la orientación de la EMCH a la educación superior no solo genera mayores presiones por conseguir logros académicos, sino que además reduce los caminos formativos que los estudiantes pueden escoger luego de finalizar su ciclo escolar.

Parte de los entrevistados considera que para entregar una educación de calidad a los estudiantes, la EMCH debiera reducir la centralidad que tiene la acumulación de conocimientos para la educación superior, y enfocarse en potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, y aprovechar sus intereses, talentos y habilidades, abriendo así el horizonte de posibilidades una vez terminada su experiencia escolar.

Esto sugiere que la EMCH debe tratarse como un ciclo educacional en sí mismo, que entregue los espacios adecuados para que los jóvenes se conozcan a sí mismos, y definan los pasos que seguirán a futuro sin presiones externas.

Se dejan de aprovechar los aprendizajes "per se" que puedan haber en las asignaturas de la media porque siempre se está mirando el paso que viene, entonces se desperdicia la posibilidad de que en sí mismo este ciclo sea un proceso enriquecedor en la formación de la persona (experto N.º 8).

Ahora, en la educación media yo creo que el tema de la nota es bien complicado, porque ¿qué le pasa a los chiquillos, especialmente de II, III y IV? Su educación se les cruza con el futuro y, hoy día, nosotros tenemos claro que el futuro no tiene que ver con notas; por lo tanto, entonces estamos generando algo que es muy natural en todos los seres humanos que es que yo me esfuerzo por aquello que tiene una utilidad directa. Entonces, el primer elemento de calidad que uno debiera tener en la educación media es tener un proceso de orientación vocacional súper potente en dos términos: el primero, en realmente descubrir mis talentos, descubrir lo que me gusta y, a lo mejor tengo que experimentar todas las cosas y no al revés más que tomar decisiones muy rápido (actor clave N.º 2).

La flexibilidad curricular mencionada por los estudiantes entrevistados vuelve a surgir entre los expertos y actores clave. Esta iniciativa permitiría fomentar la libertad de decisión, el optar por las áreas que les sean de mayor interés, entregando así un sentido de autodeterminación y un espectro amplio de posibilidades a seguir.

Es un currículo súper rígido, es un currículo que genera también todo lo contrario de lo que uno quisiera en lo que respecta al desarrollo del pensamiento, es un currículo que no genera autonomía, que no genera posibilidades de tomar decisiones, y que sigue siendo como un alargue en el sentido de la básica, en términos también de los horarios, de cómo está configurado, del tipo ramos, además las selecciones son súper restringidas, como el humanista grueso, y tampoco hay muchas alternativas en la educación municipal, en términos de talleres y de otras cosas (experto N.º 1).

2.2.2 Medición de la calidad educativa y aseguramiento de la calidad

Un primer tema que surge entre los expertos y actores educativos entrevistados es la factibilidad de medir calidad. Para algunos, el uso de estándares de aprendizaje inevitablemente reduce la complejidad de lo que debiera significar este concepto.

Los indicadores definidos a nivel institucional no solo consideran el uso de pruebas estandarizadas, sino que también a Indicadores de desarrollo personal y social, que buscan abordar dimensiones más cualitativas de la calidad educativa. La crítica de los expertos se dirige más bien al bajo protagonismo que se les entrega a estos indicadores, en contraste con las pruebas estandarizadas. La medición de logros de aprendizaje sigue siendo central para el sistema educativo chileno.

El problema es que nuestro sistema de calidad está enfocado demasiado al cumplimiento de estándares y están basados en estos los instrumentos de medición, principalmente el Simce. Entonces, la impresión que me da a mí es que hemos reducido el concepto de calidad a un sistema de indicadores y de estándares y hemos mirado menos que la educación finalmente se desarrolla en un lugar, que es una comunidad de personas interactuando y que, como tal, no es irrelevante ni la cultura ni los contextos ni lo que ocurra ahí para la vida de los alumnos en el concepto de calidad (actor clave N.º 2).

Uno no desprecia la medición por ser inservible, lo que hace es decir que la medición no puede ser la que te oriente respecto de lo que es calidad (experto N.º 3).

La presencia y relevancia otorgada a estas pruebas no es inocua, ya que entrega a los actores educativos la señal de que para conseguir calidad lo deseable es lograr ciertos estándares de rendimiento académico. De esta forma, el Simce y la PSU estarían indicando lo que se espera y se entiende por calidad.

Yo encuentro que considerar la PSU como una medición de calidad es una cosa un poco complicada, porque supone a la premisa que el objetivo, o al menos un objetivo primordial, si es que no es el objetivo de la educación básica y media, es dejar a la gente en la universidad, entonces es elegir como estándar de calidad algo que por definición muy pocos van a lograr [...] lo encuentro peligroso en ese sentido porque,

al menos a mí no me queda claro que esa sea una expectativa razonable, y tampoco una expectativa deseable al principio [...] no me parece el mejor interés del país el decir o vas a la universidad o fracasaste en tu proyecto educacional (experto N.º 7).

Nosotros tenemos un estudio sobre eso; en las escuelas más pobres es peor el estrés, lo que genera en los niños, eso es terrible. Ahora justo estaba leyendo un estudio de afuera y me acordaba de una cita de cómo amenazan a los estudiantes, es fuerte (experto N.º 5).

Además, los usos que se les da a los resultados de las pruebas estandarizadas generan también consecuencias a nivel del sistema educativo. Para los expertos, sistemas que se basan fuertemente en la rendición de cuentas producen una disposición por parte de los actores a adecuarse a los mecanismos de medición utilizados, con lo que el enfoque de las escuelas se dirige a responder las pruebas de manera adecuada. Así la prueba deja de ser un medio y se transforma en el fin último de los establecimientos educacionales.

Esto no solo genera estrés en toda la comunidad educativa por conseguir los resultados deseados, sino que además atenta contra el desarrollo de los distintos planes formativos y curriculares de las escuelas.

Por ejemplo, había una profesora que me decía: “sí, es que hay cosas con las que estamos tan naturalizadas, porque nosotros les hacemos pruebas para que se acostumbren”, que es la típica respuesta. Hay esfuerzo, hay tiempo, y ella me decía “yo, incluso, busqué en el computador que fuera la misma letra”. [Por un lado] tienes a un profesor que no se atreve a hacer una obra de teatro, porque siente que es una pérdida de tiempo [y por otro] tienes a una profesora preocupada por la letra (experto N.º 5).

Nosotros tenemos un estudio sobre eso; en las escuelas más pobres es peor el estrés, lo que genera en los niños, la presión llega a los niños y eso es terrible. Ahora justo estaba leyendo un estudio de afuera y me acordaba de una cita de cómo amenazan a los alumnos, es fuerte (experto N.º 5).

Otra consecuencia identificada por los expertos es que los indicadores de calidad entregarían una valoración particular a cada establecimiento educacional, lo que podría afectar en el proceso de elección de una escuela.

La visión de los expertos acerca del SAC tiene sus reparos en cuanto a estas consecuencias no deseadas de la aplicación de pruebas estandarizadas. Chile se estaría acercando cada vez más a referentes internacionales con sistemas potentes de rendición de cuentas.

Sin embargo, se reconoce al mismo tiempo que estos mecanismos de medición son necesarios para tener una visión general del estado del sistema educativo, y que el sistema está generando metodologías prometedoras, como los Indicadores de desarrollo personal y social recién mencionados, y el acompañamiento mediante visitas a los establecimientos educacionales.

Yo hago una gran valoración del esfuerzo que se ha hecho por dotar de contenido educativo pedagógico a la Agencia [...] el gran esfuerzo por coordinar, darle racionalidad a las visitas a las escuelas, que en las visitas a las escuelas el profesor las comience a sentir como un apoyo (actor clave N.º 1).

Tal como se vio en las entrevistas a los actores educativos, los expertos mencionan que no existe claridad suficiente con respecto al rol que cumple cada una de las instituciones que conforman el SAC. Pese a las transformaciones del sistema, el Estado sigue apareciendo como un ente burocrático y fiscalizador.

Frente a esto, los expertos y actores clave consideran que la medición externa debiera entregar terreno a la evaluación interna realizada por las escuelas, y plantean que los docentes debieran tener mayor protagonismo en esta tarea. En lugar de ser evaluados constantemente, debiera generarse un espacio en el que puedan desarrollar metodologías de evaluación adecuadas para el contexto en el que se desempeñan.

Yo creo que mi mirada ahí es que en el proceso de garantía o de avanzar en el aseguramiento de la calidad, hemos privilegiado muy fuertemente organismos externos y no el interno y ahí estamos en una falencia, o sea la escuela debiera tener más voz que el Simce; la escuela debiese hacer una introspección y darle mucha fuerza a eso, y ciertamente todo lo que es el control del aseguramiento, o el proceso de aseguramiento desde la óptica interna y no externa está bastante débil (experto N.º 8).

Esto aparece en alta concordancia con las percepciones que los docentes, directivos, estudiantes y apoderados reflejaron en las entrevistas y grupos focales realizados. Así, habría consenso en que la medición de la calidad debiera atender a las particularidades y contextos de las escuelas, centrando el protagonismo en los mismos establecimientos educacionales como agentes de cambio y promoción de la calidad.

3. Conclusiones y recomendaciones

Del análisis de las percepciones de los actores entrevistados y de las opiniones de los expertos y actores clave en materia educativa, fue posible distinguir tres grandes temáticas, las que dan luces acerca de la concepción del concepto de calidad en enseñanza media científico humanista, y que a la vez se presentan como desafíos para la política educativa de este ciclo.

En primer lugar, se encuentra la **controversia acerca de la definición de calidad**. Los actores educativos presentaron una visión integral del concepto, que no solo considera la consecución de resultados académicos, sino también el desarrollo de habilidades para la vida y la generación de pensamiento crítico y autonomía entre los estudiantes que cursan enseñanza media científico humanista.

A pesar de que la institucionalidad también define calidad desde una perspectiva integral, los actores y expertos observan que los mecanismos de evaluación que se llevan a cabo apuntan a la obtención de ciertos estándares, lo que no permite abarcar la complejidad del concepto.

Estas diferencias que los actores educativos perciben entre su definición y la institucional, se traducen en un conflicto entre una orientación hacia los procesos o hacia a los resultados. Desde la perspectiva de lo primero, se valoran los avances de los estudiantes en materia académica y personal, mientras que desde lo segundo –atribuido a la institucionalidad– la calidad se mide a través del logro de los estudiantes de un estándar de aprendizaje.

Esta separación entre proceso y resultado, sin embargo, se hace difusa en ciertas situaciones. Al preguntar a los actores educativos por “la excelencia”, reconocen que en ciertos casos la calidad sí implica el logro de buenos resultados. Además, reflexionan que buenos procesos no siempre desembocan en buenos resultados y, al mismo tiempo, buenos resultados no siempre surgen de procesos óptimos.

Todas estas percepciones acerca de la calidad hacen difícil llegar a una definición única. Para los actores y expertos entrevistados, estas diferencias son el reflejo de un sistema educativo sin consensos ni objetivos delimitados en cuanto a calidad.

Vinculada a esta controversia, surge la pregunta por la **medición de la calidad en educación media científico humanista**. La medición externa es cuestionada por los distintos actores entrevistados, ya que desconocería las diferencias contextuales y las condiciones socioeconómicas de los distintos establecimientos educacionales, y las particularidades de los estudiantes mismos, en cuanto a gustos, habilidades y diferencias en las formas y ritmos de aprendizaje.

En contraste, las evaluaciones internas desarrolladas por los establecimientos son valoradas ampliamente por los entrevistados, ya que permiten observar los avances de los estudiantes, tomando en cuenta sus particularidades. Esto denota una preferencia por lo local antes que lo global, y lo particular antes que lo estandarizado.

En cuanto al aseguramiento de la calidad, se menciona la responsabilidad del Estado, pero no se identifican claramente cuáles son sus atribuciones, confundiéndose su rol entre proveedor, garante y fiscalizador. En la escuela, en tanto, los roles que cada actor de la comunidad educativa debe cumplir en un escenario ideal de aseguramiento de la calidad están claramente reconocidos y delimitados.

Un tercer debate que emerge del análisis realizado es la pregunta por la **particularidad de la calidad en la educación media científico humanista**. A pesar de no haber referencias espontáneas al concepto de calidad en este ciclo, surgieron ciertas características que son propias de esta modalidad de estudios.

Mientras la educación básica es la etapa en que los estudiantes reciben una formación inicial, la educación media científico humanista se vincula al desarrollo de la autonomía de los alumnos, y a potenciar sus gustos y habilidades. Esto, atendiendo a la proximidad de su egreso de la escuela, que implica tomar decisiones acerca de los pasos que se seguirán una vez terminada la enseñanza media.

Los actores educativos, en general, mencionaron que el camino que sigue a la educación media científico humanista es la educación superior, en contraste con la modalidad técnico profesional, que apuntaría más bien a la formación para el mundo del trabajo.

En este contexto, la principal crítica de los entrevistados, y en particular de los estudiantes, es la poca flexibilidad curricular presente en los establecimientos educacionales. Se percibe que la libertad para desenvolver sus intereses y talentos se ve limitada por la rigidez de las escuelas en cuanto a las materias en que se pone el énfasis, y la poca variabilidad de áreas en las que los estudiantes pueden incursionar.

Sin embargo, según los expertos y actores claves entrevistados, la demanda por la innovación pedagógica no presenta incentivos en el sistema educativo actual. La medición externa de la calidad estaría generando presiones en las escuelas y en los docentes, inhibiendo iniciativas pedagógicas acordes a las necesidades de los estudiantes de educación media científico humanista, debido a que en lo concreto, no serán consideradas dentro de una medición de calidad.

Estas tres grandes conclusiones acerca de la calidad en la educación media científico humanista permiten orientar la toma de decisiones a nivel de políticas públicas.

En primer lugar, tomando en consideración la particularidad de la educación media científico humanista, en cuanto etapa de transición hacia el desarrollo de un proyecto de vida, sería necesario desplegar el **desarrollo de una "autonomía progresiva"**, que se inicie en educación básica y continúe con fuerza en la educación media, de manera de entregar las herramientas necesarias a los estudiantes para la toma de decisiones en su futuro próximo.

Esto, a su vez, debiera estar acompañado por un currículo amplio, y por incentivos para las escuelas y profesores para generar metodologías pedagógicas innovadoras y una variedad de posibilidades de desarrollo a los estudiantes. De esta manera, la formación en la autonomía, en conjunto con una gama amplia de opciones para explorar, permitiría la entrega de una educación integral, completa y atingente a las necesidades de los estudiantes que cursan la educación media científico humanista.

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

De esta manera, la formación inicial y continua de los docentes debiera incorporar el desarrollo de herramientas y estrategias que les permitan abordar las diferencias en la formación y aprendizaje que poseen los estudiantes y, en particular para los que cursan educación media científico humanista, valorar y potenciar sus capacidades, para orientar en un abanico amplio y completo de posibilidades luego de finalizar los estudios escolares.

Potenciar los intereses y habilidades de los estudiantes de este nivel de estudio no solo está en manos de los docentes. Los entrevistados mencionan que las escuelas se orientan a fortalecer los ámbitos académicos que son medidos a nivel institucional, por lo que no se aprovechan los espacios para que los estudiantes se desenvuelvan en otras áreas. Los entrevistados aluden a la JEC mencionando que se ha orientado principalmente al reforzamiento de las materias que se evalúan en el Simce o en la PSU, lo que implica jornadas tediosas, exigentes, y “robotizantes”.

Sin embargo, la misma JEC contiene un potencial clave en la reorientación del currículo de las escuelas. Revitalizarla implicaría **el uso de las horas de libre disposición en actividades diversas** que permitan a los estudiantes descubrir nuevas formas de expresión y variadas opciones de desarrollo personal, adaptándose así al ciclo vital de los estudiantes que cursan la enseñanza media en modalidad científico humanista.

Esta diversificación del currículo mediante la JEC ayuda además a **combatir las inequidades** entre escuelas municipales y particulares subvencionadas con los colegios particulares. En estos últimos, se cuenta con instancias en que los estudiantes tienen mayor autonomía para conocer distintas opciones de desarrollo, y esclarecer sus dudas vocacionales y los caminos a los que pueden optar a futuro.

Finalmente, sería relevante **difundir el concepto de calidad que se posee a nivel institucional**. A pesar de que la Agencia de Calidad no solo considera los logros de aprendizaje como un indicador, sino también los Indicadores de desarrollo personal y social (los que observan al sistema educacional con una mirada integral), los entrevistados mencionaron que la medición de la calidad se basa exclusivamente en estándares de aprendizaje, lo que genera presiones en la comunidad educativa y el desvanecimiento de las particulares de cada escuela.

El encuentro entre la visión de calidad institucional y la de los actores educativos es fundamental para trabajar por una educación de calidad en todo nivel de enseñanza. En el caso particular de la media científico humanista, este consenso evitaría que los estudiantes se vean expuestos a opciones limitadas de desarrollo personal, académico y laboral. Asimismo, la valoración a nivel institucional y de escuela de la formación de estudiantes autónomos, con libertad para explorar distintas áreas de interés y decidir un camino coherente con su identidad, contribuiría a acercar las definiciones ideales de calidad en EMCH a la realidad.

Lista de referencias

Ley N.º 20529. Sistema Nacional de aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 27 de agosto de 2011.

Ley N.º 20845. Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 8 de junio de 2015.

Ley N.º 20370. Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 12 de septiembre de 2009.

Labaree, D. (1997). Public goods, private goods. The American struggle over educational goals. *American Educational Research Journal*, 34(1), 39-81.

Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada*. Santiago de Chile: autor.



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