

## Identificar posibles causas de la disonancia entre la calidad educativa de Chile y las propuestas de organismos internacionales, basada en los resultados de instrumentos de medición estandarizados

**Erika A. Aguilera**  
Escuela San José Obrero  
Peñalolén, Santiago de Chile  
aguileraerika147@gmail.com

**Fernando Pavez**  
Liceo San José de Requínoa  
Requínoa, Chile  
ferpavez@gmail.com

**Carmen G. Roa**  
Escuela Leonila Folch López  
Osorno, Chile  
cgl.roa@gmail.com

**Nataly Tapia**  
Colegio Dunalastair Peñalolen  
Peñalolen, Santiago de Chile  
nataly.tapia356@gmail.com

### Resumen

Ensayo que busca identificar a través de un análisis bibliográfico las posibles causas que provocan la disonancia entre la calidad educativa de Chile y las propuestas de organismos internacionales, basada en los resultados de instrumentos de medición estandarizados. En general, se presenta la diversidad de concepciones de calidad educativa y los factores a tener en cuenta en su construcción, para comprender los orígenes de los estándares establecidos a partir de organismos externos influyentes en el país. Asimismo, se contextualiza el sistema educativo chileno y aquellas políticas públicas que el Estado ha diseñado e implementado en la búsqueda de mejoras en la calidad educativa, con resultados insuficientes aún y que para la toma de decisiones se consideran, entre otros indicadores, los resultados que entregan específicamente las pruebas estandarizadas SIMCE y PISA; culminando el recorrido bibliográfico, con una propuesta evaluativa al interior de las aulas, que aporte a la mejora en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, como es "la evaluación para el aprendizaje".

Palabras clave: Calidad, sistema educativo chileno, pruebas estandarizadas, evaluación para el aprendizaje.

### Abstract

Essay that seeks to identify through a bibliographic analysis the possible causes that cause the dissonance between the educational quality of Chile and the proposals of international organizations, based on the results of standardized measurement instruments. In general, the diversity of conceptions of educational quality and the factors to be taken into account in its construction are presented, to understand the origins of the standards established from influential external organizations in the country. Likewise, it contextualizes the Chilean educational system and those public policies that the State has designed and implemented in the search for improvements in educational quality, with insufficient results still and that for decision-making are considered, among other indicators, the results specifically delivered by the SIMCE and PISA standardized tests; culminating the bibliographic tour, with an evaluative proposal inside the classrooms, which contributes to the improvement in the quality of student learning, such as "evaluation for learning".

Keywords: Quality, Chilean educational system, standardized tests, evaluation for learning.

## Introducción

Esta investigación, corresponde a una revisión bibliográfica que busca aportar a la discusión acerca de la calidad en el sistema educativo chileno, y cómo la evaluación para los aprendizajes puede ser un horizonte de mejora.

Es importante tener presente que, la educación se entiende como un proceso que es esencialmente político y ético porque contribuye a la formación integral de las personas (Ríos, Herrera.2021, p.5), justamente a esto apuntan organismos internacionales como la Unesco y los cuatro pilares de la educación; aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir con otros. Por su parte la OCDE, a través de un instrumento estandarizado como la prueba PISA, busca medir las competencias para la vida, todos estos elementos desde el enfoque de derecho de la educación.

En este contexto internacional cabe preguntarse si, ¿existe una disonancia de la calidad del sistema educativo chileno, entre el enfoque de derecho que se promueve desde organismos internacionales y los procesos de mejora educativa en base a los instrumentos de medición chilenos? Esta interrogante, sale a la luz cuando nos encontramos que el foco de la calidad educativa en Chile, está puesto en los resultados de pruebas estandarizadas como el SIMCE y no en los procesos de mejora continua. En donde se pierde el sentido de la evaluación, como un proceso en el que se recoge información para la toma de decisiones. Por otra parte, en las comunidades educativas existen escasos tiempos de análisis que releven la reflexión pedagógica, y que le entreguen un sentido a estos resultados estandarizados.

A pesar de que la normativa chilena, cuenta con una serie de leyes que promueven la calidad educativa, estas políticas educativas se hacen desde un enfoque asistencialista, donde los comités de expertos toman las decisiones que se deben aplicar en el aula, sin considerar a las comunidades educativas. Por tanto, en esta lógica existe una sobrevaloración de la rendición de cuentas, generando que los establecimientos educativos pierdan el foco en los aprendizajes, por ello consideramos que una herramienta para aportar a la calidad educativa es la evaluación para los aprendizajes.

## La complejidad del concepto de calidad educativa

Diversos estudios señalan que el concepto de Calidad Educativa es multidimensional, lo cual implica que sea complejo intentar definirlo. Por ejemplo, García, Juárez y Salgado (2018), señalan que:

Alcanzar la calidad educativa en las instituciones escolares de cualquier nivel requiere, más que de una buena voluntad, de la interrelación de la gestión educativa con la calidad de los procesos de enseñanza, la conexión con las teorías pedagógicas y del desarrollo humano, la vinculación en el marco de la relación académica con una comunidad en aras de transformar la sociedad y la consecución de recursos tecnológicos y financieros que mejoren cada uno de los procesos (Sección Conclusión, párr. 1).

Observamos que este estudio vincula la calidad educativa con varios procesos en el marco del mejoramiento de ellos y la transformación de la sociedad, lo cual otorga un grado de complejidad al momento de tratar de definir el concepto de calidad de la educación. Del mismo modo, en otro estudio se indica que “... medir la calidad es un asunto complejo: el problema reside en la correlación entre los indicadores de la calidad, el proceso de enseñanza y el rendimiento de los estudiantes” (Schiefelbein & Freddy, 1983, citado en Galioto y Henríquez, 2020, p. 12-13). Los mismos autores, Galioto y Henríquez (2020) al referirse al estudio de Schiefelbein & Freddy (1983), señalan:

Este estudio representó en un gráfico los principales factores relacionados con la calidad de la educación ofrecida al estudiante y en el texto explicitó cuáles de ellas son las más importantes: la metodología y actitudes del profesor, la estructura de los cursos, el rendimiento previo, el rol del director, la supervisión y las modalidades de formación de los cambios que se están llevando a cabo en cada momento (2020. p. 13).

Lo anterior, describe y agrega diversos elementos que influyen en la calidad educativa. Los autores Vázquez, Hernández, Vázquez, Juárez, y Guzmán (2017), añaden otros elementos que complejizan el proceso educativo, al respecto señalan que “el enfoque socioformativo reconoce la relevancia de la colaboración y el pensamiento complejo para transformar la educación en un proceso innovador y creativo, que redunde en la formación de seres humanos competentes y democráticos”. (p. 351). De lo anterior, podemos inferir que la calidad de la educación, no es solamente obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas, por ejemplo, SIMCE o PISA. Otro estudio documental también desde una perspectiva socioformativa acerca de la calidad educativa, de los autores Martínez, Tobón, López, y Manzanilla (2020), indica que “una escuela, organización, región o país muestran calidad educativa cuando tienen impacto en la resolución de los problemas prioritarios de los ciudadanos, la comunidad y el ambiente”. (p. 248). También deja de manifiesto que la calidad educativa va más allá de los resultados educativos de pruebas estandarizadas, lo cual adiciona nuevas exigencias al momento de intentar definir lo que es calidad educativa.

### Los ejes de los usos y significados de la noción de calidad en Chile

Galioto (2021), en el contexto histórico de la investigación que desarrolló en su tesis doctoral, distingue tres ejes que permiten definir y caracterizar el concepto de calidad educativa: las concepciones de la calidad, las regulaciones de la calidad y las mediciones de la calidad. Lo anterior lo resume en la siguiente tabla:

**Tabla 7.3**

*Los ejes de los usos y significados de la noción de calidad en Chile*

<i>Eje</i>	<i>Contenidos</i>
Concepciones	Calidad como efecto Calidad como logro de objetivos curriculares Calidad como educación integral Calidad como inclusión educativa
Regulaciones	Descentralizar y privatizar para lograr calidad Diseño de un Sistema de Aseguramiento de la calidad Diferentes Cuerpos legales que reforman el sistema escolar
Mediciones	Medición del rendimiento (PER) Medición de la calidad (SECE y SIMCE) Medición de otros indicadores de la calidad (Indicadores de desarrollo personal y social de la Agencia de la calidad)

Galioto, 2021, p. 129.

En la tabla anterior, se hace mención a tres pruebas estandarizadas utilizadas en Chile con el propósito de medir los resultados educativos, PER en el año 1981, SECE en los años 1985 y 1986, SIMCE desde noviembre de 1988 en adelante. Pero, tal como lo señalan Díaz, Nakouzi y Portillo (2022), en Chile:

El problema subyace en que la calidad en educación comenzó a medirse a través de pruebas estandarizadas, lo que implica aplicar conceptos de mercado a un fenómeno educativo que no responde a la realidad, que es diverso en persona, territorio y realidades contextuales, por lo que se muestra una inconsecuencia respecto a lo que debiera pretender un sistema educativo que es el desarrollo integral de las personas: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (2022. p. 10).

### **Concepción de Calidad Educativa de organismos internacionales**

Inicialmente, el Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Delors (1996), estableció que la calidad educativa debe considerar cuatro pilares: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás; aprender a ser. (p. 34). Posteriormente, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) (2007), agregó un nuevo elemento a considerar con respecto a la calidad Educativa, la “equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia, que se diseñan a partir de este enfoque de derechos, pueden ayudar a responder a los desafíos que en el campo de la educación enfrentan los países de la región”. Pero, en el año 2019, la UNESCO encargó un estudio a la comisión presidida por Sahle-Work Zewde, la cual publicó en el año 2021 un informe denominado “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la Educación”, posteriormente, en el año 2022, esta comisión vuelve a reunirse y publica una declaración en la que esbozaba la visión y el proceso para transformar la Educación, a través de cinco direcciones para este cambio de mirada, en la que destacan los siguientes elementos con respecto a la Calidad Educativa: igualdad de oportunidades y inclusión social; prácticas educativas que disminuyan la competencia y selección; fomentar una educación con enfoque intercultural y ecológico; estimular una enseñanza que fomente la cooperación y solidaridad; garantizar el acceso a espacios digitales más democráticos y participativos.

### **Concepción de la Calidad Educativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y Banco Mundial**

De acuerdo con Prieto y Manso (2018), con respecto al significado de calidad educativa, “la OCDE emplea el término sin especificar su significado” (p. 121). De la misma forma en el caso del Banco Mundial observamos una tendencia general de indefinición del concepto de calidad educativa (Prieto y Manso, 2018). Esta ausencia de definición encaja con el enfoque defendido por ambos organismos de elaboración de políticas basadas en evidencias (Cairney, 2016, como de citó en Prieto y Manso, 2018). Se observa también que ambos organismos relacionan la calidad con el término equidad (Prieto y Manso, 2018). El uso normativo que tanto la OCDE como el Banco Mundial hacen del concepto de calidad educativa, es coherente con otros trabajos que han que han destacado la intención de ambos organismo de liderar la agenda educativa mediante la diseminación de políticas educativas y la construcción de conocimiento, en esta caso educativo (Mundy y Verger, 2015; Sellar y Lingard, 2014; Verger et al., 2018, como se citó en Prieto y Manso, 2018).

## Modelo educativo chileno en busca de la calidad

El modelo educativo chileno ha implementado diversas políticas públicas marcadas por los contextos sociales y políticos que las subyacen. En este sentido, se debe considerar a la globalización como un acontecimiento que induce los procesos de gestión pública para la mejora, ya que como señala Milani (2005, citado en Cassasus, 2015, p. 168) dicha globalización, “ya no es solo una cuestión de Mercado sino que ha evolucionado hacia una contienda social y política por imponer valores y formas de pensar asociados a la economía, la privatización y el mercado”, influencias que no se pueden obviar cuando hablamos de calidad en la educación chilena, pues hoy en día la política educacional se basa en evidencia científica; por tanto en las instancias transnacionales se presenta el éxito de una política educacional a través de la rendición de cuentas, es decir aquella evidencia empírica que se transforma en número (Cassasus, 2015, p.167), es por eso que los resultados de pruebas estandarizadas tanto internas como externas cobran un valor importante.

A partir de la constitución de 1980, se generó un cambio radical en el sistema educativo chileno, pasando de un Estado Docente a un Estado subsidiario que toma un rol más bien limitado, que favorece las privatizaciones y que impulsa fuertemente la descentralización; proceso que no aportó con los avances esperados a nivel de calidad de los aprendizajes. Según expone Bellei (2015):

“las familias debiesen tener la mayor libertad posible para elegir la escuela de sus hijos; las escuelas, a su vez, debiesen competir abiertamente por captar la mayor cantidad de alumnos; las escuelas que no logren atraer a las familias debiesen volverse financieramente inviable y cerrar, o bien reaccionar mejorando la calidad de su servicio y logrando, así, volverse competitivas en el mercado escolar. Esta dinámica virtuosa de competencia generaría a la larga un mejoramiento de la calidad educacional y un aumento de la eficiencia en la gestión escolar.” (p. 24)

Desde el regreso a la democracia, las políticas públicas buscaron abordar los problemas de calidad y equidad en educación, procurando restablecer de algún modo el rol del estado a través de los programas de mejoramiento educacional (Bellei, 2015 p. 28); no obstante, los resultados fueron insuficientes para la llegada del siglo XXI. Es entonces, que a raíz del descontento manifestado por estudiantes secundarios el año 2006 con la denominada “revolución pingüina”, emerge con mayor fuerza el enfoque de la educación como un DERECHO, pero un derecho que debe ser de calidad y en equidad; razón por la cual se diseñan políticas educacionales con enfoque de derecho y que buscan la calidad y equidad en educación, enmarcadas en tres leyes principales que apuntan a esa dirección.

En primera instancia, se presenta la Ley número 20.248, de Subvención Escolar Preferencial (SEP), que fue promulgada el año 2008 “con la finalidad de mejorar la calidad de los establecimientos educacionales con alumnos prioritarios” (ATP, 2019), es decir, la ley otorga mayores recursos por estudiante a aquellos establecimientos educacionales que presenten un alto índice de alumnos prioritarios para que a través del Plan de Mejoramiento Educativo, éstas puedan invertir en aquellas acciones que permitan avanzar en la mejora de los aprendizajes de niños y niñas. Por tanto, es importante destacar que el Estado brinda recursos económicos para que las escuelas puedan realizar proyectos, de acuerdo a su realidad interna, que generen un real impacto en los aprendizajes; no obstante no se consiguen los avances esperados, quizás por falta de liderazgos educativos que generen cambios reales al interior de sus comunidades, con toma de decisiones más democráticas y de participación activa de los miembros que la componen.

En el año 2011 fue promulgada la ley número 20.259 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), “creando dos organismos, la Agencia de Calidad de Educación y la Superintendencia de Educación” (Agencia de la Calidad de la Educación [ACE], 2018, p.18). Dichos organismos se coordinan además con el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación. La finalidad de esta Ley, “es asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación, responsabilización, fiscalización, orientación y apoyo constante a los establecimientos” (ACE, 2018, p. 19). A más de una década, la coordinación de estos organismos no ha generado los resultados esperados en relación a la calidad educativa. Esta situación pone de manifiesto variados factores que pueden incidir; sin embargo, en esta oportunidad se plantean dos como los más relevantes: el primero, la evaluación centrada en el currículum a través del SIMCE y el segundo, el liderazgo directivo como eje central en una cultura institucional que promueva la calidad de los aprendizajes en equidad; entendiendo que “aclarar el significado de la calidad, negociar y definir metas para alcanzarla contribuye a mejorar los fines compartidos y el clima de trabajo (ACE, 2018, p. 133).

Por último, en el año 2016 se promulga la ley número 20.903 de Desarrollo profesional Docente, comprendiendo que “el mejoramiento de la educación implica que sus docentes sean capaces de promover aprendizajes significativos, bajo apropiadas condiciones de formación y desempeño, que no pueden ser reguladas por el mercado” (Ruffinelli, 2016, p. 268). Pero a pesar de la buena intención que tiene de base esta normativa, es indudable que la desconfianza del profesorado y el desprestigio social que la profesión experimenta, complica el logro de los resultados esperados: Por tal razón, es indispensable generar un clima acorde para que estas medidas obtengan los más amplios acuerdos, entendiendo que, como señala Ruffinelli (2016):

los sistemas con mejores resultados educativos ubican la profesión docente entre las más valoradas, mejor remuneradas y más exigentes, pues la calidad de los profesores afecta directamente el aprendizaje y desarrollo integral de sus estudiantes, posibilitando el desarrollo armónico de la sociedad (p. 262)

En definitiva, toda política pública que busque la mejora en la calidad educativa, deberá basarse en los más amplios acuerdos, en la participación del profesorado para que su diseño tenga mayor coherente entre la realidad educativa y las exigencias gubernamentales o internacionales.

### **Medición de calidad de la educación; Prueba PISA y SIMCE**

La necesidad de encontrar instrumentos que midan la calidad de la educación, ha llevado a Chile a instaurar políticas educativas en las que el resultado de la prueba estandarizada se ha transformado en sinónimo de calidad. En este sentido Casassus destaca que:

La ausencia de contenido y la consecuente ausencia de consenso acerca de la calidad nos jugó una mala pasada. Por algún motivo aún no esclarecido se dio por sobreentendido que todo el mundo sabía de qué se trataba la calidad de la educación, de tal manera que cuando se formularon las políticas educativas desde esa época, bastaba con que se dijera que eran “para mejorar la calidad de la educación” para que fueran aceptadas por las autoridades. (Casassus, 2016, p.124)

Este argumento resulta válido para las pruebas estandarizadas como el SIMCE, las pruebas de admisión al sistema universitario y también para las pruebas estandarizadas de corte internacional, que no solo se utilizan para medir calidad en el país sino que para comparar la calidad de nuestro sistema educativo con otros países de la región y de la OCDE, tal es el caso de la prueba PISA.

Según la OCDE (2019), PISA se define como el programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. El objetivo del programa es medir la capacidad de los alumnos de 15 años para utilizar sus conocimientos y habilidades de lectura, matemáticas y ciencias para afrontar los retos de la vida real.

Al realizar un análisis de los resultados que Chile ha tenido en estas pruebas, existen dos maneras de colocar la mirada, por una parte la comparación con los países de la región, y por otro la comparación con el promedio de los países OCDE, por tanto cabe preguntarse, según este instrumento, nuestro modelo educativo ¿es un modelo de calidad? ¿comparado con quién?

En los últimos resultados Chile se ubicó en el lugar 43 de 79 países, esto nos deja en el nivel más alto de América Latina, superando los resultados de Uruguay, Brasil, México. A la vez que nos deja por debajo del promedio de la OCDE en las tres pruebas. Para Casassús (2016) “es un error conceptual decir que este tipo de prueba mide lo que saben y/o saben hacer los alumnos de las escuelas. Es un error más grave aún equiparar el puntaje que se obtiene, con el objetivo de tener una educación de calidad, puntaje no es calidad” (p. 125)

Si este tipo de evaluaciones internacionales no ponen el foco en la calidad de educación, cuál es la situación con nuestros instrumentos de medición de calidad educativa.

El sistema de aseguramiento de la calidad, a través del SIMCE, postulan que este instrumento busca “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de las y los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje” (MINEDUC, 2023)

Desde la década del noventa, América latina entró en proceso de reconversión de sus políticas educativas, Tiramonti (2014) destaca que en este marco

se inscribieron las reformas educativas que fueron promovidas desde los organismos internacionales y fueron adoptadas por cada uno de los países, aunque con alcances y características diferentes, porque aún en la coincidencia de las orientaciones generales, las culturas nacionales operaron como un filtro reprocesador del paradigma imperante. Para dar ejemplos extremos, países como Chile o Colombia (C. Miñana Blasco, 2010) transformaron sus sistemas educativos en un mercado donde el Estado actúa como garante de la competencia interinstitucional (a través de la producción de información) y controlador de los resultados (p.2)

Es decir, la política educativa nacional, se estructura desde lo internacional, buscando resultados que sean comparables y homogenizadores, aún así las culturas nacionales logran permear en este paradigma. Para Casassús (2016)

Las pruebas de opción múltiple, como las que utilizan los sistemas nacionales de evaluación como el SIMCE en Chile, son llamadas “pruebas referidas a norma”. El propósito de estas pruebas es determinar posiciones y establecer rankings entre los individuos que las responden. (...) El creador de estas pruebas, Robert Glaser, ha sido muy claro en afirmar que estas pruebas no miden lo que saben los alumnos, ni lo que ellos saben hacer. Para evaluar lo que los alumnos saben o saben hacer se necesitan otro tipo de evaluaciones tales como los portafolios, pruebas de desempeño o pruebas de carácter constructivista (p.125)

Por tanto, sucintamente, ni las pruebas de corte internacional ni el SIMCE, son herramientas que respondan efectivamente a la calidad educativa, detrás de esta estandarización educativa, no se visibilizan aspectos que son constitutivos de la calidad educativa, tales como la vida en sociedad, el desarrollo espiritual, e integral de las personas, todos elementos que se encuentran en el marco normativo chileno, pero que no son medibles, a través de este tipo de pruebas referidas a la norma.

### Como la evaluación para el aprendizaje aporta en la calidad educativa

La evaluación es, sin lugar a dudas, un proceso imprescindible durante la enseñanza, que aporta información relevante en la toma de decisiones oportunas para el acompañamiento adecuado de los estudiantes y el logro de los objetivos curriculares. Es en este contexto, que el decreto 67, en su artículo 39 de la ley, en su inciso primero prescribe que:

"Los establecimientos de los niveles de educación básica y media deberán evaluar periódicamente los logros y aprendizajes de los alumnos de acuerdo con un procedimiento de carácter objetivo y transparente, basado en normas mínimas nacionales sobre calificación y promoción. Dichas normas deberán propender a elevar la calidad de la educación y serán establecidas mediante decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación". (Decreto 67, 2018)

En detalle, el artículo 39 nos indica la importancia en la mejora de la calidad de la educación, basada en la evaluación periódica en los logros de los aprendizajes, esto permite identificar las debilidades y fortalezas en el proceso educativo, tener una visión clara de los resultados permite implementar estrategias y planes de mejora para elevar la calidad de la educación.

Un enfoque educativo que se relaciona con la calidad de los aprendizajes, es el Diseño Universal para el Aprendizaje, este enfoque busca brindar oportunidades de aprendizaje efectivas y accesibles para todos las y los estudiantes. La relación que existe entre el DUA y la calidad de los aprendizajes, tiene su enfoque en una educación inclusiva y equitativa para todos ellos, ofreciendo múltiples formas de representación, expresión, acción, generando un compromiso consciente de su propia educación y aprendizaje, estas adaptaciones en el diseño brinda a los y las estudiantes una oportunidad de acceder a su aprendizaje de manera significativa.

El año 2003 Monereo, C. lanzó una máxima que dice "sin evaluación no hay mejora", esto, entre otras cosas, significa que todo lo que se quiera prosperar, optimizar, en consecuencia mejorar su calidad, debe ser evaluado, ser sometido a un juicio de valor, aplicando los criterios e instrumentos válidos, objetivos y confiables. Asimismo, Santos-Guerra (2014) sostiene que la evaluación determina el nivel y la calidad del aprendizaje de lo que se enseña, específicamente expresa; "dime cómo evalúas y te diré qué enseñas". La evaluación nos permite disponer de datos e información para saber si el estudiante está aprendiendo, si va por buen camino o no, nos permite observar sus fortalezas, debilidades, también, nos aporta si las estrategias y materiales de aprendizaje, que utilizamos, son las adecuadas, responden a los propósitos establecidos, para tomar decisiones sobre lo que aprenden los estudiantes y enseñan los docentes. En consecuencia, el proceso evaluativo es determinante en la calidad del aprendizaje de los estudiantes; por lo tanto, merece nuestra mayor y mejor atención de todo aquel que participa de la evaluación del aprendizaje.

## Conclusiones

A partir de la discusión bibliográfica, es posible concluir que en el sistema educativo nacional, existen una serie de normativas relativas a la calidad, tales como la ley SAC (2011), y de instrumentos que buscan medir la calidad, como el SIMCE. Es posible identificar que existe una disonancia entre la concepción de calidad en Chile y lo que se propone desde organismos internacionales como; la UNESCO y la OCDE. Esto se transforma en un nudo crítico para nuestro sistema educacional, ya que tensiona las relaciones entre la escuela, y las políticas públicas que emergen desde el contexto internacional.

Identificando como posibles causas de esta disonancia, por una parte que, al enmarcarnos dentro de un sistema económico globalizado, dirigido por el neoliberalismo; la rendición de cuentas es un factor determinante dentro de nuestro sistema educativo, en donde los resultados obtenidos de las pruebas estandarizadas, categorizan a las escuelas. Es decir, el foco de la calidad educativa, está en el resultado de una prueba, tomado como sinónimo de calidad.

Ahora bien, no creemos que el punto de inflexión, sean los instrumentos estandarizados por sí mismos, sino el enfoque que se da a estos resultados, por ejemplo, en el caso del SIMCE, el setenta por ciento del foco de los resultados, se encuentra en los contenidos curriculares, y no en los otros indicadores, que apuntan hacia habilidades y competencias para la vida. De esta manera, las recomendaciones que se entregan desde UNESCO, OCDE y otras entidades no son analizadas con la profundidad requerida. Desde nuestro enfoque investigativo, este tipo de instrumento son válidos e importantes, para recoger datos, y realizar un análisis contextualizado de cada unidad educativa, y no para estandarizar la calidad, a partir de un número.

En este mismo sentido analizamos como otra posible causa de esta disonancia de la calidad, que estos resultados obtenidos, no son objeto de un análisis profundo ni contextualizado, de manera que la información recogida sea complementada con otros instrumentos, para la toma de decisiones en pro de la mejora educativa. Desde este punto, consideramos que herramientas normativas como el decreto 67, las pruebas DIA, y el Diseño universal de los aprendizajes, son instancias en las que se releva el rol de la evaluación como un proceso de mejora continua y contextualizado, para avanzar hacia la calidad educativa.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Tarea de Todos. Hacia una visión compartida de la calidad de la educación*. [https://archivos.agenciaeducacion.cl/060308\\_TAREADETODOS\\_ONLINE.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/060308_TAREADETODOS_ONLINE.pdf)
- Avendaño, Octavio. (2014). Fracturas y representación política en el movimiento estudiantil: Chile 2011. *Última década*, 22(41), 41-68. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200003>
- Bellei C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM ediciones
- Casassus J. (2016). *Educación: Escritos críticos*. Fondo editorial UMCE.

- Decreto 67 (2018). Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N° 511 DE 1997, N° 112 DE 1999 y N° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación; Subsecretaría de Educación: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Delors, J. y Otros. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO. El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe REICE (2007). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21.
- Díaz, Nakouzi y Portillo (2022). Evaluación de la calidad en el sistema educativo chileno, nudos críticos que emanan del aseguramiento de la calidad en el sistema educativo actual. *Boletín de políticas y gestión educativa - Año VIII julio, Umce, 2022*, 8(8), 8-36.
- García, Juárez y Salgado (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(2).
- Galioto y Henríquez (2020). Una Perspectiva Histórica sobre los Usos y Significados del Concepto de Calidad en las Políticas Escolares Chilenas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(23), 13.
- Galioto C. (2021) *El concepto de calidad: usos, posibles significados e implicancias para la escuela de Chile. Una investigación histórico-filosófica* (Tesis doctoral) Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de: <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/60470/COMPENDIO%20DE%20TESIS%20DOCTORAL%20CARMELO%20GALIOTO%20%20mayo%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez-Iñiguez, J.E. Tobón, S. López-Ramírez, E. y Manzanilla-Granados, H.M. (2020). Calidad educativa: un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1), 233-258.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Revista Pensamiento educativo*, 32; 71-89.
- OECD (2019), PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Prieto, M., & Manso, J. (2018). *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Recuperado de: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684152/calidad\\_monarca\\_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684152/calidad_monarca_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ríos, D., & Herrera, D. (2021). Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática y transformadora de estudiantes. *Revista electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, vol. 25, núm. 3, pp. 732-746, 2021. Universidad Nacional. CIDE. Disponible en: <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Sahle-Work Zewde y otros, (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la Educación*. París. Ediciones UNESCO.
- Sahle-Work Zewde y otros, (2022). *Transformar juntos la Educación para futuros justos y sostenibles*. Ediciones UNESCO.

- Santos Guerra, M. (2014) *La evaluación como aprendizaje*. Narcea de ediciones
- Tiramonti, G. (2014). Las pruebas PISA en América Latina: resultados en contexto. *Avances En Supervisión Educativa*, (20). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i20.96>
- Vázquez, J. M., Hernández, J. S., Vázquez, J., Juárez, L. G. y Guzmán, C. E. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo*, 19 (33), 334-356. doi: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>