

La Agencia de Calidad de la Educación ¿Una política de evaluación integral?

The Education Quality Agency of Chile
A comprehensive evaluation policy?

Alejandro Carrasco¹

Antonia Urrejola²

Resumen

Este artículo analiza el sistema de evaluación de la educación de Chile surgido a partir de la reforma de 2009. La hipótesis de este trabajo plantea que La Agencia de Calidad de la Educación no es un sistema de evaluación integral, como lo afirman sus documentos y leyes del país, sino una reforma basada en estándares que ha empobrecido el currículum nacional, influenciado negativamente el trabajo docente, donde predomina el carácter fiscalizador y el énfasis en los resultados de pruebas estandarizadas, subordinando la orientación para el logro de una formación integral de los estudiantes. Resultado propio de sistemas influenciados por los procesos de globalización y mercantilización de la educación.

Palabras clave: Evaluación de la educación, calidad de la educación, política educacional.

¹ Profesor Colegio Particular Santa María de Ovalle, Región de Coquimbo, Chile. Email: acalo81@gmail.com

² Profesora Colegio Madre Ana Eugenia, Región Metropolitana de Santiago, Chile. Email: antoniaurrejola@gmail.com

Abstract

This article analyzes the education evaluation system in Chile that emerged from the reform of 2009. The hypothesis of this work suggests that the Quality of Education Agency is not a system of integral evaluation, as it is affirmed by its documents and laws of the country, but rather it is a reform based on standards that have impoverished the national curriculum, negatively influenced the teaching profession, where the control character dominates and the emphasis is on the results of standardized tests, subordinating the orientation for the achievement of a comprehensive training of students. Resulting in systems influenced by the globalization processes and commercialization of education.

Key words: Educational evaluation, Quality of education, Educational policy.

1. Introducción

El debate sobre la calidad de la educación es una constante en todos los países en la actualidad debido a que los procesos de globalización han afectado las estructuras de cada nación, las cuales reconocen en la educación un activo importante para mejorar la calidad de vida de sus habitantes y una vía para alcanzar la equidad económica (Bonal, 2006; Tabarini y Bonal, 2011). El rol del Estado ha sido modificado en este proceso, afectado por la presión del equilibrio entre mantener una riqueza atractiva para la inversión, mientras aumenta la competitividad en una economía cambiante (Bonal, 2006). En el plano educativo cada vez gana más espacio el discurso de un estado financiador y controlador del sistema frente a la imagen de un estado educador (Espinoza y Castillo, 2015). Esto genera numerosas tensiones que se resuelven a través de los mandatos de los sistemas educativos que instalan lo deseable y legítimo de un sistema educativo a través de la gobernabilidad (Dale, 1989 en Tabarini y Bonal, 2011).

Aunque el fenómeno de la globalización es una realidad, muchas veces se utiliza para validar discursos sobre nuevas prácticas y agendas tanto en Europa como Latinoamérica (Tabarini y Bonal, 2011). Un ejemplo de esto corresponde a las

evaluaciones externas que han generado cambios en las políticas educativas, tanto a nivel nacional como supranacional, debido a las categorizaciones y rankings que establecen los niveles de desempeño que sólo empobrecen y tecnifican el debate educativo (Gentili, 2014), esto último afectando principalmente a los países en vías de desarrollo, quienes financiaron sus reformas educativas a través de créditos emanados desde organismos internacionales, influyendo en las prioridades de las políticas y asociando la calidad educativa a estándares de competencia y rendimiento (Rivero, 2006; Tarabini y Bonal, 2011). En el caso de Latinoamérica, lo anterior se suma a la limitada capacidad de producir cambios educativos para la mejora social debido a la dependencia de sus economías (Arnove, 2006). Esto es lo que Hargreaves (2003) denomina las paradojas postmodernas en la educación, ya que la globalización puede impulsar el etnocentrismo, la descentralización a una centralización encubierta a través de la gobernanza y la evaluación para la mejora, en simples sistemas de control.

Uno de las prácticas más utilizadas es la aplicación de pruebas estandarizadas partiendo del supuesto de que este tipo de instrumentos pueden reflejar la calidad de un sistema nacional de educación promoviendo una ideología tecnocrática de los 80 y 90 del Banco Mundial (Gentili, 2014). Ahora bien, estos organismos internacionales no actúan imparcialmente ya que el retorno de los resultados viene acompañado de diferentes normas para la educación que comprende las relaciones entre ésta y la economía y la sociedad (Carvalho, 2009). La concepción de evaluación educativa está mediatizada por quienes las elaboran y estos, a su vez, se basan en una visión de mundo específica que provienen de grupos sociales privilegiados, por lo tanto responde a la estructura social de la exclusión (Romão, 2015). Podemos deducir entonces, que con estos mecanismos promueven un sentido de calidad ligado a aspectos económicos como la competencia y propias del neoliberalismo.

Por su parte la UNESCO (2004) afirma que la calidad de la educación implica las características de los educandos, los procesos educativos, los contenidos y los sistemas. Además establece dos niveles de análisis: en el primero pone en el centro

al educando, al cual se le reconocen sus conocimientos previos, los sistemas de educación formal e informal, la no discriminación y la creación de un entorno de aprendizaje propicio y seguro. En el segundo, el sistema debe ser considerado desde las estructuras de apoyo para la implementación de políticas; la promulgación de leyes; la distribución de recursos y la medición de la calidad para establecer mejoras. En una publicación posterior, la UNESCO (2008) establece cinco criterios para medir la calidad de un sistema educativo: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

En esta misma línea De Ketele (2004) configura una definición de calidad educativa de un sistema en la conjugación de eficacia, eficiencia y equidad en todas las etapas que comprende el proceso educativo. Para Gentili (2014) la evaluación de la calidad de un sistema educativo debe considerar otras categorías como las oportunidades de acceso que permite desarrollar y el papel de la escuela como productora de saberes, aunque reconoce que una definición universal (propio de las pruebas estandarizadas) va en desmedro del reconocimiento social de la escuela. Lorente (2016) considera que para el caso de América Latina se deben considerar (i) los recursos materiales, (ii) el currículum educativo, (iii) las tecnologías de la información y la comunicación, (iv) los profesores y (v) la evaluación de los resultados de aprendizaje para establecer una educación de calidad en la región.

Es interesante observar cómo estas concepciones de calidad se materializan posteriormente en leyes desde una visión política que tienden a poner en primer lugar la cualidad de este derecho y sus implicancias por sobre los contenidos que debe manejar un estudiante (Gentili, 2014).

En el caso de Chile, a través de la Ley General de Educación (LGE) promulgada en el año 2009 se define a la educación como:

...proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. (Artículo 2, Ley 20.370)

Esta definición del Estado chileno se contrapone al pensamiento neoliberal debido a que toma en cuenta a la persona desde el ámbito personal para lograr los aprendizajes, sin hablar de competencias ni competitividad, lo que se refuerza aún más en los documentos referidos a evaluación. Desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) se entiende que la evaluación debe ser un proceso en el cual se enseña y aprende, además no se puede centrar sólo en los resultados académicos, debido a que esto no refleja la calidad de la enseñanza. Por lo mismo, no sólo se evalúan contenidos, sino también van a tomar en cuenta diferentes aspectos de la vida escolar, para de esta forma intentar dejar de lado el control y rendición de cuentas y pasar a ser un ente que refuerza la evaluación formativa y la retroalimentación pedagógica (MINEDUC, 2016).

Si consideramos la definición dada por la LGE, se puede deducir un concepto de calidad basado en una educación integral de la persona (UNESCO 2004 y 2008) y no en los resultados académicos de las pruebas estandarizadas (Monarca, 2012a; Gentili, 2014). Sin embargo es difícil dejar de lado el contexto político-ideológico, teórico y técnico, ya que lo anterior estructura los discursos sobre calidad, junto con entender que el concepto mismo depende de las relaciones y prácticas que se van generando en torno al debate sobre el sentido de la educación (Monarca, 2012a).

En el presente trabajo analizaremos el caso de la Agencia de Calidad de la Educación (ACE), la cual consideramos no cumple los requisitos de un sistema de evaluación integral a pesar de los esfuerzos y recursos que se le han destinado para este fin. A continuación revisaremos los argumentos que nos permiten sostener esta afirmación. En primer lugar analizaremos el desarrollo histórico de los sistemas de evaluación en Chile hasta la actualidad donde toma las características de una Reforma Basada en Estándares (RBE) y analizaremos su impacto en el reduccionismo curricular, el trabajo docente y adquiere un sentido más propio de la fiscalización que de la orientación para la mejora.

2. La evaluación de la calidad del sistema educacional de Chile.

En Chile el proceso de privatización de la educación que surge a partir de las políticas neoliberales de la dictadura militar se vio profundizado por los gobiernos de la transición quienes instalaron un sistema de voucher asociado al proceso de entrega de los recursos estatales, amparados por el principio de libertad de enseñanza consagrado en la Constitución política de 1980 (Cariola, Cares y Rivero, 2008; Montt, 2009; Elacqua, Martínez, Santos y Urbina, 2016).

Teniendo en consideración este contexto, a partir del año 1988 se instaura la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) para medir los logros de aprendizaje de los alumnos chilenos en diferentes áreas de aprendizaje con el fin de contribuir al mejoramiento y equidad de la Educación (Cariola et. al., 2008). Esta evaluación se asociará posteriormente a la entrega de recursos en función de la prueba y propiciará la competencia entre los establecimientos educacionales (Basualdo, 2012). Los resultados no fueron los esperados porque: comienza una preparación a la prueba con un desmedro en las clases y el fin último de la educación (Espinoza y Castillo, 2012; Elacqua et. al., 2016), la clasificación de los establecimientos por resultados y entrega de la información a los apoderados dejó en evidencia las grandes diferencias que existen entre los niveles socioeconómicos de Chile frente a la educación (Elacqua et. al., 2016) además de constatar un evidente estancamiento en los resultados a mediados de los noventa (Espinoza y Castillo 2015). Para subsanar esta problemática se crearon programas integrales de intervención educativa para el mejoramiento junto a programas compensatorios para liceos con menores recursos (Espinoza y Castillo, 2015). En esta misma línea, el año 2008 se promulga la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) que busca subsanar las diferencias de entrada de los alumnos con menor capital cultural (Elacqua et. al., 2016).

Frente a esta problemática en el año 2006 los estudiantes comenzaron una revuelta conocida como la "revolución pingüina" en la cuales se exigía una educación pública, gratuita y de calidad, abriendo un debate intenso sobre la educación (Ruiz-Tagle, 2006). En el año 2009 se reemplaza la Ley Orgánica Constitucional de Educación LOCE por la LGE y dos años después se promulga la

ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (SNAC) con el fin de asegurar equidad y una educación de calidad para todos (Mineduc, 2011). Dentro de este sistema destaca la ACE, una institución que nace con el objetivo de cambiar la preeminencia del enfoque cuantitativo, por uno integral (Mineduc, 2016b).

La ACE establece entre sus objetivos estratégicos instalar un sistema de evaluación integral significativo para la mejora del sistema educativo y orientar eficazmente a todas las escuelas de Chile. La necesidad de una evaluación integral, mirada desde un enfoque sistémico de la educación, se hace indispensable para una evaluación de calidad (Monarca, 2012a). En busca de ello, la ACE evalúa aprendizajes en diferentes áreas curriculares a través de la prueba SIMCE y el ámbito de percepción de los integrantes de la comunidad educativa sobre su realidad escolar a través de los cuestionarios sobre Otros Indicadores de Calidad (OIC). Estos indicadores son evaluados a través de cuestionarios para padres, alumnos y docentes, contemplando las siguientes áreas: autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable. Además se evalúa la asistencia escolar, retención escolar, equidad de género y titulación técnico-profesional a través de los registros del MINEDUC y de la ACE (Mineduc, 2011), dejando claro el cambio en la manera de evaluar (Mineduc, 2016b).

3. Reformas basadas en estándares.

La ACE se implementa, entonces, como reguladora de la calidad a través de la creación de una definición operativa de este concepto. Esto implica contar con estándares observables de rendición de cuentas y control (Hopkins, 2008) estableciendo una institucionalidad autónoma que permita, a través de estándares conocidos y compartidos, determinar la calidad educativa de los centros y a partir de ello tomar decisiones en las políticas educativas (Espínola y Claro, 2010).

La materialización de esta idea nos permite ubicar al SNAC en el grupo de las denominadas RBE, un modelo educativo que en las últimas décadas se ha impuesto

con diferentes matices y con resultados dispares en países principalmente anglosajones. En Chile, las RBE no son una novedad ya que, desde el año 2003, los sistemas de evaluación de profesores clasifican dentro de esta categoría (Assaél y Pavez, 2008) y desde 2008 la Ley SEP entrega recursos adicionales a los establecimientos públicos y particulares subvencionados que voluntariamente y, tras la elaboración de un plan de mejora, son evaluados a través de estándares (Elacqua et. al., 2016).

Los beneficios más reconocidos de las RBE son el aumento de la confianza de los docentes y directivos en su trabajo ya que cuentan con una guía, genera confianza en las políticas y conlleva una mayor inversión y asimismo se señalan sus desventajas ya que se crea la paradoja entre mayor control y mayor autonomía de los centros que se traduce también en una mayor responsabilización en el uso de los recursos, no obstante lo anterior, para que el SNAC tenga un resultado exitoso debe contar con una validez social y técnica de los estándares a evaluar; la clasificación de las escuelas según sus resultados debe permitir la mejora y el enfoque de los recursos; permitir una evaluación externa que potencie a los establecimientos en la mejora y, por último, establecer un equilibrio entre la presión y el apoyo hacia los establecimientos (Espínola y Claro, 2010).

Para Cassaus (2008) las RBE son un camino equivocado para la mejora de la calidad en Chile ya que en los países en vías de desarrollo sólo tienden a dejar en evidencia las desigualdades sociales y no representan necesariamente una mejora en la calidad, sobre todo porque parten de una visión reduccionista de la educación. Realiza una revisión de los principales efectos negativos de las RBE como el estancamiento educativo, ya que si bien esta política demuestra mejora en los resultados en un inicio, no tienden a mantenerse en el tiempo, afectando a la inclusión y la equidad ya que los establecimientos eligen a los estudiantes con base en sus resultados en las pruebas estandarizadas. Afecta además a los docentes y directivos generando tensión, exceso de trabajo y burocracia, también la migración de los mejores docentes a colegios con mayores recursos además de promover una

visión de la educación impulsadas por políticas elitistas y empresariales que buscan mantener el vínculo entre la economía y la educación (Cassaus, 2010).

Por su parte, Darling-Hammond (2012) establece tres áreas que se deben tener en cuenta para el éxito de una RBE: (i) Velar porque los profesores tengan los conocimientos y destrezas necesarias para enseñar de acuerdo con los estándares establecidos; (ii) proporcionar estructuras escolares que respalden una enseñanza y un aprendizaje de calidad, y (iii) crear procesos de evaluación escolar que evalúen las oportunidades de los estudiantes para aprender y que puedan apalancar el cambio y la mejora permanente.

La ACE establece entre sus objetivos estratégicos instalar un sistema de evaluación integral significativo para la mejora del sistema educativo y orientar eficazmente a todas las escuelas de Chile. La necesidad de una evaluación integral, mirada desde un enfoque sistémico de la educación, se hace indispensable para una evaluación de calidad (Monarca, 2012a).

4. Reduccionismo curricular.

Pensar que con una prueba de contenidos académicos se podrá medir la calidad de la educación, es olvidar que el proceso de enseñanza-aprendizaje contiene muchísimos más elementos, por lo tanto que es una realidad compleja que necesita ser comprendida en su totalidad. Por lo mismo es que Gentili (2014) afirma que es necesario evaluar la calidad de la educación, pero que al medirla se reduce su realidad tan compleja y necesaria.

Bajo este supuesto, otro de los argumentos que tenemos para afirmar que la ACE no es un sistema de evaluación integral va ligado al dejar de lado todos los elementos que componen la educación y las consecuencias que esto tiene en el currículo, cómo se modifica éste para satisfacer las necesidades que surgen de la prueba misma y cómo los docentes terminan reduciéndolo para centrarse en lo que se evalúa en las pruebas estandarizadas. Es que no se puede dejar de lado que los sistemas de evaluación no son neutros, ya que influyen en la configuración de la realidad educativa, especialmente en el diseño y el desarrollo mismo del currículo

(Monarca, 2012a), además de ver que desde el Ministerio de Educación chileno se utilizan los resultados obtenidos para ajustar el currículo, orientándolo hacia las competencias laborales y la formación de los alumnos para el trabajo (Espinoza y Castillo, 2015).

Todo esto se ve reflejado en la concreción de las horas de Jornada Escolar Completa que han hecho los centros educacionales, utilizándolas para reforzar las áreas evaluadas por el Simce, y no para talleres extracurriculares, que era el fin primero de esta extensión horaria (Basualdo, 2012).

El peso social que tiene los resultados y rankings influyen directamente en el desarrollo de los centros educacionales, llegando a perderse el sentido real de la educación al satisfacer las exigencias de los sistemas de evaluación (Monarca, 2012a), influyendo en la realidad de las aulas, donde no se puede formar la capacidad de análisis, la conciencia crítica y comprometida al tener un currículo débil (Hargreaves, 2003).

5. Influencias en el trabajo docente.

Para Hargreaves (2003) no deja de ser curioso el hecho de que las voces de los maestros estén ausentes del debate educativo o se utilicen como simple respaldo de las investigaciones, no obstante, la participación de los docentes en el cambio educativo es vital para que éste tenga éxito, sobre todo si el cambio es complejo y para que esta participación tenga sentido y sea productiva, no basta con que los maestros adquieran nuevos conocimientos sobre los contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza.

Existe una conciencia general de pérdida de autonomía en el trabajo docente mermado por el gerencialismo a través de la burocracia y la intensificación, lo que ha reducido su espacio de decisión ya que los sistemas de supervisión y los sistemas de evaluación externos implican un juicio al trabajo docente y presionan para trabajar en pos de las evaluaciones y las jerarquías de excelencia (Day, 2014; Gentili, 2014; Monarca, 2011, 2012a;). La falta de compromiso afecta en la

motivación de los docentes hacia su trabajo y con ello el éxito de cualquier política (Day, 2014).

Con el énfasis en los modelos de eficiencia, propios de la gestión empresarial, y la creciente demanda de los sistemas de control, se convierte a la práctica docente en sistemas de supervivencia que incluso pueden desplazar la enseñanza a un elemento secundario (Day, 2014). Estos sistemas de evaluación parten desde la desconfianza en la calidad profesional del docente y los responsabiliza de los resultados a la vez que elabora un discurso que legitima un papel protagónico en las reformas y su éxito mientras reduce su actividad al uso de tecnologías y el cumplimiento de normativas performativas (Espinoza y Castillo, 2015). Para Hargreaves (2003) establecer una serie de patrones singulares del trabajo docente reduce el espacio deliberativo de los maestros en cuanto a su praxis y la reflexión sobre la misma.

Para Basualdo (2012) es riesgoso asumir esta cadena de responsabilidad en una sociedad que segrega de forma natural ya que podría tener consecuencias imprevisibles ante la imposibilidad de la educación pública de responder a escenarios cada vez más complejos y fomentar el malestar docente. Dependerá entonces de cuál es el rol que asuma la ACE según se ubique más próximo al control-supervisión o al asesoramiento (Monarca y Fernández-González, 2016).

6. Sistemas fiscalizadores u orientadores.

Tedesco (2006) señala cómo se han utilizado históricamente las leyes como pretensión para cambiar la realidad, justificando que la fiscalización del cumplimiento de éstas aseguraría que el cambio se está produciendo. Ahora bien, en el ámbito educativo, puede que se cumplan las normativas, especialmente en relación a documentos, pero si no se implica el ámbito pedagógico e institucional de los centros no se lograrán los procesos de cambio y mejora, debido a que se seguirán asociando las inspecciones educativas al control y fiscalización administrativa y al cumplimiento de las leyes (Monarca y Fernández-González, 2016).

La gravedad que ven Monarca y Fernández-González (2016) en este tipo de fiscalización, es que está muy lejos de la realidad de las aulas y que además las políticas por muy idóneas que sean, se quedan sólo en los documentos de los centros y no logran los cambios esperados, ya que no aportan información relevante para la transformación de las prácticas educativas.

Una inspección basada en el asesoramiento y el apoyo para lograr implementar las nuevas leyes y normativas en los centros, que no solo interactúa con los directivos, sino también con los otros agentes educativos, es la que los docentes realmente valoran, ya que así los procesos de cambio y mejora estarían asociados a la búsqueda, a la confianza, a la formación y a la colaboración, y no a la vigilancia (Monarca y Fernández-González, 2016).

El argumento para validar que la acción fiscalizadora no forma parte de una evaluación integral, es que al no ofrecer información nueva o distinta a la que ya se tiene en los centros educativos o al aportar información limitada de la realidad en que se trabaja, esta información no tiene utilidad para la transformación que lleve a la mejora de la calidad de la educación (Monarca, 2012a; Monarca y Fernández-González, 2016).

7. La agencia no es un sistema integral de evaluación.

La ACE, a partir de su definición operativa de calidad educativa, incorpora los OIC. No obstante, la preeminencia del SIMCE como indicador deja una vez más los aspectos de desarrollo integral subordinados a los académicos. A lo anterior se suma el estancamiento de los resultados (Espinoza y Castillo, 2015) lo que impulsa aún más el interés por los contenidos y las materias del currículo lo que lleva nuevamente a una visión educativa reduccionista (Monarca, 2012a) en la cual los más afectados son los alumnos de colegios públicos que terminan siendo más segregados con estas políticas (Basualdo, 2012) generando un círculo vicioso.

La ACE impulsa, asimismo, procesos de autoevaluación y orientación para la mejora a través de las visitas a los establecimientos. No obstante, su impacto es menor debido a que estadísticamente sólo han alcanzado alrededor del 5% de los

establecimientos evaluados por el SIMCE hasta el año 2014 (MINEDUC, 2015) y se realizan con una periodicidad de tres años. Además, promover sistemas de autoevaluación sin un contrapeso externo solo lleva a la autocomplacencia y la insostenibilidad de las mejoras (Espínola y Claro, 2010).

La ACE es la encargada de evaluar la calidad del sistema educativo a partir de un conjunto de estándares y criterios que se validan desde el discurso que establece que, independiente del contexto, los establecimientos deben asumir la responsabilidad de mejora exigiendo a directivos y docentes cumplir con un patrón de calidad propio de las RBE (Espinoza y Castillo, 2015) sin contemplar otras necesidades esenciales para el desarrollo de la actividad educativa (Lorente, 2016) asociando los resultados a acciones punitivas que devienen en que los establecimientos se enfocan en el SIMCE en desmedro de otras actividades (Elacqua, 2016).

La ACE no puede considerarse un sistema de evaluación integral si considera el trabajo docente de forma tangencial, aunque esto se verá subsanado con la implementación del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (SNDPD) que establece el rol evaluador de los profesores por parte de la ACE a través de estándares más exigentes, sin embargo no consideran el desarrollo profesional del recurso humano para que responda a estas nuevas exigencias.

Aunque la ACE propenda a una evaluación integral, la preeminencia de los resultados SIMCE en este proceso subordina al resto de los indicadores a un plano secundario, además la información que entrega sobre el proceso académico es tardía y carece de novedad para los docentes. Asimismo, aunque las visitas posteriores a la evaluación que realiza la ACE sean de carácter orientador y no impliquen sanciones, el exceso de burocracia permite considerarlas más cercanas a la gestión y administración que a las salas de clases, en otras palabras, estarían más cerca de la inspección que de la asesoría (Monarca y Fernández- González, 2016).

8. Conclusiones

Como se ha visto a lo largo del texto se ha querido demostrar que la ACE aún no es un sistema de evaluación integral. Esto debido a que desde los años ochenta que no se han generado políticas integradoras, sino que aisladas, respondiendo al modelo neoliberal existente en el país, lo que provoca que se siga asociando la calidad de la educación con los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas (Espínola y Castillo, 2015), como son el SIMCE en el caso nacional o PISA en el internacional.

Para que el sistema nacional de evaluación chileno sea de calidad y así su educación, es necesario que se realice desde un enfoque sistémico con un tipo de evaluación formativo de sus alumnos (Monarca, 2012a) y desde una perspectiva comprensiva que apunte hacia un desarrollo integral del currículo (Monarca, 2012a). A través de un sistema de este tipo se podrá considerar que la forma en que se está evaluando la educación realmente demuestra la calidad de la misma. La Agencia es consciente de esta necesidad, pero aún no ha logrado abarcar todos los ámbitos de la educación que deben ser evaluados, ni tampoco ha llegado a utilizar sus resultados en la orientación necesaria para las transformaciones que llevan a la mejora. En esta mejora urge la necesidad de que los centros educativos se vinculen con su contexto y se preocupen de la formación y el desarrollo constante de todos los agentes educativos (Day, 2014).

Se ha visto que el sistema actual de evaluación tiene efectos no esperados ni deseados, como son la reducción del currículo para responder a las exigencias de las pruebas y el desarrollo del mismo por parte de los docentes, además de influir negativamente en el quehacer pedagógico de los profesores, llegando a ser considerados los grandes responsables de la "mala" calidad educacional para la gran mayoría de los chilenos. Los datos que se obtienen a través de la prueba SIMCE, se deben utilizar responsablemente, y el mismo MINEDUC así lo indica en sus documentos oficiales, pero lamentablemente no se presta la atención necesaria para que esto no ocurra y tenga consecuencias no deseadas tanto en los centros, profesores, estudiantes y hasta en los padres (Monarca, 2012b).

El MINEDUC (2012) propone un currículo que permita a los niños y jóvenes del país un desarrollo armónico e integral para así poder participar de forma activa y responsable en la sociedad, sin embargo, debido a un sistema fiscalizador y basado en los resultados de pruebas estandarizadas, se está dejando de lado parte de él, transformándose así el sistema de evaluación en quien define realmente lo que es o vale del currículo, siendo que no tiene legitimidad para hacerlo, ya que no fue creado para eso (Monarca, 2012a).

Como afirma Gentili (2014), los ministerios de educación deben pensar y construir nuevos modelos de evaluación convocando a un debate amplio acerca de la calidad. A través de la ACE se ha logrado cambiar la teoría del sistema de evaluación chileno, sin embargo aún urge que este cambio se vea reflejado en las prácticas evaluativas. Que la fiscalización y los resultados académicos no sean los únicos instrumentos para definir la calidad de la educación chilena, sino que la realidad de cada centro y la orientación dada a ellos se hagan partícipes para lograr así un sistema formativo de evaluación que realmente logre los cambios y transformaciones necesarios para una educación de calidad para todos.

Referencias bibliográficas

- Arnove, R. (2006). La educación en América Latina: dependencia, subdesarrollo y desigualdad. En X. Bonal (Ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina ¿Hacia una nueva agenda política?* (pp. 47-68). Barcelona: Fundación CIDOB.
- Assaél, J. y Pavez, J. (2008). La construcción e implementación del sistema de evaluación del desempeño docente chileno: Principales tensiones y desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008*, 1(2), 42-55.
- Basualdo, C. (2012). La utilización de la prueba SIMCE y su ingerencia en el desafío de la inclusión social. Revisión de sus resultados en la comuna de Valparaíso. *Revista Estudios Cotidianos*, 1(1), 8-23.

- Bonal, X. (2006). Educación y pobreza en América Latina: reflexiones y orientaciones para nuevas agendas políticas. En X. Bonal (Ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina ¿Hacia una nueva agenda política?* (pp. 11-26). Barcelona, España: Fundación CIDOB.
- Carvalho, L. M. (2009). Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do pisa como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1009-1036.
- Cariola, M. L., Cares G. y Rivero, R. (2008). Sistemas de evaluación como herramientas de políticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 1(1), 65-78.
- Cassaus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras y J.P. Valenzuela (Ed.), *Ecós de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 85-109). Santiago de Chile: Pehuén.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educar con calidad y equidad. Los dilemas del siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Day, C. (2014). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- De Ketele, J. M. (2004), El fundamento de las políticas educativas: una educación de calidad para todos. En J. García (Ed.), *Políticas Educativas y Equidad* (pp. 81-86). Santiago de Chile: UNICEF.
- Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H. y Urbina, D. (2016) Short- run effects of accountability pressures on teacher policies and practices in the voucher system in Santiago, Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 385-405.
- Espínola, V, y Claro, J. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada en estándares. En C. Bellei, D. Contreras y J.P. Valenzuela (Ed.), *Ecós de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 51-83). Santiago de Chile: Pehuén.

- Espinoza, O. y Castillo, D. (2015). El rol de la evaluación en las políticas neoliberales: el ejemplo y experiencia del modelo educativo chileno. En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp.89-106). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Gentili, P. (2014). *La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores en construcción*. Buenos Aires: SITEAL.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Ley Nº 20.248 Subvención Escolar Preferencial. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 1 de febrero de 2008.
- Ley Nº 20.370 Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley Nº 20.529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 27 de agosto de 2011.
- Ley Nº 20.903 Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 1 de abril de 2016.
- Lorente, Miriam (2016), Claves de la calidad en América Latina. En J. Valle y J. Núñez (Eds.), *Educación, supranacionalidad y ciudadanía* (pp. 11-27). Madrid: Fundación Santillana.
- MINEDUC (2011). Sistema nacional de aseguramiento de la calidad en educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=10286353>
- MINEDUC (2015). *Cuenta Pública 2015. Agencia de la Calidad de la Educación*. Disponible en http://archivos.agenciaeducacion.cl/Cuenta_Publica2015.pdf
- MINEDUC (2016a). *Plan de aseguramiento de la calidad escolar*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC (2016b). *Resignificamos la evaluación para mejorar aprendizajes*. Disponible en <http://www.agenciaeducacion.cl/destacado/resignificamos-evaluacion/>

- Monarca, H. (2011). La escuela fragmentada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 203-215
- Monarca, H. (2012a). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*, 34 (135), 164-176.
- Monarca, H. (2012b). La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (1), disponible en <http://rieoei.org/deloslectores/5218Monarca.pdf>
- Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización y reforma del Estado. En H. Monarca (coord.). *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 17-42). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Monarca, H., y Fernández-González, N. (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cuadernos de Pesquisa*, 46 (159), 212-233.
- Montt, P. (2009). La experiencia chilena de instalación de estándares y la nueva institucionalidad para la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, (2)1, 29-47.
- Rivero, J. (2006). Globalización, educación y pobreza en América Latina: los límites de las reformas educativas. En X. Bonal (Ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina ¿Hacia una nueva agenda política?* (pp. 11-26). Barcelona, España: Fundació CIDOB.
- Romão, J.E. (2015). Evaluación: ¿Exclusión o inclusión? En H. Monarca (Coord.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación* (pp. 43-58). Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Ruiz-Tagle, P (2010). Apuntes para la Reforma Educacional. En C. Bellei, D. Contreras y J.P. Valenzuela (Ed.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 31-50). Santiago de Chile: Pehuén.
- Tarabini A. y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255.

Tedesco, J.C. (2006). La integración social y los nuevos procesos de socialización: algunas hipótesis de trabajo. En X. Bonal (Ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina ¿Hacia una nueva agenda política?* (pp. 29-46). Barcelona, España: Fundació CIDOB.

UNESCO (2004). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>

UNESCO (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>

Fecha de recepción: 27 de enero de 2017

Fecha de aceptación: 31 de enero de 2017



Revista Educación, Política y Sociedad (ISSN 2445-4109) está distribuida bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)