

2. Hacia un Giro en las Reformas Educativas para una Calidad Equitativa

Pablo Torres y Rodrigo Torres

Una serie de reformas se han incorporado a nuestro sistema escolar en las últimas décadas. Como producto de ellas se han logrado importantes avances en términos de cobertura y mejoramientos en resultados de aprendizajes, y más recientemente equidad. No obstante, nuestro sistema educativo sigue siendo en términos comparativos, un sistema de bajos resultados y de grandes desigualdades fuera del contexto latinoamericano.

En este ensayo ofrecemos un análisis general del carácter de las reformas escolares llevadas a cabo hasta ahora y en carpeta. Proponemos un posible camino que pensamos sería beneficioso comenzaran a tomar futuras reformas. Para esta nueva etapa, creemos que las políticas educativas debieran perfilarse con foco en la calidad de los aprendizajes, dentro de un ámbito que vela por la equidad, o lo que podríamos denominar *calidad equitativa*. Para lograr esto argumentamos por la necesidad de girar el énfasis de las reformas escolares hacia los docentes y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos son temas centrales que la evidencia internacional respalda como prioritarios y que forman parte central de nuestros estudios doctorales en Inglaterra desde la economía de la educación y la psicología educativa. Nos dedicamos a esto y a la generación de algunas propuestas en las siguientes secciones.

Reformas al Sistema Escolar: Pasado y Presente

Chile se mantiene como uno de los países latinoamericanos más activos en la introducción de reformas educativas. En los últimos 25 años, a partir del período de transición democrática, importantes reformas se han introducido a la educación escolar con el objeto de mejorar la calidad y equidad del sistema. A fin de poder llevar a cabo estas reformas, el gasto en

educación ha incrementado sistemáticamente con foco en la educación escolar (ver figura 1). Los resultados de dichas reformas han sido dispares en cuanto a su efectividad y pertinencia. Algunas aún continúan siendo parte del debate académico.

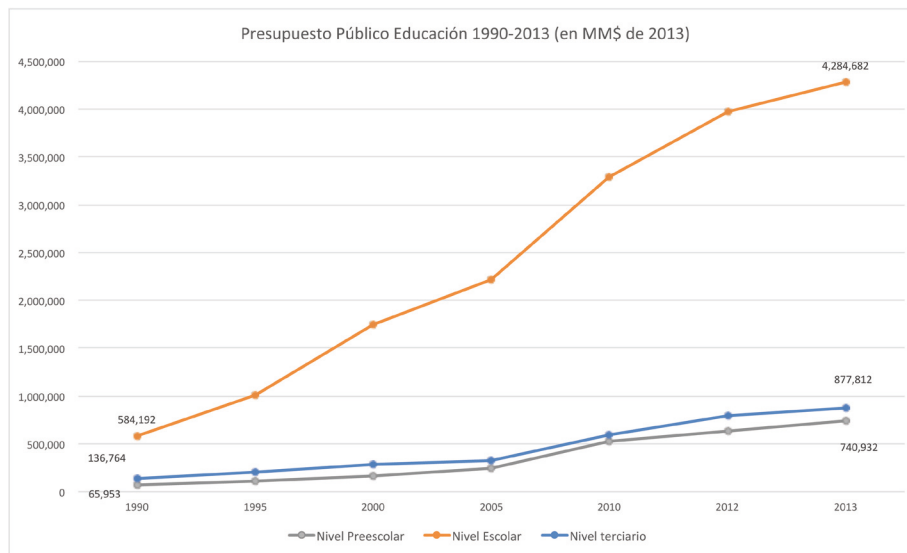


Figura 1: Presupuesto Público Educación 1990-2013. Fuente: Arzola, M. y Camhi, R. (2013)

Durante los primeros años de la década de los 90's, se implementaron programas de mejoramiento escolar focalizados (Programa de Escuelas Focalizadas [P-900] y Programa MECE), centrados en mejorar los materiales didácticos (ej. textos escolares para más asignaturas y colegios) e infraestructura para la enseñanza y el aprendizaje. En este período se incorporó el sistema de financiamiento compartido en escuelas subvencionadas a fin de aliviar el gasto estatal mientras se aumentaba la cobertura educativa. Posteriormente, se introdujo un nuevo currículum que intentaba poner a los estudiantes y sus procesos individuales de aprendizaje en el centro que antes se le otorgaba a la docencia. Se instauró la Jornada Escolar Completa, aumentando significativamente el tiempo de los estudiantes en aula y se promulgó

el Estatuto Docente, buscando mejorar las condiciones laborales de los profesores. También se impulsó el uso de tecnologías de información a través del programa Enlaces.

Una segunda ola de reformas buscó motivar el mejoramiento en aprendizajes, yendo más allá del aseguramiento de condiciones educativas mínimas que atendían las reformas previas. A partir del año 2003 se comienza a implementar la evaluación de la calidad de la enseñanza de profesores municipales por medio de la Evaluación Docente (Manzi, González y Sun, 2011). En 2008 se incorporó la Subvención Escolar Preferencial (SEP), enfocada en invertir mayores recursos públicos en la educación de estudiantes provenientes de contextos vulnerables. Asimismo, desde dicha época se han producido importantes esfuerzos por ampliar la cobertura en educación preescolar, no sin enfrentar importantes dificultades (Pardo, en prensa). También, en respuesta a los altos niveles de inequidad educacional y las movilizaciones estudiantiles del año 2006, se promulgó la Ley General de Educación (LGE), que instauraba el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad para la Educación Básica y Media en 2009. Dicha reforma, que venía a complementar de algún modo a la SEP, fue acordada entre los distintos sectores políticos, e introducía la lógica de rendición de cuentas a las escuelas subvencionadas chilenas (Montt, 2009).

Durante el gobierno de Sebastián Piñera se llevaron a cabo reformas que comenzaron a introducir mecanismos meritocráticos en la selección de los profesionales de la educación que trabajaban en el sistema municipal. Así, se establecieron ciertas modificaciones al Estatuto Docente (año 2011), incorporando la concursabilidad de los puestos directivos y una mayor libertad en la contratación y despido de profesores. También se incrementó el financiamiento de becas a estudiantes de pedagogía con buenos resultados en la educación media y en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). A su vez la SEP se amplió a la educación media. Dicho período se vio marcado por nuevas protestas estudiantiles. Las modificaciones incorporadas en la Ley General de Educación de 2009 no parecieron suficientes, y en 2011 nuevas movilizaciones se dieron a cabo, exigiendo mayor equidad y calidad educativa.

Como parte del actual programa de gobierno del segundo mandato de Michelle Bachelet, y como respuesta al descontento generalizado de los estudiantes acerca de la baja calidad y extrema segregación socioeconómica del sistema educativo, una amplia gama de reformas se ha promulgado o encuentra en carpeta. En 2015 se dictó la denominada Ley de Inclusión, con el propósito de revertir la segregación socioeconómica en las escuelas. A través de ella se elimina la selección de estudiantes, el pago de arancel y el lucro en la educación escolar subvencionada, estableciendo nuevos requisitos a los sostenedores educacionales que reciben aportes del Estado (Ley 20.845, 2015). Además, actualmente se discute el proyecto de ley de Carrera Docente (Congreso Nacional Chileno, 2015), el cual busca atraer y retener mejores docentes por medio de un alza significativa de las remuneraciones de los docentes del sector subvencionado y en especial de aquellos bien evaluados.

Gracias a varias de las reformas mencionadas, importantes avances se han logrado en nuestra educación. En el período 1990-2015 la cobertura en educación escolar y superior ha alcanzado niveles históricos y han existido importantes mejoras en los resultados educativos de nuestros estudiantes secundarios (OECD, 2010) y primarios – hoy dentro de los mejores resultados en Latinoamérica (LLECE, 2015), medidos en pruebas internacionales y exámenes nacionales como SIMCE. Sin embargo, es importante no olvidar que estos mejoramientos se han logrado en relación con resultados anteriores bajos si los comparamos con niveles de logro de países distintos a los latinoamericanos. Son avances significativos que aún están lejos de acercarnos al promedio internacional de desempeños en pruebas como PISA. Chile se mantiene como un país altamente inequitativo en relación a resultados académicos y acceso a oportunidades de aprendizaje (OECD, 2013). Es por esto que pensamos necesario un cambio en los énfasis de las reformas escolares hacia reformas que nos ayuden a dar saltos importantes tanto en equidad como en calidad.

El Giro hacia la Calidad Educativa con Equidad

Las reformas recientemente aprobadas buscan equiparar de algún modo las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes chilenos. La eliminación del copago y el fin a la selección

de estudiantes efectivamente podrán generar una mayor diversidad en la composición del alumnado de las distintas escuelas. Sin embargo, aún no es claro cuán importante será su efecto, considerando los altos niveles de segregación residencial en Chile, especialmente en la Región Metropolitana (Elacqua y Santos, 2013). Tampoco sabemos el efecto que tendrán dichas reformas en la disminución de la importante brecha socioeconómica de los aprendizajes. No obstante, estas medidas nos parecen socialmente positivas en cuanto avanzan hacia un país menos desigual.

Al mismo tiempo, creemos que las reformas propuestas traen consigo un nuevo desafío; el desafío por una *calidad equitativa*. Con este término nos referimos a una provisión educacional capaz de disminuir la brecha en aprendizajes entre estudiantes de distinto origen socioeconómico y mantener una educación de calidad para todos. Argumentamos que para lograr este tipo de calidad, si bien son necesarias las reformas sobre la estructura y procesos del sistema educativo, como las incorporadas en la Ley de Inclusión, éstas nunca serán suficientes para asegurar un sostenido mejoramiento equitativo. Ellas necesitan ser complementadas con un fuerte giro hacia medidas que mejoren la docencia y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La relevancia de movilizarnos hacia este énfasis se justifica fuertemente en investigación nacional e internacional reciente que explora la relevancia docente. Tal como uno de nosotros ha encontrado entre sus investigaciones (Torres, manuscrito enviado para publicación), es interesante recalcar que en el contexto chileno el efecto que tienen el profesor sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes es sumamente fuerte. Entre otros aspectos, el estudio revela que una importante proporción de profesores altamente efectivos en relación con sus pares chilenos trabajan en escuelas de bajo nivel socioeconómico. No obstante, al mismo tiempo existe una no despreciable proporción de profesores que muestran baja efectividad con sus estudiantes y que trabajan con dicho sector de la población. El acceso a docentes efectivos en el contexto chileno sigue siendo desigual. Contrarrestar este tipo de desigualdades pareciera ser una vía efectiva para avanzar hacia la calidad equitativa. Ello sobre todo considerando que en Chile, al igual que otros países con grandes desigualdades

socioeconómicas (Hanushek y Woessmann, 2011), existe una asociación especialmente alta entre características de la familia y resultado académicos del estudiante (Torres, manuscrito enviado para publicación). A pesar de esto, y tal como lo sugiere otra investigación actual, pareciera ser que el poder de la escuela sería capaz de contrarrestar los efectos de la familia de origen en más del 50% (Freeman y Viarengo, 2014).

Hace más de dos décadas que la investigación nos indica que los mayores efectos sobre los aprendizajes provienen de procesos de aula relevantes para el desarrollo intelectual, motivacional y socio-afectivo de los estudiantes (Wang, Haertel y Walberg, 1993). Aspectos distales a estos, de contenido (e.g. currículum, textos escolares) o relativos a los niveles administrativos en que se gobiernan las escuelas (municipalidad u otro), no parecen hacer tanta diferencia. A pesar de esto, hasta ahora la gran mayoría de las reformas educativas chilenas que señaláramos en el primer apartado, han tenido como centro estos aspectos que poca relación directa tienen con los aprendizajes. Estas reformas han sido valiosas y necesarias en cuanto aseguran una provisión educacional más democrática y equitativa. Pero se han tendido a quedar en la periferia del aula esperando que de alguna manera sus medidas lleguen a buen puerto.

Nuestra alta inequidad educativa requiere que pongamos especial atención en aquellos establecimientos con alta proporción de estudiantes vulnerables. La Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248, 2008) instaurada en 2008 ha representado una política con efectos relevantes al respecto en cuanto a su rol equalizador. Sin embargo, las diferencias socioeconómicas son tan abismantes, que la brecha en resultados académicos se mantiene en niveles sustanciales incluso después de esta importante reforma (Carrasco, Pérez y Núñez, 2015). Creemos esta brecha nunca se cerrará de manera considerable a menos que las escuelas sepan utilizar este tipo de recursos extra en aquello que la investigación señala funciona para la mejora de aprendizajes. Asimismo, el rol que cumple la calidad de la docencia en este ámbito resulta fundamental dada su directa relación con la calidad de la enseñanza y aprendizaje. En este sentido iniciativas como la Evaluación Docente o la Prueba Inicia, que diagnostica los conocimientos sobre contenidos y pedagogía de los futuros profesores, son

bienvenidas. Pero los profesores no han mejorado su calidad en alrededor de una década de Evaluación Docente (Sun, Correa, Zapata y Carrasco, 2011). Es claro que necesitamos darle un significativo uso formativo a estas valiosas herramientas.

El Tipo de Enseñanza y la Manera de Aprender que Proponemos

La calidad educacional equitativa de la cual hablamos equipara oportunidades de aprendizaje y tiene un efecto nivelador que disminuye la inequidad educacional. La nueva ley de Inclusión hace el logro de la calidad equitativa una posibilidad mucho más cercana y real que antes. El acceso a oportunidades se equipara en mayor medida gracias a la nueva estructura del sistema, pero el efecto nivelador necesita ser trabajado con fuerza en la sala de clases, prestando especial atención a aquellos estudiantes con mayores dificultades.

La disciplina científica de la psicología educativa, en donde se han dedicado a trabajar psicólogos junto con lingüistas, fonoaudiólogos, educadores especiales y profesores, ha sido sumamente fructífera en el descubrimiento de aquellos elementos de la sala de clases que parecen tener mayor impacto sobre los aprendizajes. Al revisar esta literatura lo primero que salta a la luz es la importancia que parece tener un buen manejo de aula en términos de gestión de comportamientos, un buen clima de respeto mutuo, y buenas relaciones profesor-alumno (Ferguson y Danielson, 2014; Hattie, 2009). El manejo de aula es el pulmón de los aprendizajes, pues sin un apropiado control y clima del aula no se puede comenzar a enseñar ni aprender. Percepciones de los mismos estudiantes señalan conclusiones similares (Raudenbush y Jean, 2014). No se trata de profesores duros y estrictos, sino de docentes que de manera cercana y amigable son capaces de motivar comportamientos propicios para aprender.

Otras características docentes que parecieran relacionarse con mejoras en aprendizajes son el compromiso por el desarrollo profesional continuo y la claridad al momento de enseñar (Hattie, 2009; Raudenbush y Jean, 2014). En particular se ha encontrado que aquellos docentes que se involucran en el análisis de sus propias clases grabadas y las discuten junto con otros

colegas (micro-enseñanza o estudio de clase) tienen mayores efectos sobre sus estudiantes (Hattie, 2009). Dichas prácticas parecen ayudar significativamente a los profesores a darse cuenta de cuán bien están expresando información, teorías, y demostrando ejemplos o actividades a sus estudiantes.

Ciertos aspectos específicos han sido encontrados como extremadamente importantes para el desarrollo de habilidades intelectuales y de comprensión en los estudiantes. La literatura es clara y contundente. El ámbito más importante, si consideramos magnitud y consistencia (observado a través de más de 1000 estudios experimentales y cuasi-experimentales) es la calidad de la retroalimentación de los aprendizajes (Hattie, 2009). Así también se ha descubierto el gran poder de la evaluación formativa, relacionada con el momento en que se da retroalimentación. Para ser efectiva, ésta debe guiar al estudiante en relación a metas claras sobre aquello se espera él o ella sea capaz de lograr hacer o entender. Debe incluir descripciones y ejemplos de buen desempeño, junto con apreciaciones e ilustraciones de lo logrado y por lograr. Además las metas sobre las que se retroalimenta debieran ser suficientemente desafiantes. Y es que son los docentes percibidos por sus estudiantes como desafiantes y promotores de esfuerzo aquellos que generan mayor valor agregado (Raudenbush y Jean, 2014).

El segundo aspecto cognitivo más importante sobre los aprendizajes es el desarrollo del *pensamiento metacognitivo* (o del pensar sobre nuestro propio pensamiento) para la regulación de las propias ideas y procesos de aprendizaje (Hattie, 2009). A esta habilidad se le ha denominado como *aprendizaje auto-regulado* (Zimmerman, 1990), y los discursos docentes y prácticas de enseñanza que la desarrollan representa el foco de una de nuestras tesis doctorales. Entre los distintos elementos que un profesor puede promover para lograr esto, según Hattie (2009), los de mayor efecto son: i) el desarrollo de estrategias metacognitivas, es decir aquellas desplegadas para monitorear y ajustar las distintas acciones y estrategias específicas que uno utiliza para llevar a cabo una tarea particular (63 estudios); ii) el desarrollo de habilidades de estudio, tales como la planificación y auto-evaluación de la manera o estrategias que uno aplica para aprender (668 estudios), y; iii) el hablarse a uno mismo o

hacerse preguntas durante el estudio, que puede también verse como estrategias del punto anterior (113 estudios). De manera coherente, en la enseñanza de habilidades particulares como la lectura y escritura, se ha encontrado cómo la enseñanza de diversas estrategias específicas para leer y escribir acompañadas de explicaciones sobre cuándo, cómo y por qué usarlas son altamente efectivas (Grossman, Cohen, y Brown, 2014).

Otro importante aspecto con altos efectos sobre los aprendizajes es el uso de diálogo para el aprendizaje. Algunos ejemplos son la enseñanza recíproca entre estudiantes, la enseñanza basada en la resolución de problemas, el aprendizaje organizado en grupos pequeños de estudiantes, y el aprendizaje cooperativo (Grossman et al., 2014; Hattie, 2009). Estas estrategias sugieren la importancia de que los estudiantes aprendan entre ellos y no solo del profesor. En estos casos el docente pasa a cumplir un rol de generador de demandas cognitivas (e.g. establece preguntas, metas) y aseguramiento del uso de reglas claras para la conversación productiva entre estudiantes, como el respeto de ideas mutuas y necesidad de expresar razones/argumentos (Littleton y Mercer, 2013). Estos elementos de diálogo nos parecen especialmente relevantes para el logro de una calidad equitativa en cuanto ofrecen técnicas para trabajar la diversidad de desempeños en el aula, y la cual esperamos se acreciente tras la ley de inclusión.

Al respecto, y debido a cuán tentador podría ser dividir estudiantes diversos según nivel de desempeño, es importante señalar que la división por grupos de habilidad ha resultado tener efectos nefastos para el aprendizaje (Hattie, 2009). Por el contrario, los hallazgos demuestran consistentemente que en grupos de habilidad mixta con metas conjuntas, tanto estudiantes de buen como bajo desempeño mejoran sustantivamente cuando trabajan cooperativamente (Howe, 2010). Más aún, incluso cuando los grupos no llegan a acuerdo después de haber hecho un esfuerzo en respetar las ideas de todos e involucrarse en un diálogo real, todos ellos demuestran un fuerte incremento en comprensión después de pasado un mes o más de la experiencia de aprendizaje cooperativo (Howe, 2010). No se trata entonces que los estudiantes aprendan la respuesta correcta sino que aprendan a pensar, lo cual indirectamente les llevará con el tiempo a lograr conclusiones correctas.

Todos estos aspectos definidos como de alto impacto para los aprendizajes hacen evidente la necesidad de modificar nuestra tradición educativa hasta ahora centrada en la transmisión de conocimientos (Preiss, 2009), hacia una que entregue a los estudiantes la responsabilidad de pensar y generar tales conocimientos (Wertsch, 1979). Para ello nuestros docentes tendrían que priorizar maneras de trabajar que se centren en diseñar actividades que permitan aprender los contenidos curriculares por medio de su realización autónoma y colaborativa, con un mínimo posible de enseñanza directa de contenidos y una fuerte guía y retroalimentación para la autorregulación/reflexión durante su realización. También, necesitamos apoyar a nuestros docentes a lograr mejores maneras de gestionar los comportamientos en el aula de manera efectiva y motivante para los estudiantes. Esta es una deuda pendiente, en cuanto a pesar de los constantes reclamos de los profesores sobre la dificultad de los comportamientos de sus estudiantes, les hemos fallado en formarlos bien en este ámbito. Tradiciones educativas como la inglesa y neozelandesa, ambas estudiadas por uno de nosotros de manera etnográfica y comparativa con Chile, parecieran ser buenos puntos de referencia que consultar.

El proyecto de Ley de Carrera Docente es un buen ejemplo de política que podría tener efecto sobre la calidad docente y la manera en que se enseña y aprende en nuestros colegios. A continuación analizamos este caso a modo de ejemplo del tipo de giro que pensamos debieran seguir las reformas educativas en Chile para una calidad equitativa.

Un Proyecto de Carrera Docente para la Calidad Equitativa

El proyecto de Ley de Carrera Docente (Congreso Nacional Chileno, 2015) representa un paso importante en el proceso de revalorización de la profesión docente en Chile. A su vez, es una oportunidad mediante la cual el Estado puede influir de manera directa e indirecta en la mejora de las oportunidades de formación de futuros profesores y docentes en ejercicio.

Consideramos como aspectos positivos del proyecto de ley hoy en discusión, las mejoras salariales sustantivas para todos los docentes en escuelas subvencionadas, que buscan la atracción de alumnos talentosos a la carrera de pedagogía, así como la retención de docentes

efectivos en las aulas. En relación con lo anterior, también creemos positivo que el proyecto de ley incremente las exigencias académicas a aquellos estudiantes que deseen ingresar a la carrera de pedagogía. Asimismo, la propuesta de incrementar las horas no lectivas es un aspecto sumamente importante del proyecto, que resulta esencial para mejorar elementos de planificación y evaluación que apoyen la labor pedagógica en aula.

En relación con la obligatoriedad de la acreditación de las carreras de pedagogía ante la Comisión Nacional de Acreditación, creemos esta parece ser una propuesta que va en la dirección correcta, en la medida que dicha Comisión defina estándares mínimos claros para los distintos aspectos relacionados con la formación inicial docente. Si bien el proyecto de ley incluye el requisito de incorporar prácticas tempranas, y asegurar convenios con establecimientos educacionales para el desarrollo de prácticas, creemos que el Estado debe tener una injerencia aún mayor en la regulación de los contenidos mínimos y estructura de los programas de formación de profesores. Pensamos que de otro modo la calidad de la enseñanza de futuros profesores principiantes seguirá siendo producto sólo de las políticas institucionales y capacidades instaladas en sus centros de estudios, las cuales serán bastante disímiles entre instituciones, al menos como nos permiten inferir los resultados de sus estudiantes en la actual Prueba Inicia (Domínguez, Bascopé, Meckes y San Martín, 2012). Estos programas debiesen entregar, como mínimo, herramientas pedagógicas para que los docentes puedan proporcionar retroalimentación de calidad a sus estudiantes, desarrollar pensamiento metacognitivo para el aprendizaje y gestionar los comportamientos de aula de manera positiva.

Respecto a la formación de profesores, consideramos el proyecto de ley podría incorporar innovaciones con impacto directo sobre la enseñanza-aprendizaje, tales como cambios en los mecanismos de formación de profesores principiantes y en ejercicio. Creemos que es necesario que los programas de perfeccionamientos se regulen en base a lineamientos sólidos, respaldados por la investigación sobre cuáles son las técnicas de perfeccionamiento docente que generan cambios en la manera de enseñar de un profesor (ej. micro-enseñanza). A su vez, resulta necesaria la implementación de estrategias alternativas de trabajo con las instituciones formadoras para ayudarles a mejorar la calidad de sus titulados.

Al mismo tiempo, como algunas investigaciones actuales sugieren (Carrasco, 2014; Meckes y Bascopé, 2012), los profesores con mejores credenciales académicas y resultados en la Evaluación Docente generalmente se autoseleccionan en escuelas de mayor nivel socioeconómico. Esto claramente no ayuda al logro de una calidad con equidad, y quizás la carrera docente debiera considerar un reconocimiento monetario significativamente mayor a los profesores bien evaluados que optan por enseñar en escuelas de sectores más vulnerables.

Hacia Dónde Avanzar

Como hemos argumentado, las políticas educativas necesitan cambiar su foco hacia la calidad docente y procesos de enseñanza-aprendizaje en este segundo tiempo. Existen muchas maneras para poder lograr esto, atacando tanto aspectos propiamente pedagógicos, como también aspectos estructurales del sistema que tengan relevancia directa en la calidad docente y los aprendizajes. Entre algunos de los aspectos que ya hemos revisado están la formación inicial y continua de profesores, además de las políticas de remuneraciones y regulación de la oferta de profesores; que creemos podrían ser considerados en el proyecto de Ley de Carrera Docente para captar, desarrollar, y retener mejores profesores, especialmente en sectores vulnerables.

Por otra parte, los procesos organizacionales internos de cada escuela también podrían comenzar a ser parte del foco de atención en las iniciativas de mejora. Para lograrlo, las figuras directivas requerirían ser facilitadoras de mejoramientos. Y si los directivos no están en condiciones de hacerlo, entonces equipos externos de profesores, psicólogos, y educadores especiales expertos en enseñanza-aprendizaje, acreditados por sistemas de alta exigencia, debieran apoyar el trabajo de las escuelas. Ello implicaría regular de manera distinta la oferta del actual mercado educativo de empresas de Asistencia Técnica Pedagógica (ATEs).

Pero para introducir una cultura de mejoramiento en las escuelas, es necesario que funcionarios públicos, especialistas educativos, directivos y profesores comprendamos que la

educación en Chile necesita cambiar, y no simplemente perfeccionarse en el modo en que la hemos entendido hasta hoy. De aquí la importancia fundamental de cambiar la mirada hacia una valorización del proceso formativo, que reconozca el mejoramiento colectivo. Herramientas evaluativas como el SIMCE, la Evaluación Docente, y la Prueba Inicia necesitan incorporar los mismos principios pedagógicos que la literatura ha encontrado son efectivos en generar logros de aprendizajes. Dichas herramientas podrían adoptar un carácter realmente formativo, entregando retroalimentación específica sobre qué y cómo mejorar; comunicando metas claras (criterios específicos de evaluación) para orientar el mejoramiento, y promover la reflexión (metacognición) sobre objetivos claros y en base a evidencia concreta de desempeños evaluados.

Algunos valiosos avances se han logrado al incorporar los estándares de aprendizaje a la prueba SIMCE para guiar la interpretación del significado de los resultados, o la sección de reflexión sobre una unidad pedagógica al Portafolio de la Evaluación Docente y los reportes de resultados de cada instrumento. Sin embargo, la calidad docente parece no ha mejorado en términos generales durante los años de la Evaluación Docente (Sun et al., 2011), y difícilmente mejorará si no se hacen públicas las rúbricas y criterios de evaluación que puedan guiar dicho avance. El camino es largo y son muchas las avenidas posibles para alcanzar una calidad equitativa en nuestro sistema escolar. Esperamos haber presentado algunas opciones que hayan ayudado a clarificar a qué nos referimos con ella y motiven la creación de maneras de alcanzarla en el futuro.

Referencias

- Arzola, M. y Camhi, R. (2013). *Educación preescolar: Evidencia y Desafíos para Chile*. Serie Informe Social 138. Libertad y Desarrollo. Disponible en [acceso 19/12/2015]: <http://www.veltec.cl/lyd1/pdf/s000138-1.pdf>
- Carrasco, R. (2014). *Levelling the playing field: How can we address educational inequalities?* Thesis (Ph.D.). Stanford University, 2014.
- Carrasco, R., Pérez, M., y Núñez, D. (2015). Hacia una distribución más equitativa de las oportunidades educativas: ¿cuál es el impacto de la política de Subvención Preferencial en el desempeño académico de los alumnos más vulnerables en Chile? *Pensamiento Educativo*, Vol. 52, N° 1, pp. 65-83.
- Congreso Nacional Chileno (2015). *Proyecto de ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Boletín 10.008-04. Disponible en [acceso 19/12/2015]: <http://www.senado.cl/appsenado/templates/tramitacion/index.php#>
- Domínguez, M., Bascopé, M. Meckes, L. y San Martín, E. (2012). ¿Producen mejores resultados las carreras de Pedagogía Básica con más años de acreditación? *Estudios Públicos*, Vol. 128, pp. 1-59.
- Elacqua, G. y Santos, H. (2013). *Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: Un análisis georreferenciado*. Documento de Referencia, N° 1. Santiago, Chile: Espacio Público.
- Ferguson, R., y Danielson, C. (2014). How Framework for Teaching and Tripod 7Cs Evidence Distinguish Key Components of Effective Teaching. En T. J. Kane, K. A. Kerr, & R. C. Pianta (Eds.), *Designing Teacher Evaluation Systems* (pp. 98–143). San Francisco, CA: Jossey-Bass. Retrieved from <http://www.metproject.org>
- Freeman, R. B. y Viarengo, M. (2014). School and Family Effects on Educational Outcomes Across Countries. *Economic Policy*, Vol. 29, N°79, pp. 395-446.

- Grossman, P., Cohen, J., y Brown, L. (2014). Understanding instructional quality in English Language Arts: Variations in the relationship between PLATO and value-added by content and context. En: T. Kane, K. Kerr, & R. Pianta (Eds.). *Designing teacher evaluation systems: New guidance from the Measures of Effective Teaching project*. John Wiley & Sons.
- Hanushek E.A. y Woessmann, L. (2011). The Economics of International Differences in Educational Achievement. En: E.A. Hanushek, S. Machin y L. Woessmann (Eds.), *Handbook in Economics*, Vol.3, pp. 89-200. The Netherlands: North-Holland.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Howe, C. (2010). Peer dialogue and cognitive development. A two way relationship? En K. Littleton y C. Howe (Eds.), *Educational dialogues, understanding and promoting productive interaction* (pp. 32-47). London: Routledge.
- LLECE (2015). *Informe de resultados tercer estudio regional comparativo y explicativo. Logros de aprendizaje*. Disponible en [acceso 19/12/2015]: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/TERCE-Cuadernillo2-Logros-aprendizaje-WEB.pdf>
- Ley 20.248. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. *Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 1 de febrero de 2008*.
- Ley 20.845. Establece 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. *Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 8 de junio de 2015*.
- Littleton, K., y Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. London: Routledge
- Manzi, J., González, J. y Sun Y. (2011), *La evaluación docente en Chile*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Meckes, L., y Bascopé, M. (2012). Uneven Distribution of Novice Teachers in the Chilean Primary School System. *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 20, N°30, pp. 1-27.

- Montt, P. (2009). La Experiencia Chilena de Instalación de Estándares de Aprendizaje y la Nueva Institucionalidad para la Calidad de la Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol. 2, N° 1, pp. 29-47.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Disponible en [acceso 19/12/2015]: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. Disponible en [acceso 19/12/2015]: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-ii.htm>
- Pardo, M. (En prensa). Estado del arte de la educación inicial en el Cono Sur. *En Estado del arte de la educación inicial en América Latina*. OEA-CAF.
- Preiss, D. (2015). The Chilean instructional pattern for the teaching of language: A video-survey study based on a national program for the assessment of teaching. *Learning and Individual Differences*, Vol. 19, N° 1, pp. 1-11.
- Raudenbush, S.W., y Jean, M. (2014). To what extent do student perceptions of classroom quality predict teacher value added? En T. J. Kane, K. A. Kerr, y R. C. Pianta (Eds.), *Designing Teacher Evaluation Systems* (pp. 98–143). San Francisco, CA: Jossey-Bass. Disponible en: <http://www.metproject.org>
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A., y Carrasco, D. (2011). Resultados: Qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En: J. Manzi, R. González, y Y. Sun. (Eds.), *La evaluación docente en Chile*, pp. 91-135. Santiago: MIDE UC. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Torres, R. (2015). *Tackling Inequality? Teacher Effects and the Socioeconomic Gap in Educational Achievement. Evidence from Chile*. Manuscrito enviado para publicación.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., y Walberg, H.J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, Vol. 63, N°3, pp. 249-294.

Wertsch., J. (1979). From Social Interaction to Higher Psychological Processes: A Clarification and Application of Vygotsky's Theory. *Human Development*, 22(1), 1–22.

Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, Vol. 25, N° 1, pp. 3-17.