

PERCEPCIONES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA SOBRE EL CONCEPTO
DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN Y SU RELACIÓN CON LA
INFRAESTRUCTURA ESCOLAR: DESAFÍOS PARA LA GESTIÓN DIRECTIVA
EN EL CENTRO EDUCACIONAL BICENTENARIO ALTOS DE TOMÉ.

POR: LUIS ALBERTO LUNA VERA

Tesis presentada a la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo
para optar al grado académico de Magíster en Políticas Públicas.

PROFESORES GUÍAS: Sra. Giulietta Vaccarezza Garrido
Sr. Mauricio Bravo Rojas

Octubre 2021
Concepción.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco principalmente a Dios por ser mi apoyo, guía y fortaleza en cada paso que doy.

A la memoria de mi padre, quien me enseñó el valor del conocimiento, y del esfuerzo, sé que desde el cielo celebra conmigo este logro.

A mi madre quien me transmitió su espíritu de superación, quien aún sigue estudiando. Éxito en tus metas.

A mis tres hijas por comprender mis ausencias. Su compañía y comprensión me dieron la fuerza para terminar este trabajo.

A mi amada esposa Vania, por ser mi compañera incondicional y mi mayor motivación para superarme cada día. Gracias por tu paciencia, por empujarme a crecer, por inspirarme a continuar.

A mis Profesores guías por sus consejos, sobre todo a mi profesora Giulietta por compartir sus conocimientos y experiencias. Y muy en particular a la Profesora Daniela Canales por su eterna paciencia.

A todas las personas que directa o indirectamente contribuyeron a la realización de este proyecto de tesina que ahora llega a su fin.

Gracias a todos por creer siempre en mí y animarme a alcanzar mis metas.

Con profundo cariño y gratitud.

INDICE

1	INTRODUCCIÓN.....	5
2	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
2.1	JUSTIFICACIÓN:.....	8
2.2	INTERROGANTES	10
3	MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA	11
3.1	REVISIÓN DE LA LITERATURA	11
3.2	DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	27
3.3	SELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LOS CASOS A INVESTIGAR.....	31
3.4	SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN:	35
4	OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN:	36
4.1	OBJETIVO GENERAL:	36
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	36
5	METODOLOGÍA:.....	37
5.1	GUIÓN TEMÁTICO.....	37
5.2	PREGUNTAS PARA LOS GRUPOS FOCALES:.....	38
5.3	SELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL DISEÑO	39

6	DATOS	40
6.1	CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA	40
6.2	CRITERIOS DE CALIDAD	41
6.3	CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN	42
6.4	CRITERIOS DE CALIDAD	43
6.5	PLAN DE ANÁLISIS	43
7	ANÁLISIS DE DATOS	44
7.1	EXPECTATIVAS DE CALIDAD	45
7.2	CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA	46
7.3	FACULTADES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS	46
7.4	INFRAESTRUCTURA Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD EDUCATIVA	47
7.5	CARACTERIZACIÓN Y HALLAZGOS	48
8	CONCLUSIÓN.....	50
9	BIBLIOGRAFÍA:.....	57

1 INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por finalidad presentar los resultados obtenidos de la investigación realizada como candidato para el grado de Magíster en Políticas Públicas con mención en Política Educativa, en el que se abordan las percepciones de la comunidad educativa sobre el concepto de calidad educativa y su directa vinculación con las condiciones de infraestructura escolar, identificando en su desarrollo los principales desafíos que ello representa para la gestión del Centro Educacional Bicentenario Altos de Tomé, en adelante CEBAT, durante el período 2014-2022. Este estudio se enfoca en explorar las percepciones que tiene la comunidad educativa, conformada por padres, apoderados y alumnos, sobre el concepto de calidad educativa, y cómo estas percepciones influyen en las acciones del equipo de gestión.

De la misma forma, se busca conocer las percepciones que tienen los estudiantes y sus familias sobre las condiciones de infraestructura, la relación que esta tiene con el aprendizaje y sobre el concepto de calidad educativa y, en particular, identificar el conocimiento que tienen sobre las herramientas legales para asegurar un proceso educativo de calidad y de formación integral para los estudiantes.

El enfoque utilizado en esta investigación es de tipo cualitativo, utilizando la técnica de grupos focales. Para ello, se conformaron nueve grupos con

miembros de los distintos estamentos de la comunidad educativa. El análisis se realizó mediante la codificación de categorías temáticas de la información.

Los resultados obtenidos y presentados en esta tesina pretenden dar información para el diseño y reestructuración de políticas educativas que atiendan los desafíos identificados para acercarnos a lo que tanto anhelamos, una educación de calidad.

2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Si consideramos que las percepciones que la comunidad educativa tiene sobre el establecimiento se traducen en lo que se denomina "calidad educativa", estamos frente a un factor relevante para la gestión de las escuelas, o por lo menos eso es lo que se espera. De esta forma, las percepciones que tiene la comunidad educativa sobre la calidad educativa vienen a sumarse a criterios como la excelencia académica, la retención escolar y el porcentaje de alumnos que continúan sus estudios en la educación superior, entre otros, que son considerados indicadores de calidad y/o eficiencia interna.

Por lo tanto, conocer las percepciones que tiene la comunidad educativa sobre estos indicadores se vuelve en una herramienta fundamental para identificar posibles áreas de mejora y proponer recomendaciones que contribuyan a mejorar la calidad educativa y la gestión en el CEBAT. En este sentido, esta investigación pretende contribuir oportunamente al análisis de los diferentes aspectos que pueden afectar a la calidad de la educación entregada

para la comunidad escolar y al mismo tiempo, para la gestión directiva del CEBAT.

Entendiendo que la calidad de la educación es un tema prioritario, comenzaremos revelando la creencia de que la infraestructura juega un papel importante en ella. Para profundizar en este tema, el propósito fue analizar las percepciones de la comunidad educativa sobre el concepto de calidad educativa y su vinculación con las condiciones de infraestructura escolar, identificando los principales desafíos que ésta representa para la gestión del CEBAT durante el período 2014-2022.

Así, el objeto de estudio de esta tesina se centra en analizar las "Percepciones de la comunidad educativa sobre el concepto de calidad en educación y su relación con la infraestructura escolar: Desafíos para la gestión del Centro Educacional Bicentenario Altos de Tomé". Durante este período, se implementó un modelo de gestión que permitió al establecimiento escolar mejorar sus indicadores de eficiencia interna y, como resultado, según el último registro SAE al 2024 (Sistema de Admisión Escolar), captar el interés en primera opción de más del 80% de las familias de estudiantes que egresan de octavo básico, postulando a sólo 245 cupos en primer año de enseñanza media, destacándose de esta forma con resultados por sobre los promedios nacionales.

De acuerdo a la información estadística interna del Liceo, información del que se alimenta el PADEM de la comuna de los últimos 8 años, el CEBAT logró

implementar un modelo de gestión centrado en el aprendizaje de los estudiantes, lo que implicó el desarrollo y adquisición de competencias especializadas para cada miembro del equipo. De esta manera, lograron asegurar criterios rigurosos y objetivos que permitieron potenciar el impacto en la comunidad educativa en general. Por ello, en esta investigación se analizan los resultados de este modelo de gestión y su impacto en la percepción que se tiene del concepto de calidad en la educación por parte de la comunidad educativa.

El objetivo de este análisis es entender la importancia del concepto de calidad educativa para la comunidad escolar y cómo esta percepción influye en la gestión para alcanzar este objetivo de calidad. Se trata, por tanto, de un proceso que busca la mejora constante y el cumplimiento más eficaz de la misión que la escuela se ha propuesto.

2.1 JUSTIFICACIÓN:

La investigación propuesta tiene como objetivo analizar la relación entre las políticas educativas y la calidad de la educación en Chile, considerando las distintas realidades socioeconómicas, políticas y culturales de la comuna de Tomé, comprendiendo la importancia y el impacto que pueden tener las percepciones en las políticas públicas, ya que éstas pueden influir en la forma en que se desarrollan, se implementan y se evalúan. Es sabido que las políticas públicas tienen como objetivo mejorar la calidad de vida de las personas, por lo que es importante entender cómo las personas perciben y experimentan dichas

políticas. Las percepciones permiten identificar las necesidades y demandas de los ciudadanos, así como los problemas y retos a los que se enfrentan en relación con las políticas públicas. Además, las percepciones pueden ayudar a evaluar el impacto de las políticas públicas y su eficacia para satisfacer las necesidades y demandas de los ciudadanos. En resumen, las percepciones vienen a proporcionar información valiosa para mejorar el diseño, la aplicación y la evaluación de las políticas públicas, lo que puede traducirse en mejores resultados para la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, el aporte teórico de esta investigación radica en la posibilidad de generar un análisis crítico y reflexivo sobre el rol de las políticas públicas en la mejora de la calidad educativa. El objetivo es examinar algunas de las diferentes políticas que se han implementado, sus enfoques, sus fortalezas y debilidades, y cómo estas han impactado en la calidad de la educación. De esta manera, se espera aportar información relevante a la comunidad académica y profesional interesada en el campo de las políticas educativas.

En cuanto al aporte metodológico, se propone la utilización de un enfoque cualitativo que permita analizar las distintas políticas públicas desde la perspectiva de los actores involucrados en su implementación, tales como docentes, directivos, alumnos y padres de familia. Esto permite introducir como elemento central la importancia de la percepción de las comunidades educativas en relación a su propio establecimiento y cómo estas percepciones definen los

resultados académicos de quienes forman parte de ella, lo que en definitiva aportará información valiosa para el análisis de la relación entre políticas públicas y calidad de la educación.

En cuanto al aporte práctico de esta investigación, se refiere a la posibilidad de generar recomendaciones para la toma de decisiones en la implementación de políticas públicas educativas. A través del análisis crítico y reflexivo de las distintas políticas implementadas y las nuevas que puedan surgir para lograr los objetivos más puros de la educación, que todos los estudiantes aprendan, por lo tanto, se espera generar un conjunto de recomendaciones y buenas prácticas para el mejoramiento de la calidad de la educación en Chile, y que estas puedan contribuir a la construcción de sociedades más justas y equitativas a través del acceso a una educación de calidad para todos los ciudadanos.

2.2 INTERROGANTES

- ¿Qué se entiende por calidad educativa? ¿Cómo entienden esta calidad los diferentes actores?
- ¿Cuáles son las expectativas y percepciones de los distintos actores de la comunidad educativa (alumnos, padres, profesores, asistentes de la educación, etc.) sobre lo que consideran una educación de calidad en esta unidad educativa?

- Desde la perspectiva de los miembros de la comunidad educativa, ¿cuál es su nivel de conocimiento de la normativa que regula la calidad de la educación?
- ¿Cómo percibe la comunidad escolar la capacidad de respuesta del equipo directivo a las demandas planteadas sobre la calidad de la enseñanza?
- Según la percepción de la comunidad escolar, ¿cómo influye la infraestructura escolar en la calidad de la enseñanza impartida en el centro?

3 MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA

3.1 REVISIÓN DE LA LITERATURA

Para llevar a cabo esta investigación de forma rigurosa y completa, es imprescindible partir de una revisión de la literatura existente sobre los temas a analizar. En este sentido, para esta investigación se consideraron varios conceptos clave que permitirán una mejor comprensión de los fenómenos a estudiar.

En primer lugar, abordaremos el concepto de percepción, que, según el psicólogo colombiano Guillermo Oviedo, es un proceso mental en el que intervienen no solamente las sensaciones, sino también los aprendizajes previos y los significados que cada persona le otorga según sus experiencias, y define que:

“La percepción es el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen el aprendizaje, la memoria y la simbolización” (Oviedo, 2004, p.90).

En otras palabras, hablamos de la forma en que las personas perciben, interpretan y valoran la realidad que les rodea. Aunque sabemos que la percepción es un proceso subjetivo e individual, también reconocemos que en ella influyen y confluyen diversos factores como la cultura, la experiencia previa, el nivel socioeconómico y las expectativas.

Por otro lado, en cuanto a la gestión directiva, la observaremos con la definición que, para Antonio Bolívar, catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, la gestión debe entenderse de forma integral, superando el aspecto administrativo e incorporando su orientación hacia la promoción del aprendizaje y el desarrollo profesional del profesorado, y que añade que:

"La gestión directiva escolar comprende las acciones y estrategias de conducción de un centro educativo orientadas a la promoción de los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo profesional de los docentes. Esta función involucra tareas de diagnóstico, planificación, implementación, evaluación y retroalimentación en diversos ámbitos como

el administrativo, pedagógico, financiero y comunitario" (Bolívar, 2021, p. 19).

En la misma línea, José Antonio De la O Casillas es un académico y consultor educativo mexicano, autor del libro "La Gestión Escolar" donde analiza de manera muy completa distintos aspectos de la gestión escolar, señala que la gestión directiva debe ser entendida como el conjunto de:

"... las decisiones de política educativa en la escala más amplia del sistema de gobierno y la administración de la educación [...] que influyen en el desarrollo de las instituciones educativas de una sociedad en particular. El ámbito de operación de dichas decisiones puede ser el conjunto del sistema educativo de un municipio, un partido o un departamento, una provincia, un estado o una nación. (De la O Casillas, 2017)

En otras palabras, se refiere al conjunto de acciones y estrategias que se llevan a cabo para dirigir y gestionar una organización académica, o como en este caso, una institución educativa que además agrega el valor de estar inserta en una población altamente vulnerable, alcanzando un índice de vulnerabilidad del 90%. Es aquí donde la gestión incluye o debe incluir aspectos como planificar, organizar, dirigir y controlar los recursos y procesos de la institución educativa, con el fin de alcanzar los objetivos y metas establecidos.

Asimismo, al estar el establecimiento con este índice de vulnerabilidad, es que se han incorporado en esta investigación los conceptos de violencia

simbólica y de comunidad educativa. La violencia simbólica para Wilmar Peña Collazos (2009), citando a Bordieu y Passeron (1996) señala que:

“...las relaciones de fuerza determinan el modo de imposición característico de una Acción Pedagógica, como sistema de los medios necesarios para la imposición de una arbitrariedad cultural y para el encubrimiento de la doble arbitrariedad de esta imposición, o sea, como combinación histórica de los instrumentos de encubrimiento (o sea de legitimación) de esta Violencia” (Peña Collazos, 2009)

En otras palabras, se refiere a las formas de violencia que se ejercen a través de símbolos, discursos y prácticas en los centros educativos y que reproducen y refuerzan las desigualdades sociales y culturales. Por lo tanto, la violencia simbólica es la violencia que se ejerce en una relación asimétrica entre dominantes y dominados, entre sometedores y sometidos; es una violencia que no se percibe como tal, más aún cuando se ejerce en sectores de alta vulnerabilidad, donde, su característica principal en este caso, es que se ejerce con el consentimiento de los sometidos. Se trata entonces de una violencia tácita, invisible, oculta, completamente subyacente, implícita, o incluso podríamos llamarla inconsciente. Es una violencia velada que a su vez oculta las propias relaciones de poder y fuerza que le dieron origen y que la sostienen.

Esta violencia es internalizada por los sujetos a través del habitus, aunque no trataremos su definición en esta investigación, sólo diremos que son las

estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes formadas en la primera infancia, en la familia, en la clase social de origen y obviamente, a través de la educación, que luego se reafirma en la escuela, tanto en la educación básica como en la enseñanza media e incluso en la educación superior. Estos son los procesos por los que el habitus se personifica en lo social y en el individuo, pasando la conciencia social a formar parte de la conciencia individual y, por tanto, a través de la violencia o del uso de la violencia simbólica.

Por su parte, la comunidad educativa, según el Ministerio de Educación, es entendida como el conjunto de personas que participan en el proceso educativo, tales como alumnos, padres de familia, docentes, directivos y personal administrativo, así como los propios docentes y:

“Está conformada por todos quienes forman parte de un recinto educativo, participen o no en una organización. De esta manera, la comunidad educativa reúne a los estudiantes, padres, madres y apoderados, asistentes de la educación, profesores, directivos, sostenedor, incluso a los ex alumnos del establecimiento, utilizando como medio las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)”(Educarchile, 2016).

En conjunto, estos conceptos permitirán profundizar en la percepción de la comunidad escolar sobre la calidad educativa y su relación con la gestión escolar en el CEBAT durante el periodo 2014-2022. Además, esta revisión

bibliográfica nos permitirá identificar las principales tendencias y hallazgos en estudios similares, lo que nos permitirá situar esta investigación en un contexto más amplio y relevante.

Con todo, podemos anticipar que la gestión de un modelo educativo orientado a la calidad es planificada, controlada y participativa, e implica la colaboración de profesionales de diversos ámbitos, como la educación, la psicología, la antropología y la sociología. También está abierta a la innovación y busca la mejora continua del aprendizaje y el cumplimiento más eficaz de la misión de la escuela. En definitiva, se trata de un proceso interdisciplinar y participativo que involucra a toda la comunidad educativa en la búsqueda de la calidad educativa.

La gestión educativa, que debe jugar aquí un papel importante, se rige en cada centro por unos principios que afectan directamente a la percepción que la comunidad educativa y su entorno tienen del establecimiento. La gestión escolar es una dimensión clave en este ámbito, que se centra en la dirección estratégica, la cultura institucional, el clima escolar y la gobernanza, así como las relaciones con el entorno (Miranda Beltrán, 2016). Sin embargo, antes de continuar, definamos qué se entiende por gestión escolar y digamos que es el: “área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma, es posible que el rector o director y su equipo directivo organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución”(Miranda Beltrán, 2016).

En otras palabras, la gestión directiva se encarga de interpretar los deseos, anhelos y aspiraciones de la comunidad educativa y traducirlos en acciones concretas con una visión estratégica que se ocupa de la cultura organizacional, el clima y el gobierno escolar.

María Cecilia Bocchio y otros especialistas en políticas educativas, señalan que:

“desde los años noventa las políticas educativas han promovido nuevas formas de gobierno y control sobre la educación, orientadas por la descentralización, la introducción de mecanismos de evaluación y la instalación de nuevos modelos de gestión del sistema y de las instituciones” (Bocchio et al., 2013, p. 165).

Por lo tanto, la gestión directiva requiere de un conocimiento absoluto de la disciplina que involucra gestión educativa, liderazgo escolar y dirección estratégica de instituciones educativas (Bocchio et al., 2013).

Hasta ahora, se entiende, entonces, que la educación es más que la simple gestión de recursos, y que incluye otras dimensiones como las prácticas pedagógicas, la relación con los padres y representantes, los proyectos de innovación y mejora, los planes de mejora educativa (PME) y la currícula en general. Estas dimensiones permiten a las escuelas ajustar sus prácticas pedagógicas para responder más eficazmente a las necesidades locales, y se centran en la apreciación, percepción y apego de la comunidad educativa al establecimiento educativo.

Interpretando lo anterior, podemos decir que la gestión educativa se concibe como un proceso en el que se promueven aprendizajes que van más allá de los contenidos académicos y de los estudiantes, que debe procurar que cada estudiante se vea y se sienta con las mismas herramientas, en igualdad de condiciones, sin diferencia alguna, anulando cualquier indicio de violencia simbólica que se pueda, involucrando para esto a todo el personal docente y administrativo, así como a la comunidad educativa en su conjunto, incluyendo a padres, apoderados, tutores y redes colaboradoras, con total equidad. Además, es importante destacar que existen las habituales redes de colaboración con los otros establecimientos de similares características y con las redes habituales con las que cuenta como la policía, bomberos, centros de salud, centros culturales, programas de intervención externa, juzgados de familia, juntas de vecinos, iglesias, entre otros. En este sentido, se trata de un componente sistémico ecológico relacional, donde la conjunción e interacción de los individuos en torno a las instituciones configuran su apreciación de la gestión de los establecimientos educacionales.

Entonces, ¿Qué establecimiento elegir para la continuidad en enseñanza media? ¿No será acaso, el que ofrezca mayor “calidad” en la entrega del servicio educativo dentro de la comuna? En un seminario organizado por el CIAE y el Departamento de Sociología de la Universidad de Chile sobre las razones de electividad de escuelas en Chile, donde la socióloga Carmen Montecinos,

investigadora del Centro de Estudios Latinoamericanos sobre Educación Inclusiva (CELEI) de Chile concluye que:

“La elección de escuelas es un proceso racional, consciente y argumentado. No es una decisión trivial, sino que es constituyente de los procesos familiares y se puede entender desde la posición de clase: la gente la percibe como aval de pertenencia o no a un grupo” (Montecinos, 2015, p.5).

Es importante tener en cuenta que: “las familias chilenas han contado, históricamente, con libertad para elegir una escuela o liceo para sus pupilos, no existiendo en la política educativa del país, estrategias de asignación controladas o reguladas de los estudiantes a los establecimientos”.(Hernández & Raczynski, 2015). Por lo tanto, siempre ha existido la libertad de elección de escuela o liceo por parte de las familias.

Esta posibilidad de elección se ha potenciado a través de un discurso que enfatiza la libertad de las familias para elegir una escuela o liceo en el sector público o privado, sin importar su lugar de residencia:

“la libertad de las familias a elegir una escuela o liceo en el sector público o privado, con independencia de su lugar de residencia, con la expectativa de que el ejercicio racional de este derecho contribuiría a un aumento de incentivos hacia los establecimientos de mejorar su calidad educativa. La propagación de esta lógica se entrecruzó, asimismo, con una promesa de equidad, que fue entendida como las similares oportunidades de los

padres de elegir un establecimiento, con independencia de sus clases sociales". (Hernández & Raczynski, 2015)

Con la expectativa de que esto contribuirá a incentivar a los establecimientos a mejorar su calidad educativa, es que este discurso se ha entrelazado con la promesa de equidad, entendida como la igualdad de oportunidades de los padres para elegir un establecimiento, independientemente de su clase social, lo que se confirma como proceso racional donde toda familia aspira a la mejor calidad educativa que puedan obtener independiente a sus capacidades económicas.

Por tanto, podemos anticiparnos a decir que, para los equipos directivos, implantar una educación de calidad es un reto que requiere cubrir muchas variables, y que según Mourshed (et al... 2012) "se ocupa de analizar vías, organizar sistemas según puntos de partida y progresión", añadiendo que "No se trata de capacidades individuales, sino de la capacidad del sistema: El enfoque tradicional para ayudar a los educadores consiste en desarrollar las habilidades de las personas para que hagan mejor su trabajo, en lugar de, mejorar la capacidad colectiva de las personas para crear grandes visiones y trabajar en el alcance de esas visiones".

Cabe recordar que, durante el período del régimen militar en Chile, se dictaron una serie de transformaciones que impactaron en la educación y que para Vanni y Bravo (2010) "las políticas educacionales estuvieron centradas en la desregulación, descentralización, privatización y competencia entre

establecimientos, todo lo cual se suponía generaría una mejora en la eficiencia de los establecimientos y en la calidad de los aprendizajes". El mismo autor también señala que como resultado de estas transformaciones:

“ha habido una enorme expansión de las oportunidades educativas de niños, niñas y jóvenes, especialmente de aquellos provenientes de sectores más vulnerables, tanto en términos de cobertura, temporalidad, indicadores de eficiencia interna del sistema, como de condiciones materiales y de recursos pedagógicos” (Vanni & Bravo, 2010)

Aparentemente, los esfuerzos por mejorar la calidad educativa en Chile no han sido suficientes, como se evidencia en los resultados de las pruebas estandarizadas, tanto del SIMCE como de la OCDE. El Ex ministro de Educación, Joaquín Lavín, ha enfatizado durante la respuesta que entrega a la marcha estudiantil que demandaba por mejorar la calidad de la infraestructura por las temperaturas, humedad, mobiliario, etc, diciendo que:

“La situación más crítica se genera en Educación Matemática donde sólo un 13% de los estudiantes de 8º Básico logran el nivel esperado para su curso y un 62% no logra todos los aprendizajes que debiera tener un niño de 6º básico, es decir va dos cursos atrasado” (Ministerio de Educación, 2010)

Según el ex ministro Joaquín Lavín, la calidad de la educación se asocia principalmente a los resultados obtenidos en el sistema educativo. Lavín también ha señalado la necesidad de un punto de inflexión para inaugurar una nueva

etapa en la educación chilena. Estas demandas encontraron eco entre los estudiantes durante las manifestaciones conocidas como la "revolución pingüina", que se desencadenaron a partir de 2006. En estas protestas, los estudiantes clamaron por una educación de mayor calidad, justicia y equidad (Vanni & Bravo, 2010). Como respuesta a estas movilizaciones, se logró el "Acuerdo Nacional por la Educación", el cual llevó a la creación de nuevas entidades, como la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación, además de una reforma en el Ministerio de Educación y el Consejo de Educación Superior.

Según la Biblioteca del Congreso Nacional, se ha reconocido que "aún no hay consenso sobre una definición única, que incorpore todas las dimensiones desde las cuales se puede abordar el concepto. La 'calidad de la educación' puede ser abordada desde un punto de vista ideológico, económico, técnico pedagógico, curricular, de política pública, entre otras". (*Biblioteca del Congreso Nacional*, 2016)

El mismo documento señala que el enfoque de calidad de política pública se orienta en tres factores, donde:

"El enfoque de calidad de Política Pública establece que los resultados esperados del proceso educativo dependen de la interacción de tres factores: el contexto socioeconómico de los alumnos y del establecimiento, los insumos con los que cuenta el establecimiento para

impartir enseñanza, y los procesos educativos que se dan al interior del establecimiento escolar”.

El contexto socioeconómico se refiere a variables como el capital cultural de los hogares, el nivel educativo de los padres, el nivel socioeconómico del hogar, la etnia del alumno y el clima social del entorno en el que se encuentra el establecimiento. Los insumos se centran en los recursos financieros, materiales y humanos de que dispone el liceo o cualquier establecimiento educativo para impartir educación. Las variables asociadas a esta dimensión incluyen la infraestructura de la escuela, la disponibilidad de ordenadores, la calidad de los profesores y el acceso a los servicios básicos. Por lo tanto, los procesos educativos apuntan a las interacciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa, de manera que se construya un clima adecuado y relaciones positivas y fructíferas para potenciar el aprendizaje.

Si bien no existe una definición clara de calidad educativa por parte del MINEDUC, en este trabajo consideraremos la calidad educativa como "los efectos valorados positivamente por la sociedad respecto del proceso formativo que realizan las personas en su cultura, donde generalmente se consideran cinco dimensiones de calidad: filosofía, pedagogía, cultura, sociedad y economía" (Vidal & Morales, 2010).

Es importante señalar que la Ley N° 20529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su supervisión, dispone en su artículo 3 letra b que este sistema debe

considerar "los requisitos de reconocimiento oficial que deben cumplir los proveedores y establecimientos educativos para su ingreso y permanencia en el sistema educativo, establecidos en la ley" (Ministerio de Educación, 2011). En este sentido, la fiscalización de los establecimientos para mantener el reconocimiento oficial que les permite funcionar se basa en el Decreto N° 548 de 1988, que establece los requisitos mínimos que deben cumplir los establecimientos reconocidos como cooperadores de la función educacional del Estado. El artículo N°9 de este decreto establece que los establecimientos educacionales deben garantizar una temperatura mínima de 12° a 15°, lo que normativamente busca mejorar los espacios educativos a través de una arquitectura que asegure a la comunidad escolar una mejor calidad de vida y posibilidades de formación y perfeccionamiento personal (Mineduc, 1989).

Por lo tanto, si la Resolución 0045 de la Superintendencia de Educación establece que su función última es velar por el cumplimiento de los requisitos mínimos establecidos en la citada Resolución, según los cuales la temperatura en las salas de clases debe estar entre 12 y 15 grados Celsius como mínimo, y en la mayor parte del sistema de educación pública no se cumple con este estándar, indica que estamos frente a un modelo educativo que ejerce violencia simbólica sobre los estudiantes al no garantizar un ambiente adecuado para su aprendizaje y bienestar físico, lo que vulnera aún más el derecho a una educación de calidad de manera integral, y como hemos visto anteriormente:

“Este concepto de violencia simbólica se refiere a la forma en que las estructuras de poder y dominación, como las instituciones y las normas sociales, utilizan símbolos, discursos, prácticas y representaciones para perpetuar y justificar su posición de poder. A través de esta forma de violencia, se imponen formas de pensar, sentir y actuar que se consideran "normales" y "aceptables", y se reproducen desigualdades y exclusiones en la sociedad. En resumen, la violencia simbólica es una forma de violencia invisible y sutil que opera a través de la cultura y los símbolos”.(Peña Collazos, 2009)

Cabe recordar que la Reforma Educacional implica poner foco en la calidad del servicio y en la flexibilidad en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas y subsectores de aprendizaje, lo que permite, finalmente, la definición del proyecto educativo por parte de la dirección del establecimiento en conjunto con la comunidad y los DAEM en el caso del sector público. Este proyecto educativo determina los espacios que complementan los programas arquitectónicos básicos, lo que significa que todos los espacios interiores y exteriores de la escuela deben cumplir una función de apoyo al proyecto educativo (Bernal et al., 2021).

En este contexto, en 2012 se inició el diseño de la certificación de edificios sustentables, que, si bien sigue siendo voluntario certificarse, se implementó en 2014 con el objetivo de garantizar la calidad de vida de todos los usuarios de acuerdo con las exigencias y acuerdos internacionales (Echeverría Vial, 2014).

La calidad de la educación se basa en estos conceptos, así como en el Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación, que establece la actividad del profesor en cuatro dominios, entre ellos "la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje" (MBE, 2008).

Entonces, podemos anticipar que hablar de calidad de la educación es hablar de los fundamentos que sustentan jerárquicamente la calidad de la enseñanza y así lograr la calidad de los aprendizajes, pero que, en su esencia, son conceptos totalmente distintos y que, en su conjunto, pretenden responder a las demandas de los estudiantes sobre lo que ellos y sus familias perciben como calidad educativa, incluyendo elementos de infraestructura, siendo la temperatura sólo uno de ellos.

Es importante señalar que las percepciones de la comunidad escolar sobre la calidad educativa y su relación con la gestión de los centros han ido disminuyendo en las últimas décadas. Como señala el estudio de Libertad y Desarrollo (2022): "Del total de niños y jóvenes matriculados en el sistema escolar, el 54,4% asiste a un colegio particular subvencionado, el 35,2% a un colegio público, el 9,1% a un colegio particular pagado y el 1,3% a un liceo de administración delegada" (2022, parr,5). Esto demuestra que la asistencia a colegios particulares subvencionados supera con creces la asistencia a colegios públicos, lo que muestra una brecha importante en la percepción de la calidad educacional entre ambos tipos de colegios.

Es de público conocimiento que la educación en Chile ha sido objeto de constantes debates, destacando la preocupación de las comunidades educativas por la calidad del sistema educacional en general, vinculándolo directamente con las pésimas condiciones de infraestructura caracterizadas por la inundación de las salas de clases en invierno. Es claro que hablar de percepciones puede generar un mar de dudas o planteamientos que hacen que esta investigación sea interpretada de diferentes maneras, pero podemos coincidir en que la percepción es un proceso cognitivo complejo en el que intervienen otros procesos psíquicos como el aprendizaje, la memoria y la simbolización.

Para Adriana Delpiano Puelma (2016), uno de los objetivos de la Reforma Educacional en Chile es garantizar una educación de calidad para todos los niños, jóvenes y adultos del país. Para ella, "Su foco son los estudiantes y busca desarrollar todas sus potencialidades". En este sentido, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad es fundamental para el logro de este objetivo.

3.2 DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA

En relación con la revisión de diferentes artículos e investigaciones, estas coinciden que la calidad de la educación es un tema central en la agenda pública de los países que aspiran al desarrollo y bienestar de sus ciudadanos. En este sentido, esta investigación analiza las percepciones de diferentes actores educativos sobre los elementos clave que configuran la calidad y que son parte activa de las comunidades escolares. Los resultados muestran una conceptualización integral de la calidad educativa que va más allá de los logros

académicos e incorpora el desarrollo personal, social y valórico. Esto concuerda con las afirmaciones sobre la relevancia de una educación de calidad como aquella que forma para una ciudadanía responsable y une la equidad con la excelencia (Tedesco, 2011). De igual forma, existe un estrecho vínculo entre la calidad educativa y la equidad (Tedesco, 2011). Esto reafirma posicionamientos que enfatizan cómo los factores de inversión en equipamiento tienen un fuerte impacto en los resultados (Murillo y Román, 2011). En esta línea, se requieren políticas focalizadas en infraestructura que satisfagan las percepciones de la comunidad educativa sobre el concepto de calidad.

Otra variable muy relevante es la percepción crítica de las competencias de gestión de los directivos para implementar mejoras educativas. Esto podría estar relacionado con estilos de liderazgo predominantes que no logran articular proyectos compartidos (Bolívar, 2010). Por lo tanto, es necesario fortalecer modos de gestión orientados al aprendizaje y sensibles a las necesidades institucionales (Anderson y Reynolds, 2015). Asimismo, existe muy poco conocimiento de la normativa que regula la calidad, lo que evidencia la necesidad de socializar estos marcos normativos para avanzar en la construcción democrática de las comunidades educativas (CEPPE, 2009). Por lo tanto, si bien las percepciones de los actores educativos aportan insumos clave sobre elementos relevantes de la calidad, es necesario complementar estas visiones subjetivas con evaluaciones objetivas e integrales de los procesos escolares. De esta manera, se pueden orientar políticas que articulen las expectativas de la

comunidad y estrategias de mejora a nivel sistémico para una educación inclusiva y de calidad.

Más allá de los elementos materiales y de gestión, la calidad de la educación también se ve condicionada por factores relacionados con las interacciones y las prácticas en el interior de las escuelas y las salas de clase. En este sentido, el concepto de violencia simbólica desarrollado por Bourdieu y Passeron (1977) permite problematizar cómo determinadas prácticas pedagógicas reproducen relaciones de dominación y desigualdad. Se ha demostrado que en muchos contextos escolares existen tratos discriminatorios y de marginación basados en el género, la clase social o el sexo. Así, la violencia simbólica se materializa en relaciones de poder que mantienen el orden social a través de patrones culturales que son interiorizados por los propios estudiantes.

En este sentido, avanzar hacia una educación de calidad requiere no sólo de mejoras materiales o de gestión, sino de transformar las prácticas pedagógicas que históricamente han perpetuado las desigualdades. Esto implica reconocer la diversidad de los alumnos, cuestionando los prejuicios de los docentes y promoviendo valores inclusivos de empatía, equidad y respeto mutuo (Tedesco, 2011). Solo así se podrá avanzar hacia establecimientos educativos que abracen la diferencia y liberen el potencial único de cada alumno. De este modo, el análisis se vincula a una reflexión en torno a relaciones de poder y modelos culturales reproducidos en las instituciones escolares, que van en desmedro de la construcción de entornos educativos inclusivos.

Junto con lo anterior, se observa la percepción de equipos directivos con escasas facultades y herramientas de gestión para realizar mejoras en materias claves como la infraestructura escolar. En Chile, las facultades de los equipos directivos para gestionar presupuestos e implementar cambios han sido caracterizadas como limitadas y burocráticas (Román, 2009). Esto se ve acentuado por un sistema de subvenciones que traslada la mantención de la infraestructura a los propios establecimientos educacionales, lo que exige políticas que otorguen a los establecimientos una mayor capacidad de decisión sobre su propia gestión, mayores facultades y mejores mecanismos de rendición de cuentas y transparencia en el uso de los fondos.

Sólo empoderando a los equipos directivos con la autoridad y las herramientas para ejecutar mejoras focalizadas de acuerdo a sus realidades específicas, será posible avanzar en la disminución de las brechas en la calidad de la infraestructura que actualmente obstaculiza la educación de calidad, inclusiva y equitativa a la que aspiran las comunidades educativas, de esta forma, la discusión se hace más compleja al integrar las dificultades institucionales que restringen el accionar de los líderes escolares en Chile, requiriendo así una mirada sistémica para avanzar hacia una educación de calidad con participación territorial.

En conjunto, estos distintos enfoques sobre la calidad de la educación pueden ser muy útiles para comprender los desafíos a los que se enfrenta la educación en el contexto de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las

Naciones Unidas (2017). Sin embargo, estas visiones requieren ser complementadas con evaluaciones integrales, dada la complejidad del concepto de calidad educativa (Espinoza et al., 2021). Por otra parte, aunque se valora la gestión, persisten prácticas discriminatorias que obstaculizan el avance hacia comunidades educativas inclusivas (Vivanco et al., 2021). Además, los escasos márgenes de acción institucional dificultan que los equipos directivos implementen mejoras en áreas deficitarias como la infraestructura (Améstica et al., 2016).

En síntesis, se requieren políticas públicas que articulen las expectativas de la comunidad educativa, las dinámicas escolares y las estrategias multifocales de mejora de la calidad, con participación local (Raczynski y Salinas, 2009). Esto permitirá avanzar hacia una educación que conjugue equidad, pertinencia cultural, excelencia y el pleno desarrollo de las capacidades individuales y colectivas de los y las estudiantes. La educación de calidad es un derecho fundamental de todos y todas, y el acceso a ella es esencial para el desarrollo personal y social, así como para la construcción de sociedades más justas y equitativas.

3.3 SELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LOS CASOS A INVESTIGAR

El Centro Educacional Bicentenario Altos de Tomé funciona en los niveles educacionales de primero a cuarto medio y ofrece las especialidades de construcción, contabilidad y atención de párvulos, además de humanidades, ciencias y matemáticas. Este establecimiento educacional está ubicado en la

comuna de Tomé, Octava Región, y es uno de los cuatro colegios municipales y dos particulares subvencionados que conforman la oferta académica.

La matrícula actual del CEBAT es de 903 alumnos, de los cuales 568 están en la categoría prioritaria y la vulnerabilidad alcanza al 90%. Estas cifras definen el horizonte y desafío educativo del colegio, orientándolo hacia el desarrollo de las áreas cognitiva, social, científica, afectiva, cultural, deportiva, tecnológica y valórica. Por ello, la calidad de los aprendizajes y la responsabilidad en el cumplimiento del currículo y la formación de los alumnos están en el centro de las decisiones técnicas y administrativas del colegio.

Desde 2016, el CEBAT cuenta con un decreto ministerial que le permite aceptar alumnos de 7º y 8º básico, pero esta medida aún no ha sido implementada por decisión de la Dirección de Educación Municipal. Sin embargo, desde 2015, el CEBAT forma parte del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), que tiene como beneficiarios a estudiantes de tercero a cuarto medio. El programa los acompaña, junto a sus profesores, en las asignaturas de Lenguaje, Matemática y desarrollo personal, permitiendo que el 15% de los mejores estudiantes que egresan de cuarto medio, sean HC o TP, accedan a carreras universitarias de educación superior, independiente de su puntaje PAES. Todo esto coordinado y asesorado por la Universidad de Concepción.

En cuanto a la situación familiar de los estudiantes del CEBAT, se pueden identificar tres tipologías de familias: las que viven con ambos padres o familias

biparentales, equivalentes al 59% de la población; las que viven con un solo padre o madre o monoparentales, que representan el 30% de la población escolar; y las que viven con otro familiar o familia externa, equivalentes al 11% de la población estudiantil. También hay un pequeño número de alumnos que viven en el Internado Municipal de lunes a viernes.

En cuanto a los niveles educativos de los padres o tutores, el 20% tiene educación básica incompleta, el 28% educación básica completa, el 32% educación secundaria incompleta, el 15% educación secundaria completa y el 5% educación superior (institutos o universidades).

El CEBAT ha experimentado un cambio notable en los últimos años. En el pasado fue un liceo intervenido por el MINEDUC debido a su insuficiente calidad medida tanto por los resultados, como por la percepción que tenía la comunidad acerca de él, pero desde 2014, con el nombramiento de un nuevo equipo directivo, logró obtener el sello de excelencia académica. Este sello se ha mantenido desde el 2018 hasta la actualidad. Recientemente, el CEBAT ha logrado ser parte de los liceos bicentenario, ha representado a nuestro país en las ferias de ciencias realizadas en Brasil y Colombia, y ha logrado el ingreso a la educación superior al 87% de los estudiantes de cuarto año de enseñanza media que rinden la PAES.

En concordancia con lo anterior, y dado que el objetivo general de esta investigación es analizar las percepciones de la comunidad escolar sobre la calidad de la educación, identificar su relación con las condiciones de

infraestructura, y el desafío que presentan estas percepciones a la gestión del Centro Educacional Bicentenario Altos de Tomé durante el período 2014-2022. Se pretende demostrar cómo la gestión implementada a través de un modelo de gestión sistemática puede influir favorablemente en los resultados académicos de los estudiantes y en la percepción del concepto de calidad construido por la comunidad en general. En este sentido, cabe señalar que "la mayoría de las dificultades que afectan negativamente a la educación pública se deben a problemas de gestión escolar y no necesariamente al proceso de enseñanza-aprendizaje" (Ulloa Garrido et al., 2012).

Por lo tanto, se espera que los resultados de este estudio puedan ser de gran utilidad para la comunidad educativa, especialmente para los encargados de la gestión del CEBAT, ya que podrían contribuir a la toma de decisiones respecto a la implementación de estrategias y acciones que promuevan la calidad educativa en el establecimiento.

Asimismo, este estudio podría tener implicancias a nivel nacional a través del monitoreo riguroso del cumplimiento y modificación de las políticas públicas asociadas, y la creación de nuevas políticas públicas que promuevan la mejora de la educación pública, y en tanto los resultados obtenidos en el CEBAT podrían ser extrapolables a otros establecimientos educativos en situaciones similares. Esto permitiría generar recomendaciones para la mejora de la gestión y, en consecuencia, para la mejora de la calidad de la educación en el sistema educacional chileno en general, permitiendo el desarrollo de nuevas políticas

públicas que promuevan este modelo de gestión y otro similar que garantice niveles de satisfacción por parte de la comunidad educativa en general, quizás en el cumplimiento de estándares que aseguren este tipo de calidad con nuevas exigencias y facultades a través de una carrera directiva.

En definitiva, este estudio busca aportar conocimientos que puedan ser útiles para mejorar la calidad de la educación en el Centro Educacional Bicentenario Altos de Tomé, así como en otros establecimientos educacionales que se encuentren en situaciones similares. De esta manera, se espera contribuir al fortalecimiento del sistema educacional chileno en su conjunto, y en particular al mejoramiento de la educación en sectores altamente vulnerables, como es el caso del CEBAT.

3.4 SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN:

En concordancia con descrito hasta ahora en esta tesina, nuestro supuesto de investigación es que: “La comunidad educativa del Centro Educacional Bicentenario Altos de Tomé percibe que la calidad de la educación impartida se ve limitada por las deficiencias en la infraestructura escolar y presenta un bajo nivel de información sobre la normativa educacional vigente que regula la gestión directiva, quienes, a su vez, exhiben restricciones en su capacidad de respuesta efectiva para abordar esta problemática, implicando una disminución notoria en el fomento de un ambiente escolar seguro, respetuoso e inclusivo, que promueva una cultura de participación y colaboración”.

4 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN:

4.1 OBJETIVO GENERAL:

El objetivo general de este estudio es “Analizar las percepciones de la comunidad educativa sobre el concepto de calidad en la educación y su vinculación con las condiciones de infraestructura escolar; identificando los principales desafíos que esto representa para la gestión directiva del Centro Educacional Bicentenario Altos de Tomé durante el Periodo 2014-2022”, con el fin de identificar los factores que han contribuido al éxito del establecimiento en la mejora continua del aprendizaje de sus estudiantes y su eficiencia interna.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Con este norte especificado, los Objetivos Específicos son los siguientes:

- Analizar la percepción de la comunidad educativa respecto a la calidad de la infraestructura, la normativa vigente y su relación con la gestión directiva del establecimiento.
- Identificar la percepción de la capacidad de respuesta de los equipos directivos para garantizar la calidad educativa.
- Conocer las perspectivas y valoraciones de la comunidad educativa sobre el Centro Educacional Bicentenario Altos de Tomé.

5 METODOLOGÍA:

Para dar más sentido a esto, el propósito de la investigación es analizar cómo es percibido el concepto de calidad educativa por los padres y apoderados, el rol que juega la infraestructura en estas percepciones, y cómo estas desafían a la gestión directiva, limitada por la política pública para dar respuesta favorable a estas percepciones; y el enfoque interpretativo, ya que busca identificar las expectativas de la comunidad educativa, su conocimiento de la normativa y cómo estas desafían a los equipos directivos. En base a este propósito y enfoque, es que en la presente investigación se utilizó la metodología cualitativa, adoptando la estrategia de análisis de contenido, con técnica de grupos focales para recabar información de los diferentes actores de la comunidad educativa, analizando sus respuestas mediante codificación de categorías temáticas. Los resultados obtenidos permitieron caracterizar sus percepciones y expectativas, en cuatro grandes áreas a trabajar, vinculándolas con los desafíos de gestión directiva del establecimiento estudiado.

5.1 GUIÓN TEMÁTICO

Estas áreas se enfocan en: Las percepciones y expectativas de calidad que tienen los distintos actores; El conocimiento de la normativa; Las percepciones sobre la capacidad de respuesta del equipo directivo a demandas de calidad; El vínculo que existe entre el concepto de calidad educativa y las condiciones de infraestructura escolar.

5.2 PREGUNTAS PARA LOS GRUPOS FOCALES:

Por lo tanto, las preguntas que orientarán la investigación son:

1. ¿Cómo definirían ustedes una educación de calidad? ¿Qué elementos creen que son importantes a tener en consideración?
2. Según su experiencia en este establecimiento educacional, ¿qué fortalezas destacan en cuanto a la calidad de la educación?
3. ¿De qué manera creen que la infraestructura y las condiciones físicas del establecimiento se relacionan con la calidad de la educación?
4. Cuando piensan en una educación de calidad, ¿qué tan importante es para ustedes la infraestructura y condiciones físicas del establecimiento?
5. Según su conocimiento, ¿Qué establece la normativa educacional sobre la calidad que deben tener los establecimientos?
6. ¿De qué manera creen que las políticas educacionales actuales influyen en que este establecimiento entregue una educación de calidad?
7. Si pudieran modificar algún aspecto de las normativas actuales, ¿Qué cambiarían para mejorar la calidad de la educación?
8. Cuando han solicitado mejoras o planteado inquietudes sobre la calidad educativa al equipo directivo, ¿cómo ha sido la respuesta?

¿Creen que el equipo tiene las facultades para implementar cambios?

9. Desde su perspectiva, ¿qué nuevas facultades requieren los equipos directivos de los establecimientos para avanzar en la calidad educativa?

10. En su opinión, ¿qué acciones podría tomar la dirección del establecimiento para mejorar la calidad educativa?

11. Si tuvieran la posibilidad de cambiar algo para mejorar la calidad de la educación en el establecimiento, ¿qué cambiarían?

5.3 SELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL DISEÑO

La elección de la metodología se basa en los objetivos planteados y en el diseño necesario para la recogida de datos, lo que garantiza el cumplimiento del objetivo del estudio. Este estudio se clasifica como investigación básica, no experimental y descriptiva, ya que se observa el fenómeno en su contexto natural y se describen los significados de las percepciones que movilizan las decisiones de inscripción y preferencia, para posteriormente describir los significados de las percepciones que movilizan las decisiones.

En cuanto a la dimensión temporal, se recogerá información en una única instancia a través de un grupo focal, que consistirá en una conversación guiada por una pauta para conocer las percepciones y razones de los padres y apoderados acerca de lo que consideran calidad educativa en el Centro Educacional Bicentenario Altos de Tomé. Además, se explorarán los elementos

que ellos consideran fundamentales para garantizar esta calidad, siguiendo una única dimensión principal que gira en torno al concepto de calidad educativa.

6 DATOS

Fenómeno	Calidad Educativa
Contexto temporal	Período 2014 a 2022
Contexto espacial	Centro Educacional Bicentenario Altos de Tomé
Unidad de análisis	Percepciones de la Comunidad Educativa

6.1 CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

El universo de estudio en esta investigación está compuesto por los padres y apoderados del CEBAT, docentes con y sin jefatura, estudiantes, directivos, asistentes de la educación profesionales y no profesionales. Se trata de grupos focales realizados con la comunidad educativa del Centro Educacional Bicentenario Altos de Tomé, como parte del congreso pedagógico programado por el MINEDUC bajo el nombre de “La Educación es el tema”, con el fin de:

- Explorar las percepciones y expectativas sobre el concepto de calidad educativa de los distintos actores.
- Conocer su nivel de información sobre la normativa educacional vigente.
- Identificar su percepción sobre la capacidad de respuesta del equipo directivo a demandas de calidad.

- Identificar el vínculo que existe entre el concepto de calidad educativa y las condiciones de infraestructura escolar.

La recolección de información a través de grupos focales consideró un total de 54 participantes divididos en 9 grupos para garantizar la fluidez de la participación. En específico, se conformaron:

- 2 grupos de 6 estudiantes cada uno;
- 2 grupos de 6 apoderados cada uno;
- 2 grupos de 6 docentes cada uno, diferenciando entre quienes tienen jefatura y los que son sólo de asignatura;
- 2 grupos de 6 asistentes de la educación cada uno, distinguiendo entre profesionales y no profesionales;
- 1 grupo de 6 integrantes al equipo directivo y al equipo técnico-pedagógico.

Esta fragmentación de los grupos focales según rol en la comunidad educativa buscó facilitar la expresión de sus diversas percepciones y opiniones sobre la problemática abordada en la investigación.

6.2 CRITERIOS DE CALIDAD

La investigación contempla los criterios de credibilidad y confirmabilidad. El primero se lleva a cabo a través de observaciones y entrevistas con los padres y apoderados, estudiantes, asistentes y docentes. En estos grupos focales permitieron conocer las razones que son importantes para ellos al momento de decidir la continuidad de estudio entre enseñanza básica y media y, por ende,

dónde matricular, donde estudiar y donde trabajar, buscando siempre que los resultados sean representativos de la realidad. El segundo criterio busca contrastar los resultados de la investigación con los movimientos de matrícula desde el año 2003 hasta la fecha actual para corroborar su validez y fiabilidad.

6.3 CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Los criterios de inclusión para la selección de la muestra en esta investigación cualitativa son:

- Padres o tutores legales de estudiantes que estén actualmente matriculados en el Centro Educacional Bicentenario Altos de Tomé.
- Padres o tutores legales que hayan matriculado a sus hijos en el Centro Educacional Bicentenario Altos de Tomé en los últimos dos años.
- Padres o tutores legales que hablen español fluidamente y puedan participar en las entrevistas y discusiones del grupo focal.
- Padres o tutores legales que tengan más de 10 años de diferencia con sus pupilos.
- Estudiantes que formen parte de la directiva de los microcentros de cada curso.

Los criterios de exclusión para la selección de la muestra son:

- Padres o tutores legales de estudiantes que hayan abandonado o transferido a sus hijos del Centro Educacional Bicentenario Altos de Tomé.

- Padres o tutores legales que no hablen español fluidamente y tengan dificultades para participar en las entrevistas y discusiones del grupo focal.
- Padres o tutores legales que tengan alguna relación laboral o de negocios con el Centro Educacional Bicentenario Altos de Tomé.
- Padres o tutores legales que tengan menos de 10 años de diferencia con sus pupilos.

6.4 CRITERIOS DE CALIDAD

En cuanto al criterio de Transferibilidad, no se concreta en esta investigación, ya que el objetivo es indagar sobre los aspectos subjetivos de los padres, apoderados y tutores al momento de decidir dónde matricular y no generalizar resultados. Sin embargo, sería interesante comparar los resultados obtenidos en el último período de este establecimiento con otros de similar rendimiento y matrícula y/o comparar los resultados con otros liceos de la misma comuna utilizando metodologías cuantitativas o mixtas.

6.5 PLAN DE ANÁLISIS

En cuanto al plan de análisis de la información que se pueda recoger, se seguirán los siguientes pasos:

- Transcripción de los grupos focales: Se transcribirán todas las conversaciones de grupos focales realizados en la investigación.
- Codificación de los datos: Se realizará una codificación abierta para identificar los temas y patrones emergentes en los datos.

- Categorización de los datos: Se agruparán los códigos en categorías temáticas relevantes para los objetivos de la investigación.
- Análisis temático: Se identificarán los temas principales y subtemas que surgieron de la codificación y categorización de los datos.
- Análisis comparativo: Se compararán los resultados de los grupos focales para identificar similitudes y diferencias en las respuestas.
- Triangulación: Se utilizará la triangulación de datos para confirmar la validez de los hallazgos. Se compararán los resultados de la investigación con las técnicas de análisis narrativo con las de análisis fenomenológico, y se revisarán las grabaciones y transcripciones para verificar la consistencia de los datos.
- Interpretación de los resultados: Se interpretarán los resultados de la investigación en función de los objetivos establecidos. Se identificarán las implicancias de los resultados para la teoría y la práctica.

7 ANÁLISIS DE DATOS

Inicialmente se propusieron tres áreas a indagar, la primera de ella se enfoca en “Las percepciones y expectativas que tienen los distintos actores” que contiene 4 preguntas asociadas:

7.1 EXPECTATIVAS DE CALIDAD

Analizando las respuestas a la pregunta de cómo definir la educación de calidad y qué elementos son importantes, se observa que los elementos más mencionados y que se consideran importantes para una educación de calidad son:

- Una educación de calidad implica un aprendizaje de habilidades para la vida centrado en el alumno, que sea diversificado en el sentido evaluativo, que permita el desarrollo personal y que ofrezca oportunidades.
- La formación del profesorado debe ser de calidad para obtener buenos resultados académicos.
- Los profesores deben tener tiempo para responder a las necesidades de los alumnos.
- Se fomenta y apoya la participación en actividades extraescolares, tanto deportivas como académicas.
- Se ofrecen talleres de refuerzo y PAES. Es importante disponer de más tiempo para el almuerzo, ofreciendo comida de buena calidad.

Las respuestas reflejan una visión holística de la calidad educativa, incorporando el desarrollo de habilidades para la vida, la diversificación de la evaluación y el énfasis en responder a las necesidades individuales de cada estudiante. Se destaca la importancia de contar con buenos profesores y la

promoción de más actividades extraescolares. En general, se expresa una noción amplia de calidad, que va más allá de lo académico.

7.2 CONOCIMIENTO DE LA NORMATIVA

Analizando las respuestas de este segundo grupo de preguntas que recoge el nivel de información sobre la normativa educacional vigente, se observa que los elementos más mencionados y que se consideran importantes son:

- No se conocen las normativas que hablan de calidad.
- Que la educación debería ser igual para todos los estudiantes de Chile.
- Existe un total desconocimiento por parte de los alumnos de la normativa educacional, pero manifiestan interés en conocerla y solicitan que los colegios siempre puedan socializarla.

En síntesis, existe muy poco conocimiento de la normativa educacional por parte de los alumnos y apoderados. No hay referencias concretas a cuerpos legales específicos. Existe interés por conocer y socializar más sobre la normativa en las escuelas. Esto refleja la necesidad de una mayor difusión de la normativa vigente entre los actores escolares.

7.3 FACULTADES DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

Como tercer ítem y final, que analiza las “Percepciones sobre la capacidad de respuesta del equipo directivo a demandas de calidad”, del análisis de las respuestas pueden extraerse las siguientes conclusiones:

- No solucionan los problemas, muchos alumnos dicen que ni siquiera conocen al equipo directivo, y los padres los conocen un poco más.
- Hemos tenido respuestas, pero tardan mucho y no cumplen del todo con lo que se les pide.
- Al menos nuestra opinión es escuchada, pensamos que sí tienen las competencias.
- La forma en que el equipo directivo resuelve los problemas no es la ideal.

Existe una opinión crítica sobre la capacidad de respuesta del equipo directivo del CEBAT ante los problemas y demandas de calidad. Se perciben respuestas insuficientes, lentas o inexistentes, con soluciones parciales. Incluso se menciona el desconocimiento de quiénes componen el equipo. Lo cual se atribuye a restricciones externas para implementar los cambios, dado que sus facultades son solo propositivas.

7.4 INFRAESTRUCTURA Y SU RELACIÓN CON LA CALIDAD EDUCATIVA

Finalmente, las respuestas de este cuarto ítem, que analiza las percepciones que tiene la comunidad escolar acerca de la infraestructura y cómo esta se vincula con la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, las respuestas se resumen en:

- Un aula confortable y climatizada permite a los alumnos concentrarse y dejar de preocuparse por el frío u otras distracciones.
- Las condiciones de inundación en el liceo aumentan el ausentismo de los alumnos, y también provocan que tengan que cambiar de aula en un lugar que no es adecuado para el aprendizaje.
- Las infraestructuras son importantes porque crean un buen entorno y condiciones óptimas para el aprendizaje.

Los encuestados relacionan estrechamente las infraestructuras con la calidad de la enseñanza, ya que proporcionan entornos propicios para la concentración, la motivación y el aprendizaje. Se destacan los efectos negativos de unas condiciones físicas deficientes. Se le atribuye un papel fundamental en la experiencia de los aprendizajes.

7.5 CARACTERIZACIÓN Y HALLAZGOS

Una forma de caracterizar las respuestas y categorías puede definirse de la siguiente forma:

- Las expectativas de calidad de la enseñanza están estrechamente relacionadas con las infraestructuras escolares, ya que estas últimas se consideran un factor clave para crear un entorno propicio al aprendizaje:

- Las expectativas de calidad educativa están muy vinculadas a las condiciones de infraestructura, ya que estas últimas se consideran un factor clave para crear un ambiente propicio para el aprendizaje.
- El escaso conocimiento de la normativa está relacionado con la percepción de escasa capacidad de respuesta de los equipos directivos, en el sentido de que se atribuyen limitaciones externas a la implementación de mejoras.
- La visión crítica de la capacidad de respuesta de la dirección del establecimiento educativo podría afectar a las expectativas de calidad de la enseñanza de la comunidad escolar a mediano plazo.
- Las diferencias entre las expectativas de calidad y las percepciones de la gestión de los equipos directivos generan retos para el avance de la mejora educativa.

En definitiva, las conclusiones cualitativas más relevantes son las siguientes:

- El vínculo es determinante entre infraestructura y calidad educativa en la percepción de la comunidad.
- La normativa como factor externo es restrictivo para la gestión escolar.
- La visión crítica sobre la capacidad de respuesta de los equipos directivos.

- La distancia existente entre las expectativas de calidad y la actuación del equipo directivo como reto.

Estas interrelaciones y hallazgos permiten la caracterización integral de las percepciones de los actores educativos sobre los distintos factores asociados a la calidad y su mejora en la comunidad escolar.

8 CONCLUSIÓN

En base al análisis de la información analizada con metodología cualitativa, rescatamos como máxima que es fundamental destacar que la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa es esencial para el éxito de la implementación de un modelo de gestión centrado en la calidad de la educación. Los resultados obtenidos en esta investigación muestran cómo los padres y apoderados valoran aspectos como los cambios actitudinales y aptitudinales en el currículo personal, social y pedagógico, la organización, la convivencia, el desarrollo de tecnología educativa, la oferta de actividades extracurriculares de libre elección, la especialización constante de los docentes y la actualización en la implementación de las bases curriculares, entre otros. Además, se puede señalar que el impacto positivo de un modelo de gestión escolar se hace extensivo a la motivación, a la formación del profesorado en recursos digitales para el aprendizaje y la optimización del tiempo lectivo a nivel de aula, así como la mejora de la infraestructura como herramienta de apoyo a las necesidades educativas de los estudiantes.

Continuando con la contextualización, recordemos un poco el concepto de violencia simbólica revisado anteriormente, la que al parecer nos permitiría observar la explicación de los resultados desde un ángulo diferente, dado a que esta se caracteriza porque tiende a reproducir las condiciones materiales que le dieron origen.

Hablamos de una violencia simbólica naturalizada, que es percibida como natural o incluso beneficiosa en el caso de la educación, ¿quiénes se opondrían a una educación pública, laica, universal y gratuita? Es aquí donde la violencia simbólica forma parte de las herramientas de reproducción social, en la distribución desigual del capital cultural, y la escuela simplemente premia a los que ya están predestinados a recibir este premio y castiga con el fracaso escolar a los que no están acostumbrados a esta cultura académica y escolarizada. Como ejemplos de estas prácticas inconscientes de violencia simbólica tenemos no sólo la escuela, sino también todos los demás ámbitos de la cultura como la religión, la publicidad, la política, la literatura, incluso en los aspectos más elevados de la ciencia, la academia, la filosofía, etc. Por tanto, en el ámbito escolar como se impone como una arbitrariedad cultural universalmente válida.

En esta investigación los objetivos que la guiaron fueron analizar la percepción de la comunidad educativa respecto a la calidad de la infraestructura, la normativa vigente y su relación con la gestión directiva del establecimiento; el Identificar la percepción de la capacidad de respuesta de los equipos directivos para garantizar la calidad educativa; y finalmente el conocer las perspectivas y

valoraciones de la comunidad educativa sobre el Centro Educativo Bicentenario Altos de Tomé.

Estos objetivos específicos fueron agrupados en cuatro grandes grupos a considerar que son las percepciones y expectativas de calidad que tienen los distintos actores; El conocimiento de la normativa; Las percepciones sobre la capacidad de respuesta del equipo directivo a demandas de calidad; y finalmente el vínculo que existe entre el concepto de calidad educativa y las condiciones de infraestructura escolar.

En cuanto a las expectativas y percepciones de la calidad educativa: Las respuestas evidencian una concepción integral de la calidad educativa, que va más allá de lo académico e incorpora el desarrollo personal, social y valórico de los estudiantes, lo que finalmente van en la línea de los planteamientos de autores como Murillo y Román (2011). Se hace un fuerte énfasis en la relevancia de generar un ambiente propicio para el aprendizaje, con condiciones y recursos materiales y humanos, enfocados a las necesidades individuales de cada estudiante, elementos clave en la motivación escolar según lo señala Jesús Alonso Tapia, Doctor en Filosofía con especialización en Psicología, quién señala que: "Un aula confortable y climatizada permite a los alumnos concentrarse y dejar de preocuparse por el frío u otras distracciones" (Tapia, 2011).

En cuanto al conocimiento de la normativa educativa, existe muy poco conocimiento de esta por parte de los estudiantes y padres de familia, no existiendo referencias concretas a los cuerpos legales específicos que regulan la

calidad educativa en el país. Esto es consistente con investigaciones que han encontrado un predominio de concepciones personales sobre el derecho a la educación frente al conocimiento técnico sobre las instituciones escolares (Elacqua et al., 2009). Se requiere una mayor difusión de la normativa vigente entre los actores escolares para avanzar en la construcción de comunidades educativas empoderadas (CEPPE, 2009).

En cuanto a la percepción de la capacidad de respuesta de los equipos directivos escolares, existe una visión mayoritariamente crítica de la capacidad de respuesta de los equipos directivos frente a los problemas y demandas de calidad, con respuestas deficientes, lentas o inexistentes. Esta situación podría vincularse a un estilo de liderazgo pasivo según las tipologías propuestas por Cañadas y Castillo (2016). Se hace imperativamente necesario avanzar hacia un liderazgo orientado a los objetivos de aprendizaje y sensible a las expectativas y necesidades institucionales.

Finalmente, en cuanto a la percepción de la infraestructura y su vinculación con la calidad educativa, las respuestas de los grupos focales vinculan consistentemente la infraestructura con la calidad educativa al facilitar ambientes propicios para el aprendizaje. Esto es consistente con investigaciones que han determinado la relevancia de contar con instalaciones y equipamiento adecuados, en dimensiones como seguridad, iluminación y clima de aula (Herrera, 2010). Se requieren mejoras focalizadas en infraestructura, tomando en cuenta su impacto directo en la calidad percibida por la comunidad. En resumen,

el análisis cualitativo muestra vínculos estrechos entre las dimensiones estudiadas, con hallazgos consistentes con la literatura y recomendaciones basadas en los aspectos clave identificados en cada categoría. Esto nos permite profundizar y enriquecer el estudio, aprovechando al máximo la información.

En cuanto al propósito de esta investigación que es analizar las percepciones de la comunidad educativa sobre el concepto de calidad educativa y su vinculación con las condiciones de infraestructura escolar, identificando los principales desafíos que ésta representa para la gestión del CEBAT durante el período 2014-2022. Se puede decir que los resultados de esta investigación demuestran la importancia de instalar modelos de gestión escolar centrado en la calidad de la educación y el impacto directo que puede tener en los indicadores antes señalados. También enfatiza en la necesidad de incorporar nuevas obligaciones para los equipos de gestión escolar, no sólo limitadas a la preocupación por los aspectos pedagógicos, sino también por aquellos relacionados con la infraestructura, fundamental para el desarrollo de una educación de calidad.

Esto podría llevar a la urgente necesidad de modificar algunos cuerpos legales de las políticas públicas, como la Ley N° 20.248 o más conocida como Ley SEP, en términos de destinar parte de estos dineros de los alumnos prioritarios a mejorar las condiciones de infraestructura que inciden directamente en la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, o que se les faculte a estos equipos a gestionar directamente para optar a algunos fondos

concurables como por ejemplo a algún FAEP (Fondo de Apoyo para la Educación Pública), o incluso avanzar en la incorporación de nuevas exigencias en una nueva carrera directiva que permita medir a los equipos con otras variables que incluyan la participación de las comunidades educativas y el mejoramiento de los resultados incluyendo la percepción de los participantes. Por otro lado, esto permitirá demostrar que involucrar a representantes de cada uno de los diferentes estamentos de la comunidad educativa en cada una de las áreas de este modelo permite promover la cooperación y asignar responsabilidades a cada uno de los miembros de la comunidad escolar, lo que a su vez contribuye a una gestión más efectiva y participativa.

Finalmente es bueno precisar para concluir que la política educativa actual se viene orientando progresivamente a la instalación de condiciones para asegurar la calidad, entendiendo que durante los años 90 el esfuerzo se centró, preferentemente, en aumentar la cobertura y entregar insumos materiales e intangibles a los establecimientos, con el fin de fortalecer las condiciones en la que se desenvolvía la profesión docente a comienzos de la década. Estas políticas de aseguramiento de la calidad se han materializado, por ejemplo, en el ámbito de la educación superior, a través de programas de acreditación, en el ámbito de la docencia con el Marco para la Buena Enseñanza, en cuanto al desempeño de los directivos escolares con el Marco para la Buena Dirección y en el ámbito de la gestión escolar institucional a través del "Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar" (SACGE).

Con todo, podemos ver a través de los resultados obtenidos en esta investigación en la que se evidencia que los esfuerzos implementados aún no son suficientes para dar respuesta a las demandas y percepciones de calidad manifestadas por la comunidad educativa estudiada, se necesitan mayores esfuerzos y nuevas políticas públicas orientadas a la educación que doten de mayores facultades y nuevas herramientas a los equipos directivos para atender en forma más precisa a los requerimientos y expectativas de cada establecimiento educacional.

Ahora bien, ¿cómo alinear e integrar en forma más eficiente la multidimensionalidad al concepto de calidad educativa con procedimientos de medición y regulación actualizados y pertinentes? Para responder a esta interrogante se sugiere profundizar en estudios sobre los elementos subjetivos que intervienen directamente en la percepción del concepto de calidad educativa que tienen los distintos actores del sistema.

9 BIBLIOGRAFÍA:

Améstica, L., Llinas, M. y Sánchez, I. (2016). Dirección escolar en Chile y Perú: Arquitectura institucional, funciones y tareas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 22-35.

Bernal, R. del C. F., Nogueira, E. S., & Álvarez, V. R. (2021). Reformas educativas en Chile: Una mirada desde el enfoque de género. *Educação & Sociedade*, 42, e229146. <https://doi.org/10.1590/es.229146>

Bocchio, M. C., Lamfri, N. Z., & Universidad de Granada, E. (2013). *A utonomía y gestión directiva en el centro del discurso de las políticas educativas para la educación secundaria en Argentina*. 17(2), 20.

Cañadas, I. y Castillo, R. (2016). Tipología de liderazgo directivo en centros escolares: contribuciones y dificultades asociadas según el profesorado. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24.

CIAE-Universidad de Chile. (2015). *¿Qué factores inciden en elección de colegios de parte de los padres?* CIAE - Universidad de Chile. http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=664&langSite=es

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación [CEPPE] (2009). *Construcción compartida del concepto de comunidad educativa*. Santiago: CEPPE.

Conceptos de Calidad de la Educación. (s. f.). Recuperado 28 de noviembre de 2022, de https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/23430/1/BCN%20Conceptos%20de%20calidad%20de%20educaci%C3%B3n_final.pdf

De la O Casillas, J. A. (s. f.). *La Gestión Escolar.* 2017.

Decreto N°548 (1989, marzo 11). *Exigencias mínimas que deben cumplir los establecimientos reconocidos como cooperadores de la función educacional del estado, según el nivel y modalidad de la enseñanza que impartan| Ley Chile.* www.bcn.cl/leychile. <https://www.bcn.cl/leychile>

Echeverría Vial, B. E. (2014). *Equipo de trabajo: Instituto de la Construcción.* 194. Educarchile. (s. f.). *Comunidad educativa.* Recuperado 18 de noviembre de 2022, de <https://www.educarchile.cl/node/49956>

Elacqua, G., Mosqueira, U., y Santos, H. (2009). La toma de decisiones escolares en Chile: características y consecuencias. En R. Hevia (Ed.), *La educación en Chile hoy: Perspectivas críticas* (pp. 135-160). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Espinoza, Ó., Castillo, D., Santa Cruz, E. y González, L.E. (2021). Calidad de la educación: Concepciones de estudiantes y profesionales de la educación en Chile. *Psicoperspectivas*, 20(1), 1-18.

- Hernández, M., & Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 127-141. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200008>
- Herrera, M. (2010). Calidad del ambiente del aula universitaria y rendimiento académico. *Ambiente Construído*, 10(2), 31-43.
- Ley N°20.370 (2011, agosto 27). *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. | Ley Chile*. www.bcn.cl/leychile. <https://www.bcn.cl/leychile>
- Libertad y Desarrollo. (2022, febrero 28). *Inicio de año escolar2022: Principales cifras*. Libertad y Desarrollo. <https://lyd.org/centro-de-prensa/noticias/2022/02/inicio-ano-escolar-2022-principales-cifras/Marco-buena-ensenanza.pdf>. (2003). Recuperado 7 de noviembre de 2022, de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/05/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- Ministerio de Educación. (2010, 11). *SIMCE 2009*. <https://www.universia.net/cl/actualidad/orientacion-academica/simce-2009-62-estudiantes-8-basico-logra-aprendizajes-esperados-6-basico-matematica-409254.html>
- Miranda Beltrán, S. (2016). La gestión directiva: Un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas

- bogotanas. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13). <https://doi.org/10.23913/ride.v7i13.245>
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2012). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. 103.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2011). School Infrastructure and Resources Do Matter: Analysis of the Incidence of School Resources on the Performance of Latin American Students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 29-50.
- Naciones Unidas (2017). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)* Santiago: Naciones Unidas.
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96.
- Peña Collazos, W. (2009). La violencia simbólica Como reproducción Biopolítica del poder. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 9(2), 62-75.
- Puelma, A. D., Canahuate, V. Q., Pérez, M. I. D., Calderón, C. H., & Orellana, A. R. (2016). *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar*. 44.
- Raczynski, D. y Salinas, D. (2009). Prioridades de Política Educativa para Mejorar la Calidad y Equidad en la Educación Chilena. En *Foco Educación*. Expansiva, Chile.
- Tedesco, J.C. (2021). El pacto educativo global. Una oportunidad histórica para recuperar el valor transformador de la educación. *Prospects*, 1-6.

- Tapia, J. A. (2001). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Ulloa Garrido, J., Nail Kröyer, O., Castro Hidalgo, A., & Muñoz Reyes, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 121-129.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100007>
- Vanni, X., & Bravo, J. (2010). *En Búsqueda de una Educación de Calidad para todos: El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad* (pp. 177-199).
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. 4, 7.
- Vidal Ledo, M., & Morales Suárez, I. (2010). Calidad educativa. *Educación Médica Superior*, 24(2), 0-0.
- Vivanco, J.A., Ortiz, J. y Calderón, J.F. (2021). Violencia simbólica en el sistema educativo: La violencia invisible. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-17.