



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona

**Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorat en Educació**

EVALUACIÓN PARA LA MEJORA: EFECTOS DESDE LA ÓPTICA DE LOS DIRECTORES

TESIS DOCTORAL

**Presentada por Luz María Díaz Galeas
Dirigida por David Rodríguez Gómez**

2020



Autor:
Luz María Díaz Galeas



Director:
David Rodríguez Gómez

El Dr. David Rodríguez-Gómez, profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, hace constar que la investigación realizada bajo la dirección de quien suscribe, Luz María Díaz Galeas, con el título "Evaluación para la mejora: efectos desde la óptica de los directores", reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente Comisión, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona, y considera procedente autorizar su presentación.

En Bellaterra, a 9 de noviembre de 2020

A mi madre, por ser mi inspiración.

A mis hijos Benjamín y Javiera, por el tiempo restado y nunca reclamado.

A mi esposo, por su generosa paciencia.

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:

https://creativecommons.org/licenses/?lang=es_ES

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:

<https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>



WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:

<https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	11
<hr/>	
1.1. MOTIVACIONES	13
1.2. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	20
1.3. LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS	21
1.3. CONTENIDO Y ESTRUCTURA DEL ESTUDIO	24
CAPÍTULO 2. CAMBIO Y MEJORA ESCOLAR PARA APRENDIZAJES DE CALIDAD	33
<hr/>	
2.1. MEJORA Y CAMBIO EDUCATIVO	33
2.1.1. MEJORA SISTÉMICA	35
2.1.2. MEJORA ESCOLAR	37
2.2. HACIA UN CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA	41
2.2.1. CORRIENTES FILOSÓFICAS A LA BASE DEL CONCEPTO	43
2.2.2. LIMITACIONES Y FACTORES ASOCIADOS A CALIDAD	44
2.3. MOVIMIENTOS Y CORRIENTES EN BUSCA DE CALIDAD EDUCATIVA	45
2.3.1. MOVIMIENTO DE MEJORA ESCOLAR	46
2.3.2. MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR	48
2.3.3. SINERGIA DE ENFOQUES PARA LA MEJORA	56
2.3.4. MODELOS DE EFICACIA ESCOLAR	58
2.4. EL APRENDIZAJE Y SU CONCEPTUALIZACIÓN	66
2.4.1. PRINCIPIOS FILOSÓFICOS DEL APRENDIZAJE	67
2.4.2. TEORÍA DEL APRENDIZAJE Y PRÁCTICA EDUCATIVA	69
2.5. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL APRENDIZAJE DE HOY	78
2.5.1. APRENDIZAJE Y CONTEXTO	78
2.5.2. APRENDIZAJE Y LIDERAZGO	79
2.5.3. LOS FACTORES ASOCIADOS AL APRENDIZAJE EN ALC	82
2.6. EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES	85

2.6.1. EVALUACIÓN Y MEDICIÓN PARA LA CALIDAD	86
2.7. A MODO DE SÍNTESIS	87
<u>CAPÍTULO 3. GESTIÓN EDUCATIVA Y LIDERAZGO</u>	<u>91</u>
3.1. GESTIÓN Y SU CONCEPTUALIZACIÓN	91
3.2. EVOLUCIÓN Y ÉNFASIS EN LOS MODELOS DE GESTIÓN	94
3.2.1. CONTEXTO Y MODELOS DE GESTIÓN EDUCATIVA	95
3.3. AVANCES Y DESAFÍOS DE LA GESTIÓN EDUCATIVA	100
3.3.1. LOS DESAFÍOS EN GESTIÓN EDUCATIVA PARA ALC	101
3.4. EL LIDERAZGO Y SU TRASCENDENCIA	103
3.5. TIPOS DE LIDERAZGO Y SU FUNCIÓN EN LA ORGANIZACIÓN	107
3.5.1. LIDERAZGO ORIENTADO A OBJETIVOS	107
3.5.2. LIDERAZGO ORIENTADO A LAS FORMAS DE EJERCICIO	108
3.6. GESTIÓN EDUCATIVA BAJO LIDERAZGO PEDAGÓGICO	111
3.6.1. EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN DIRECCIÓN ESCOLAR	114
3.7. A MODO DE SÍNTESIS	115
<u>CAPÍTULO 4. LA EVALUACIÓN EDUCATIVA</u>	<u>123</u>
4.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN	124
4.2. TEORÍAS Y PERÍODOS DE LA EVALUACIÓN	125
4.2.1. CLASIFICACIÓN DE ENFOQUES DE EVALUACIÓN	127
4.2.3. ENFOQUES ALTERNATIVOS DE EVALUACIÓN	136
4.3. FUNCIÓN ESTRATÉGICA DE LA EVALUACIÓN	139
4.4. ÁMBITOS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	141
4.5. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	143
4.5.1. PARADIGMAS EN LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	144
4.5.2. MODALIDADES Y MODELOS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA	146
4.6. SENTIDOS Y PRÁCTICAS DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA	149
4.6.1. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA	151
4.6.2. LINEAMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE CALIDAD	151

4.6.3. MODELOS DE CALIDAD	153
4.6.4. EVALUACIÓN DE CALIDAD EN ALC	159
4.7. A MODO DE SÍNTESIS	163
CAPÍTULO 5. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN	169
5.1. FUNDAMENTO Y EVOLUCIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	169
5.2 IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA	172
5.2.1. DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN Y RETOS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA	173
5.3. LAS PRIORIDADES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	177
5.3.1. LAS REFORMAS DE ALC	182
5.4. LA EVALUACIÓN COMO INSTRUMENTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA	186
5.5. SISTEMAS DE EVALUACIÓN Y MEDICIÓN DE RESULTADOS	187
5.6. EVALUACIONES INTERNACIONALES PARA MEDIR CALIDAD	189
5.6.1 PROTAGONISMO DE LAS AGENCIAS EN PRUEBAS INTERNACIONALES Y REGIONALES	192
5.6.2. LOS ALCANCES DE LA EVALUACIÓN EN ALC	201
5.7. A MODO DE SÍNTESIS	208
CAPÍTULO 6. LA APUESTA POR LA CALIDAD EN CHILE	213
6.1. POLÍTICA Y GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO	213
6.1.1. TENSIONES ENTRE LA CONTINUIDAD Y EL QUIEBRE DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	216
6.1.2. PRINCIPALES POLÍTICAS EDUCATIVAS	217
6.2. DE LA MOVILIZACIÓN SOCIAL A LA NUEVA INSTITUCIONALIDAD	224
6.3. FUNDAMENTOS Y DISEÑO DE LA EVALUACIÓN DE CALIDAD EN CHILE	229
6.3.1. SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES	235
6.4. CRITERIOS DE CALIDAD	241
6.4.1. MEDICIÓN DEL DESEMPEÑO DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES	243
6.4.2. CATEGORÍAS DE DESEMPEÑO COMO INDICADOR DE MEJORA	245
6.5. LA EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO Y SUS CONSECUENCIAS	247
6.6. ALCANCES Y LÍMITES DE SISTEMA Y SUS DISPOSITIVOS	249
6.7. A MODO DE SÍNTESIS	252

CAPÍTULO 7. DISEÑO INVESTIGATIVO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO	259
7.1. LA EPISTEMOLOGÍA EN LA ACTIVIDAD INVESTIGATIVA	259
7.1.1. EL PROCESO INVESTIGATIVO	264
7.2. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN	266
7.3. EL DISEÑO MIXTO DE INVESTIGACIÓN	272
7.4. CUAN-CUAL: INSTRUMENTOS CENTRALES	277
7.4.1. EL CUESTIONARIO	279
7.4.2. LA ENTREVISTA	281
7.4.3. EL ANÁLISIS DOCUMENTAL	284
7.5. EL ESTUDIO DE CASO	285
7.6. PROCESOS DE DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS	289
7.6.1. CONSTRUCCIÓN DEL CUESTIONARIO	290
7.6.2. LA ENTREVISTA	297
7.6.3. ANÁLISIS DOCUMENTAL	301
7.7. A MODO DE SÍNTESIS	301
CAPÍTULO 8. TRABAJO DE CAMPO	305
8.1. GESTIONES INICIALES	305
8.1.1. ACCESO AL CAMPO CUAN	306
8.1.2. ACCESO AL CAMPO CUAL	309
8.2. GESTIONES INTERMEDIAS	311
8.2.1. EL TRABAJO DE CAMPO EN LA FASE CUANTITATIVA	312
8.2.1. EL TRABAJO DE CAMPO EN LA FASE CUALITATIVA	312
8.3. GESTIONES FINALES	317
8.3.1. PREPARACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS CUAN	318
8.3.2. PREPARACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS CUAL	319
8.4. A MODO DE SÍNTESIS	321
CAPÍTULO 9. RESULTADOS DEL ESTUDIO	325
9.1. RESULTADOS EXPLORATORIOS	325

9.2. PLANTEAMIENTOS DE LOS LÍDERES SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA VISITA	330
9.3. PERCEPCIONES VINCULADAS A LA RETROALIMENTACIÓN, APOYOS Y ACCIONES DE MEJORA	344
9.4. LA VISITA Y SU INCIDENCIA EN RESULTADOS Y CATEGORÍAS DE DESEMPEÑO	353
9.4. A MODO DE SÍNTESIS	358
<u>CAPÍTULO 10. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES</u>	<u>365</u>
10.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	365
10.1.1. EN RELACIÓN A LOS PLANTEAMIENTOS DE LOS LÍDERES SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA VISITA	365
10.1.2. EN RELACIÓN A PERCEPCIONES VINCULADAS A LA RETROALIMENTACIÓN, APOYOS Y ACCIONES DE MEJORA	367
10.1.3. EN RELACIÓN A LA VISITA Y SU INCIDENCIA EN LOS RESULTADOS	369
10.2. CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LOS OBJETIVOS DEL ESTUDIO	371
10.2.1. IDENTIFICAR LA IMPORTANCIA QUE ATRIBUYEN DIRECTIVOS A LA EVALUACIÓN Y ORIENTACIÓN DE DESEMPEÑO	371
10.2.2. CARACTERIZAR LA CONCORDANCIA ENTRE SUGERENCIAS DE LA EVALUACIÓN, CON ACCIONES DEL PME, SU APLICACIÓN Y RESULTADOS EN LA GESTIÓN PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL	372
10.2.3. DETERMINAR LA EVOLUCIÓN DE LA CATEGORÍA DE DESEMPEÑO	373
10.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	374
10.4. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN A PROPÓSITO DE LAS CONCLUSIONES	376
<u>REFERENCIAS</u>	<u>377</u>
<u>ÍNDICE DE TABLAS</u>	<u>413</u>
<u>ÍNDICE DE FIGURAS</u>	<u>416</u>
<u>ANEXOS</u>	<u>418</u>
ANEXO 1	418
MATRIZ GENERAL DE DISEÑO DEL CUESTIONARIO A DIRECTORES DE CHILE	418
ANEXO 2	419
CUESTIONARIO	419
ANEXO 3	427

ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS	427
ANEXO 4	445
ANÁLISIS CRUZADO BIVARIABLE	445
ANEXO 5	489
PEI ESCUELAS	489
ANEXO 6	491
RECOMENDACIONES ACE	491

INTRODUCCIÓN

PARTE I

DISEÑO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La evaluación de los centros educativos ha sido una estrategia implementada como herramienta para la mejora. Sin embargo, escasos estudios han abordado los procesos y eventuales logros experimentados por las escuelas en la trayectoria posterior a propósito de estas intervenciones externas. El estudio que se presenta aborda el efecto de las Visitas de Evaluación y Orientación de Desempeño realizadas en Chile por la Agencia de Calidad de la Educación, como dispositivo movilizador para el progreso de las instituciones educativas.

La investigación, que se realizó mediante un diseño de método mixto secuencial, consideró en su fase cuantitativa una encuesta aplicada a líderes escolares de establecimientos evaluados el año 2014, en la etapa de marcha blanca del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar en Chile, cuyo primer plan ha finalizado el 2019 y corresponde este año 2020 definir el posible cierre de aquellos centros que no han logrado avanzar.

En este primer capítulo, se presenta la justificación del estudio y el diseño metodológico, abordando las motivaciones que inspiraron su materialización y planteando el problema al que se pretendió responder mediante los objetivos de investigación detallados en las siguientes páginas. Finalmente, se anuncia el contenido de los capítulos precedentes, sintetizando sus principales temáticas y ejemplificando la organización de la revisión conceptual y el diseño metodológico, mediante figuras que permiten una mayor claridad al lector.

1. Introducción

1.1. Motivaciones

1.2. Justificación y planteamiento del problema

1.3. Objetivos de la investigación

1.4. Lineamientos metodológicos

1.5. Contenido y estructura del estudio

Capítulo 1. Introducción

La educación entendida como un sistema intrínsecamente estable ha evolucionado gracias a los estudios sobre efectividad escolar desarrollados en el mundo desde los 70'. Desde entonces se inició una vertiginosa búsqueda de respuestas sobre los procesos que interactúan en el sistema educativo, en general, y en los establecimientos educacionales, en particular, intentando despejar la incógnita respecto del efecto escuela sobre los logros de los estudiantes (Askill-Williams y Koh, 2020).

En más de cinco décadas, la investigación ha aportado con investigaciones que revelan aspectos de esta relación. En algunos, determinando que su influencia es mínima, en relación con las propias capacidades y características sociales de niños y jóvenes; en otros, identificando factores que posibilitan su efectividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Reynolds et al., 2015; Scherer y Nilsen, 2019).

Creencias comunes respecto a que las escuelas no hacen ninguna diferencia; o que éstas no pueden compensar las diferencias de capital cultural de los estudiantes, responden a una primera época investigativa a la que siguieron estudios sobre la estabilidad de sus efectos y las diferencias de éstos en niños y jóvenes (Reynolds, et al., 1996).

Es así como el movimiento de mejora escolar (School Improvement), ha avanzado hacia la concepción de la escuela como unidad básica del cambio y centro neurálgico de la potencial mejora, donde convergen todos los niveles involucrados en el sistema educativo. En la opinión de Hargreaves et al. (1998), esta visión tiene una doble lectura: el cambio en la educación debe ser liderado por la escuela, y atendiendo a su propia cultura escolar.

Esta idea se ha mantenido a lo largo de estas décadas de investigación sobre cambio escolar, especificando factores y elementos que caracterizan a los mejores programas. Se sistematizan los aportes recopilados, en un intento por globalizar el conocimiento acumulado, construyendo una teoría capaz de explicar el qué, cómo y porqué de la mejora escolar (Reynolds et al., 2015; Taut et al., 2019). Al respecto existe consenso en señalar la transformación de la escuela como la estrategia más eficaz; ello, aprendiendo de experiencias exitosas, atendiendo a los cambios que requiere su propia cultura escolar y reconociendo el valor de su autonomía en la construcción del camino a la mejora (Mugendawala y Muijs, 2020; Murillo, 2003).

En este contexto, la evaluación de los centros escolares adquirió gran relevancia. Las políticas públicas en educación se orientaron a la responsabilización de las escuelas por sus resultados, relevando la importancia de la gestión institucional y pedagógica, donde el liderazgo cobra un papel preponderante (Bolívar, 1999; Taut et al., 2019). En relación a ello, Casassus (2000), identifica tensiones que revelan perspectivas de mundo distintas que se contraponen entre una visión tecnocrática-racionalista y un paradigma flexible y holístico.

El cuestionamiento radica en una concentración excesiva por los resultados, desviando la atención de los problemas centrales de la educación (Araya y Dussillant, 2020). En este sentido, surge la pregunta respecto del efecto de las evaluaciones a los centros escolares como herramienta de movilización a la mejora y las limitaciones que conllevan los diseños de las políticas públicas que están a la base de los dispositivos de evaluación de la calidad de la educación.

En el caso de Chile, la evaluación de la gestión escolar se inició en el marco de una marcha blanca del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, SAC. Durante esta etapa, que comenzó oficialmente en diciembre de 2014, la Agencia de Calidad de la Educación, ACE, organismo responsable de la evaluación y orientación del sistema escolar, visitó escuelas en distintas regiones y provincias del país, priorizando su tarea en escuelas que reciben aportes del Estado (subvención), cuya Categoría de Desempeño se ubica como Medio-Bajo o Insuficiente, según la nomenclatura estipulada en la Ley SAC (Ley N° 20.529, art. N° 17 y N° 23, 2011). En tanto, los establecimientos clasificados en Desempeño Alto se han visitado en un porcentaje mínimo, con el propósito de identificar y difundir sus buenas prácticas.

El gran desafío del dispositivo aplicado por la ACE es lograr movilizar a la escuela hacia la mejora de sus procesos pedagógicos e institucionales y, en consecuencia, favorecer el avance en su categoría de desempeño. Para ello se definió un plazo que se cumple este año 2020, después del cual las escuelas que sigan calificadas como Insuficientes deberán cerrar sus puertas. Bajo este escenario se desarrolló el presente estudio, cuyo objetivo ha sido analizar el efecto de las Visitas de Evaluación y Orientación de Desempeño en la etapa de marcha blanca del SAC, que entró a régimen el año 2016 y que, de acuerdo a la planificación que contempla, le corresponde este año definir el futuro de los centros que aún permanecen categorizados como insuficientes, determinando un potencial cierre que, de hacerse efectivo y de acuerdo a lo que indica la normativa, significaría revocar la autorización de funcionamiento a 120 escuelas de Educación Básica y a 107 de Educación Media (secundaria).

En concordancia y de manera específica, la investigación busca identificar la importancia que atribuyen directivos a la Evaluación y Orientación de Desempeño, como aporte a los ciclos de mejora que han enfrentado las escuelas, así como explorar en las relaciones de los perfiles directivos con las percepciones de implicancia del dispositivo. Para su desarrollo, el estudio consideró como universo a las escuelas evaluadas el 2014, debido a que serían los primeros centros en recibir el apoyo posterior y las retroalimentaciones que compromete la iniciativa. Según el entonces secretario ejecutivo de la institución, Carlos Henríquez, en esta etapa, los aportes realizados por la Agencia de Calidad al diagnóstico institucional de las escuelas visitadas derivarían en planes de apoyo desde el Ministerio de Educación, Mineduc, que, en el caso de las escuelas municipalizadas y en el marco del Fortalecimiento de la Educación Pública, deberían aplicar como exigencia; mientras que para los establecimientos particulares subvencionados, tendrían carácter de sugerencia y las podrían utilizar como insumos (Herrera, 2015).

La información de las percepciones de directores y directoras fueron obtenidas en una primera fase cuantitativa de recolección de datos, mediante un cuestionario aplicado a una muestra

representativa del universo. A continuación, se desarrolló la etapa cualitativa en la cual, mediante un estudio de casos múltiples, se buscó la interpretación directa de los ejemplos individuales de directoras que lideran centros escolares ubicados en la región de Chile con los más bajos resultados educativos.

1.1. Motivaciones

La demografía no implicará el destino de nuestros hijos, señala Lemov (2010), en un intento por convencer, mediante sus técnicas, que una adecuada enseñanza proporcionará los aprendizajes que requieren los estudiantes para alcanzar la educación superior, sin ser determinados por su origen social y económico. En la experiencia docente y desde las propias valoraciones como ser humano, esta declaración ha motivado el desempeño de esta investigadora en formación, cuya trayectoria profesional ha permitido el conocimiento de la escuela desde el aula y la gestión directiva. Posteriormente y siempre en un contexto social y político de constantes cambios en Chile, la incorporación al aparato público posibilita la colaboración en nuevas estrategias impulsadas en pos de alcanzar la anhelada calidad de la educación.

En consecuencia, la motivación personal responde a la concepción de educación como potente herramienta de justicia social. La profesional, en tanto, se nutre de este principio, que supone reflexionar respecto de las acciones que la determinan desde los estándares de calidad. Ello deriva en la búsqueda de respuestas respecto del impacto que han generado políticas públicas destinadas a movilizar a la escuela hacia la mejora.

Desde el punto de vista social, la realidad actual del país demanda la incorporación de nuevos contenidos derivados de la investigación, para contribuir en la revisión y evaluación de estas iniciativas. Al respecto, Chile vive momentos de importantes decisiones en Educación. En el marco del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, SAC (Ley Nº 20.529, 2011, 11 de agosto de 2011. D.O. 27.08.2011), la nueva institucionalidad educativa, demandada por los urgentes cambios que reclaman los resultados de aprendizaje, llega a la escuela exigiendo rendición de cuentas y evaluando su desempeño en virtud de resultados educativos y el cumplimiento de estándares de calidad. Y en un desafío histórico, se implementa la primera reforma educativa estructural de los últimos cuarenta años, que busca la transformación del sistema, mediante el fin al lucro y la selección, la revalorización de la profesión docente y el fortalecimiento de la educación pública.

Desde el punto de vista epistemológico y del estudio científico, analizar el impacto de una política en la trayectoria de mejoramiento de la escuela supone la consideración de diversos factores externos e internos, a nivel de establecimiento y en relación a los resultados educativos del país. De acuerdo a ello, la investigación proyecta estudiar el efecto de las visitas de evaluación, de acuerdo a las implicancias que han tenido sus reportes para el mejoramiento de los resultados educativos de las escuelas, identificando procesos y resultados como un sistema organizado que se define en la interrelación de sus componentes y cuyo principal objetivo es el aprendizaje de los estudiantes.

1.2. Justificación y planteamiento del problema

El mejoramiento en la calidad de la educación es un afán compartido a nivel mundial. Se buscan respuestas respecto de las condiciones que posibilitan la mejora en los aprendizajes y los factores que inciden en su sustentabilidad (Hopkins, 2005; Monarca et al., 2019; Sylva et al., 2020; Teddlie y Reynolds, 2000). Asimismo, se recoge evidencia sobre factores estructurales que repercuten en la eficacia y efectividad del proceso (Creemers et al., 2007; Negis, 2020). La experiencia internacional da cuenta de los desafíos que impone la medición del *efecto escuela* en las estrategias de mejoramiento escolar. Así lo revelan estudios científicos y análisis de políticas públicas, que detallan iniciativas y metodologías para reportar la calidad alcanzada por las escuelas (Barber & Mourshed, 2008; Chapman et al., 2016; Day et al., 2016). Al respecto, la evidencia señala que la examinación periódica del currículum nacional, los estándares de desempeño y la rendición de cuentas han orientado la implementación de políticas destinadas a la clasificación y responsabilización de las escuelas, de acuerdo a sus resultados.

En la década de los 90 América Latina y el Caribe (ALC) iniciaron la búsqueda de estrategias orientadas a reformular sus sistemas educativos. El enfoque predominante radicaba en la necesidad de mejorar los resultados de aprendizaje, bajo la premisa de que su logro dependía de una mayor responsabilización de los actores directos. De esta manera se gestaron reformas y se orientaron políticas públicas destinadas a entregar mayor autonomía a los colegios, mientras que se diseñaban y aplicaban mediciones estandarizadas que pretendían evaluar la calidad de la educación (Bellei, 2020; O.E.I., 2010). Después de una década, estas evaluaciones daban cuenta de insuficientes avances y logros deficientes en relación a otras regiones y continentes del mundo. Según Tedesco (2003), pese a los esfuerzos desplegados en los procesos de reformas educativas, que en algunos países implicaron importante inversión, los resultados de los procesos de evaluación no evidenciaban cambios en los logros educativos.

Las pruebas estandarizadas y la incorporación de mediciones internacionales, no aportaban mejoras a la educación en ALC. Sin embargo, estos instrumentos y los resultados de su aplicación generaron un gran debate público, ilustrado especialmente por la información desplegada en medios de comunicación. La importancia política que alcanzó su socialización también fue un denominador común en la región. “Los instrumentos técnicos de medición de resultados han adquirido un significativo papel político y la comunicación se ha convertido en una de las principales dimensiones que debe manejar toda la gestión de política pública en educación” (Tedesco, 2003, p.12). En este contexto, la medición de la calidad se transformaba en un elemento sensible y gravitante en la definición de políticas públicas en educación. Del mismo modo, se concluía que los instrumentos, sus resultados y los análisis que derivaban, eran insuficientes para orientar la mejora educativa. Ello fue reforzado por la disposición de docentes, quienes veían en la estrategia una amenaza y mayor presión a su tarea. Así lo describían estudios que alertaban sobre las consecuencias adversas que podrían generar las pruebas estandarizadas y la publicación de sus resultados (Fernández et al., 2017; Ferrer, 2006; Sánchez y del Sagrario, 2013). El énfasis pedagógico sería la preparación de estudiantes para la prueba, propiciando una peligrosa reducción del currículum debido al diseño de respuestas de selección múltiple y/o reflexiones breves y acotadas (Farley et al., 2020; Ravela, 2001).

Pese a estas consideraciones, desde una perspectiva pedagógica, las evaluaciones han sido validadas como herramientas de orientación del proceso de enseñanza aprendizaje. Pero, con la misma intensidad se evidencia consenso respecto de sus limitaciones como insumo orientador de políticas públicas. En este sentido, Bonilla (2003) las considera insuficientes para iluminar los procesos de mejora educativa de la región. Y pese a la incorporación de factores asociados a los resultados, se advierte acerca de lo incierto de estos antecedentes y se insiste en los limitados datos que reporta para la definición de políticas (Bulle, 2019; Ravela, 2001). Sin embargo, después de más de dos décadas, estos dispositivos han permanecido como instrumento central en la evaluación de calidad de la educación en ALC. Si bien se han evidenciado avances en el diseño metodológico y en el tratamiento de datos, existe un amplio consenso en que no incluyen todos los objetivos valiosos de la educación. En consecuencia, se le atribuye la capacidad de aportar información respecto de la calidad educativa alcanzada, sin que constituya un indicador integral de ésta (Gitomer, 2019; PREAL, 2007).

Bajo este marco nacen las recomendaciones del Comité Gestor del Grupo de Trabajo sobre Evaluación y Estándares, GTEE, del PREAL (2007), sobre la importancia y propósitos de las evaluaciones estandarizadas de aprendizajes en América Latina y el Caribe. En la oportunidad, los miembros propusieron a la región concebir la evaluación como un elemento articulado en un conjunto de acciones y políticas educativas, que implique reflexión colectiva y responsabilidad compartida, en tanto bien público. Asimismo, ampliar los fines educativos que son objeto de evaluación e integrar en la tarea a equipos profesionales calificados con soporte económico para la implementación de los procesos, cuyos resultados y rendición de cuentas debieran ser entregados con transparencia a la sociedad. Este reconocimiento a las limitaciones de los dispositivos y al impacto que generaba la difusión de sus resultados ameritó ampliar el espectro y mirar más allá de los instrumentos. La región incorporó al análisis de calidad las dinámicas de gestión, los procesos de aprendizaje, las prácticas de enseñanza y la influencia de la política educativa en los logros de sus estudiantes.

En varios países la organización y aplicación de esta evaluación de calidad se levantó fuera de la estructura de los ministerios de educación. Esta fórmula derivó en mayor autonomía administrativa y técnica, que se tradujo también en agilidad en los sistemas de medición y entrega de resultados. Posibilitó también la consolidación de los equipos profesionales, los que en su mayoría resistieron a los cambios políticos de la época (Ferrer, 2006). En el caso de Chile los sistemas de medición se delegaron en un principio a universidades, para pasar posteriormente al Ministerio de Educación. Esta realidad varió bajo la nueva institucionalidad educativa que se inició el 2011, la que significó transferir esta responsabilidad a un nuevo organismo.

Esta reestructuración de tareas y funciones fue una de las consecuencias de un movimiento ciudadano que se inició el 2006. Fue la llamada “revolución pingüina”, donde estudiantes secundarios salieron a las calles exigiendo el fin de la desigualdad. Demandaron cambios radicales en educación, referidos a financiamiento, equidad y calidad. Al respecto, Uribe (2008) describe ese momento histórico como una crisis generalizada del sistema escolar chileno, relevante no sólo por manifestarse mediante una paralización de proporciones, sino por las implicancias de las exigencias que se plasmaban en las calles. Desde ese momento Chile inició un camino en busca de acuerdos e iniciativas encaminadas a

alcanzar la demanda ciudadana. Una primera estrategia se consolida con la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley Nº 20.248, 2008), que se cimentaba en otorgar más recursos para los estudiantes vulnerables (alumnos prioritarios). El mecanismo establecido para la entrega de financiamiento adicional fue el Plan de Mejoramiento Escolar (PME), cuyas acciones serían financiadas mediante una subvención especial, adicional a la cancelación mensual por matrícula y asistencia.

La implementación de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) significó dinamizar las iniciativas de las escuelas, junto con elevar su responsabilización. Se materializa en el espacio escolar la política educativa, generando cambios en la gestión escolar e incorporando a nuevos actores para encabezar las estrategias diseñadas, de las cuales la escuela deberá rendir cuentas. Para Raczyński et al., (2013), éstas serían las hipótesis que orientan el trabajo de la SEP, cuya implementación es el inicio del *accountability* en la educación escolar de Chile. Según Corvalán (2006), dentro de las políticas públicas de educación, suele ser erróneamente confundido sólo con la “rendición de cuentas”, sin embargo, según el autor, esta rendición de cuentas tiene una segunda lectura, que es la de “responsabilización”. Ambos conceptos, por lo tanto: rendición de cuentas y responsabilidad, están estrechamente relacionados (Lockton et al., 2020; Scherer y Nilsen, 2019).

En este contexto los establecimientos educacionales deben elaborar su Plan de Mejoramiento Educativo (PME), estructurado sobre las Áreas del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, abordando las áreas de Gestión del Currículum, Liderazgo Escolar, Convivencia Escolar, Gestión de Recursos y Resultados. Y en virtud de este PME pueden postular a los beneficios de la Ley SEP aquellas instituciones que atiendan estudiantes prioritarios. Mediante la suscripción del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, se obliga a un conjunto de compromisos esenciales. Su cobertura ha sido gradual, para llegar el 2016 a ser extensible a todos los niveles escolares. Actualmente, su elaboración e implementación supone la promoción de procesos de mejoramiento continuo, mediante los cuales las escuelas perfeccionan sus prácticas y resultados. Este ciclo se inicia con la autoevaluación institucional, que permite recopilar, sistematizar y analizar información relativa a resultados de sus procesos de gestión, tanto directiva como pedagógica. Asimismo, realizar un reconocimiento de las fortalezas y oportunidades de mejora, insumo fundamental en el diseño e implementación del PME. Así, esta herramienta de gestión pretende ser pertinente y relevante a la realidad de cada escuela. Supone, en consecuencia, una mirada global y comprensiva a la situación específica de una institución escolar determinada. Su elaboración implica que las escuelas y sus actores identifiquen qué es lo que se debe modificar y, congruente con ello, definan el trayecto que hará posible la mejora a la que se aspira, la que estará directamente relacionada con el logro del desarrollo integral de sus estudiantes, superando la frontera de su realidad social, económica y familiar (Askell y Koh, 2020; Murillo, 2005).

En este escenario de reformas que impulsen la reclamada igualdad de oportunidades se publicó un año más tarde la Ley General de Educación, LGE (Ley Nº 20.370, 2009), que contempla modificaciones importantes en los procesos de admisión, currículum y reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales. Sin embargo, la normativa requería complementariedad con disposiciones legales que establecieran mecanismos de aseguramiento que protegieran el derecho de los ciudadanos a recibir una educación de calidad. Este es el objetivo que sustenta a la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la

Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (Ley Nº 20.529, 2011), que crea la nueva institucionalidad educativa en Chile. La integra el Consejo Nacional de Educación, la Superintendencia de Educación, la Agencia de Calidad y el Ministerio de Educación, cuya tarea independiente, pero articulada, tiene como propósito asegurar la equidad frente a los procesos educativos. Así lo establece la normativa, que explicita el derecho de todos los estudiantes a tener las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Para lograr su objetivo, la normativa busca impactar en la educación formal mediante un conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones y mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos, para lograr la mejora continua de los aprendizajes de los estudiantes.

Los avances que se han alcanzado gracias a estas políticas tienen luces y sombras, en tanto se cuenta con investigaciones especialmente en los últimos diez años, pero resta ampliar esfuerzos en este sentido. En la región y en el país la investigación educativa es aún un campo emergente, con un mínimo porcentaje en la producción de conocimiento, de acuerdo a su participación en revistas indexadas (Weinstein, 2019a). En este sentido, los estudios respecto de las consecuencias de las políticas públicas en el sistema educativo se han centrado en liderazgo. Respecto de procesos de mejora, han focalizado en efectividad escolar (Bellei, 2013; Bellei et al., 2020), la relación entre resultados de pruebas estandarizadas con el nivel socioeconómico de los estudiantes (Collet-Sabé, 2019; Corvalán y Román, 2012), y la implicancia de la Subvención Escolar Preferencial (SEP) en los resultados de estas mediciones (Fallabella, 2020; Valenzuela, 2013).

Respecto de trayectorias de mejoramiento escolar, el sistema educativo chileno registra escasa evidencia. Sin embargo, la publicación de un estudio de UNICEF y el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile entrega nuevos contenidos y alerta respecto del estado actual de los ciclos de mejora. La investigación (Bellei et al., 2014a), describe en profundidad los hallazgos realizados en el estudio aplicado a escuelas chilenas, respecto de los resultados de 4º básico, durante la última década. La conclusión es preocupante: sólo uno de cada diez colegios logró desarrollar una trayectoria sustentable e integral.

Por otro lado, los resultados de un estudio del CIAE publicado el 2015, dan cuenta de la heterogeneidad en las trayectorias de mejoramiento en catorce escuelas que, hace diez años, fueron destacadas por los logros de aprendizaje que alcanzaban sus estudiantes, provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico. Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después (Bellei et al., 2015), reporta las implicancias del liderazgo, el contexto, las políticas públicas y el clima escolar, en los avances o retrocesos que han experimentado las escuelas durante la última década. Según el estudio, no todas han alcanzado la sostenibilidad del mejoramiento.

Una tercera referencia llega desde la Agencia de Calidad de la Educación (2015), que sistematiza la evolución de los indicadores de calidad en Chile. El reporte entrega una descripción de la evolución en el tiempo de las evaluaciones a los aprendizajes de los estudiantes; los indicadores de desarrollo personal y social; la generación de la Categoría de Desempeño, que sustenta la ordenación de las escuelas; y la evaluación a los procesos de gestión institucional y pedagógica realizada por la institución, mediante visitas a los establecimientos educacionales. Sobre el análisis de estos factores se registran avances en

logros de aprendizaje, atribuibles a políticas y programas orientados a apoyar a los estudiantes de los Grupos Socio Económicos (GSE) más bajos. Sin embargo, el estudio advierte que los resultados en logros de estándares, sumado a la aún lejana posición de Chile en relación al promedio de los países de la OCDE, dan cuenta de lo insuficiente de este progreso, concluyendo en la necesidad de orientar los esfuerzos a movilizar a todo el sistema educativo hacia la mejora. Los factores analizados responden al concepto de educación de calidad que ha pretendido instalar el organismo, basado en criterios de equidad e integralidad. En este sentido, la define como: 1) aquella capaz de desarrollar al máximo las potencialidades del estudiante, con independencia de su realidad social y económica; 2) entregando herramientas para insertarse con éxito en la sociedad; 3) y desarrollando en los niños y jóvenes capacidades cognitivas y habilidades sociales y personales, sin fomentar una de estas competencias por sobre la otra.

Entre estas orientaciones, que están a la base de la política pública educacional en Chile, la evaluación de desempeño de las escuelas cumple un rol destacado. No sólo por constituir una nueva estrategia, sino por incorporar en la valoración elementos que trascienden a los resultados de aprendizaje de los estudiantes, los que se sintetizan en los Estándares Indicativos de Desempeño (Mineduc, 2020b), elaborados por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación y dictados mediante Decreto Supremo, en tanto conforman las directrices del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Constituyen también el marco orientador en la evaluación que desarrolla la Agencia de Calidad a los procesos de gestión educacional, en los que considera a los establecimientos y a sus sostenedores. Su valoración en el espacio escolar pretende orientar a los establecimientos en el proceso de mejora continua, con el fin de contribuir a la meta de asegurar una educación de calidad.

En la instauración de este proceso que considera la evaluación externa, se ha partido desde el supuesto de que las escuelas que se visitan de manera evaluativa son escuelas que aprenden y en las que la disposición a la mejora continua, dependerá de cómo se conciba ese aprendizaje dentro de esa organización, siempre en relación a su entorno (social, cultural, educativo, entre otros). Para Senge (2002), las escuelas que aprenden centran su aprendizaje organizacional en tres niveles: aula, escuela y comunidad. “Cualquier éxito que se logre en uno de estos niveles puede ser anulado por inadecuadas capacidades, recursos o comprensión en otro” (Senge, 2002, p. 36). En consecuencia, se evalúa a la organización como un sistema-escuela, con subsistemas que le permiten interactuar con su propia realidad y entorno. En tanto, desde la perspectiva de las escuelas efectivas, el énfasis está en la identificación de los factores de aula y de contexto, que permiten que una institución sea eficaz (Kyriakides, et al., 2019; Raczynski y Muñoz, 2004).

Uno de los dispositivos concebidos para aportar en este afán, lo constituye la Evaluación y Orientación de Desempeño, realizada mediante visitas a las escuelas por parte de la Agencia de Calidad de la Educación, ACE. La iniciativa, que forma parte de las estrategias contempladas en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad Escolar (SAC), se ha implementado desde el 2013 desarrollando fases de pilotaje metodológico, marcha blanca el 2015 y su ingreso a régimen el 2016. Desde esta última etapa, la ACE comunica a las escuelas su categoría de desempeño, medida según resultados de aprendizaje e Indicadores de Desarrollo Personal y Social, IDPS, cuyos alcances se abordarán en detalle en capítulos

posteriores. Sin embargo y como argumento en el planteamiento del problema que aborda el presente estudio, es relevante en la definición de calidad de un centro escolar y determina su continuidad o cierre.

La Agencia de Calidad centra sus objetivos en evaluar de manera integral los resultados de los establecimientos educacionales para movilizar acciones de mejora continua, y orientar a las escuelas en este proceso, en especial a aquellas que presenten mayores debilidades. Con este afán, y en calidad de Visita Integral, llegó el 2014 a 154 escuelas; mientras que el 2015 aumentó su acción levantando información en 256 escuelas en Visita Integral. El 2016, 308 escuelas fueron visitadas; mientras que el 2017 aumentó a 366. Los dos últimos años, la ACE reporta 213 y 212 visitas, respectivamente. Es decir, en los últimos seis años, se han realizado más de mil quinientas visitas a centros con categorías de desempeño insuficientes, los que el 2013 alcanzaban casi el 11% y el año 2019 se redujeron al 6%.

Para las 154 escuelas evaluadas el 2014 en Visita Integral ha vencido el plazo que integra la Ley SAC. Una vez iniciada su implementación oficial, el 2016, estas escuelas -y todas las que se evaluarían en el sistema- tendrían un plazo de cuatro años para superar su Categoría de Desempeño. De no cumplir con ello, la Agencia deberá certificar esta condición, lo que implicaría la pérdida inmediata del Reconocimiento Oficial de la institución educativa, al término del respectivo año escolar (Ley SAC, 2011). En este sentido y considerando que desde su inicio el dispositivo ha aumentado en su aplicación, la evidencia de sus efectos es limitada y focaliza en aspectos generales del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación, trayectorias exitosas y su valoración o críticas a la evaluación en tanto se la homologa ha rendición de cuentas, carente de consideraciones contextuales (ACE, 2017; Bravo, 2019; Carrasco y Urrejola, 2017; Oyarzún, 2019; Weinstein et al., 2019).

En relación al presente estudio, su diferencia y potencial aporte radica precisamente en focalizar la mirada en los primeros centros evaluados y la valoración de la posible implicación del dispositivo en los procesos de mejora que han enfrentado las escuelas desde el 2014. En relación a este estudio y en el período de inicio del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación, parece pertinente conocer cómo se materializan las estrategias contempladas para favorecer la movilización de los establecimientos educacionales hacia la mejora, con un claro énfasis en la responsabilización y el *accountability*, pero con definidos apoyos desde la institucionalidad educativa. Al respecto, el reporte de calidad de la institución consigna el sentido del dispositivo: “El desafío entonces es promover que las evaluaciones aplicadas al sistema escolar sean consignadas como herramientas que permitan diagnosticar y movilizar los aprendizajes integrales de los estudiantes” (Agencia de Calidad de la Educación, 2015, p.12).

En este sentido, es relevante investigar los alcances de las Visitas de Orientación y Evaluación. Conocer cuáles son las modificaciones implementadas por las escuelas visitadas, en relación a las sugerencias recibidas desde la Agencia de Calidad. Cuánto de las orientaciones propuestas por el organismo han sido consideradas por el establecimiento como pertinentes y, en consecuencia, las introdujeron a sus respectivos Plan de Mejoramiento Educativo, PME, en las distintas áreas y dimensiones. Y en este rediseño, identificar las estrategias que han tenido relevancia en el proceso de mejora y las que no han aportado significativamente a las metas institucionales.

En consecuencia, la investigación busca **analizar el efecto que han generado las Visitas de Evaluación y Orientación de Desempeño en la etapa de marcha blanca del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC)**. Asimismo, analizar las prácticas institucionales y pedagógicas que se revelan como procesos de calidad en las escuelas y, en consecuencia, constituyen el camino hacia ese ciclo de mejora continua declarado en la política pública. Se pretende definir cómo se han articulado en los respectivos PME las acciones, cómo sintonizan éstas con las etapas del plan estratégico a 4 años y cómo perciben los líderes escolares el dispositivo, en tanto herramienta de movilización a la mejora.

1.3. Objetivos de la investigación

Los objetivos indican lo que busca la investigación. Deben expresarse con claridad, ya que serán la guía del estudio y a ellos se remitirá el investigador en cada fase del desarrollo de su proyecto (Hernández et al., 2010). Bajo este propósito, se ha definido como objetivo general:

- Analizar el efecto que han generado las Visitas de Evaluación y Orientación de Desempeño en la etapa de marcha blanca del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de La Educación Escolar (SAC).

En concordancia, los objetivos específicos que se persiguen son:

- Identificar la importancia que atribuyen directivos a la Evaluación y Orientación de Desempeño.
- Caracterizar la concordancia entre sugerencias de la evaluación, con acciones del PME, su aplicación y resultados en la gestión pedagógica e institucional.
- Determinar la evolución de la Categoría de Desempeño.

El desarrollo y logro de los objetivos permitirán responder a las siguientes preguntas de investigación, que resumen el problema a estudiar:

- ¿Qué efecto tienen las Visitas de Evaluación y Orientación de Desempeño en los ciclos de mejora continua de las escuelas?
- ¿Qué importancia atribuyen los directores a la visita y su efecto en la mejora?
- ¿Cómo se traducen estas acciones en prácticas institucionales y pedagógicas que favorecen el ciclo de mejora continua?
- ¿Cómo se identifican las prácticas diseñadas con los criterios de las categorías de desempeño?

1.3. Lineamientos metodológicos

Según Creswell (2014), diseñar un proyecto de investigación supone reflexionar y definir su enfoque, lo cual apela a supuestos filosóficos, metodológicos y procedimentales. De esta decisión depende la construcción del plan, en el que interactúan filosofía, diseños de investigación y métodos específicos, que se relacionan con la visión de mundo, los supuestos del estudio y las formas de materializarlo, respectivamente. Esta cosmovisión, entendida como “un conjunto básico de creencias que orientan la acción” (Guba, 1990, p.17, en Creswell, 2014), es también denominada paradigma, y en el convergen la epistemología, ontología y axiología que definirán el diseño de las fases de la investigación. Para Creswell (2014), es la concepción filosófica acerca del mundo y la naturaleza de la investigación. Surge a partir de las orientaciones de la disciplina, las influencias de estudiantes y mentores, y los resultados de experiencias e investigaciones previas. Para Koetting (1984), la definición del paradigma depende del interés del investigador frente al estudio, la naturaleza de la realidad a investigar, la relación entre sujeto y objeto, el propósito, la explicación de causalidad y el rol que ejercen los valores.

En consecuencia, considerando los planteamientos filosóficos que suponen, el investigador abordará su estudio seleccionando entre el paradigma positivista (cuantitativo, empírico, racionalista); interpretativo (cualitativo, naturalista, constructivista); o sociocrítico (cualitativo, comprometido, ecológico). Discrepancias entre unos y otros han caracterizado la discusión desde el siglo XX e inicios del siglo XXI. Desde el punto de vista ideológico, se critica el conservadurismo propio del enfoque cuantitativo; desde la teoría se releva el cualitativo, en tanto es una opción ante la producción de datos carentes de significados que respondan a las problemáticas de las Ciencias Sociales.

De esta dualidad surge una nueva perspectiva, que considera ambas posiciones como compatibles y complementarias, proponiendo estrategias metodológicas, en las que convergen las orientaciones cuantitativas y cualitativas de la investigación. Desde sus inicios se ha conocido con distintas denominaciones., como investigación interrogativa, investigación multimétodos, métodos múltiples o estudios de triangulación. Actualmente parece ser general la nominación de investigación mixta, cuyas principales características se encuentran en la integración de formas de recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, con el fin de lograr una comprensión profunda del fenómeno. Desde la filosofía y la metodología, los métodos mixtos se fundamentan en el pragmatismo, cuyos antecedentes se encuentran en el pensamiento de autores como Charles Sanders Peirce, William James y John Dewey. De lógica ecléctica, implica la convergencia de una multiplicidad de perspectivas, premisas, técnicas y métodos de análisis, en la búsqueda de soluciones prácticas a los problemas de investigación.

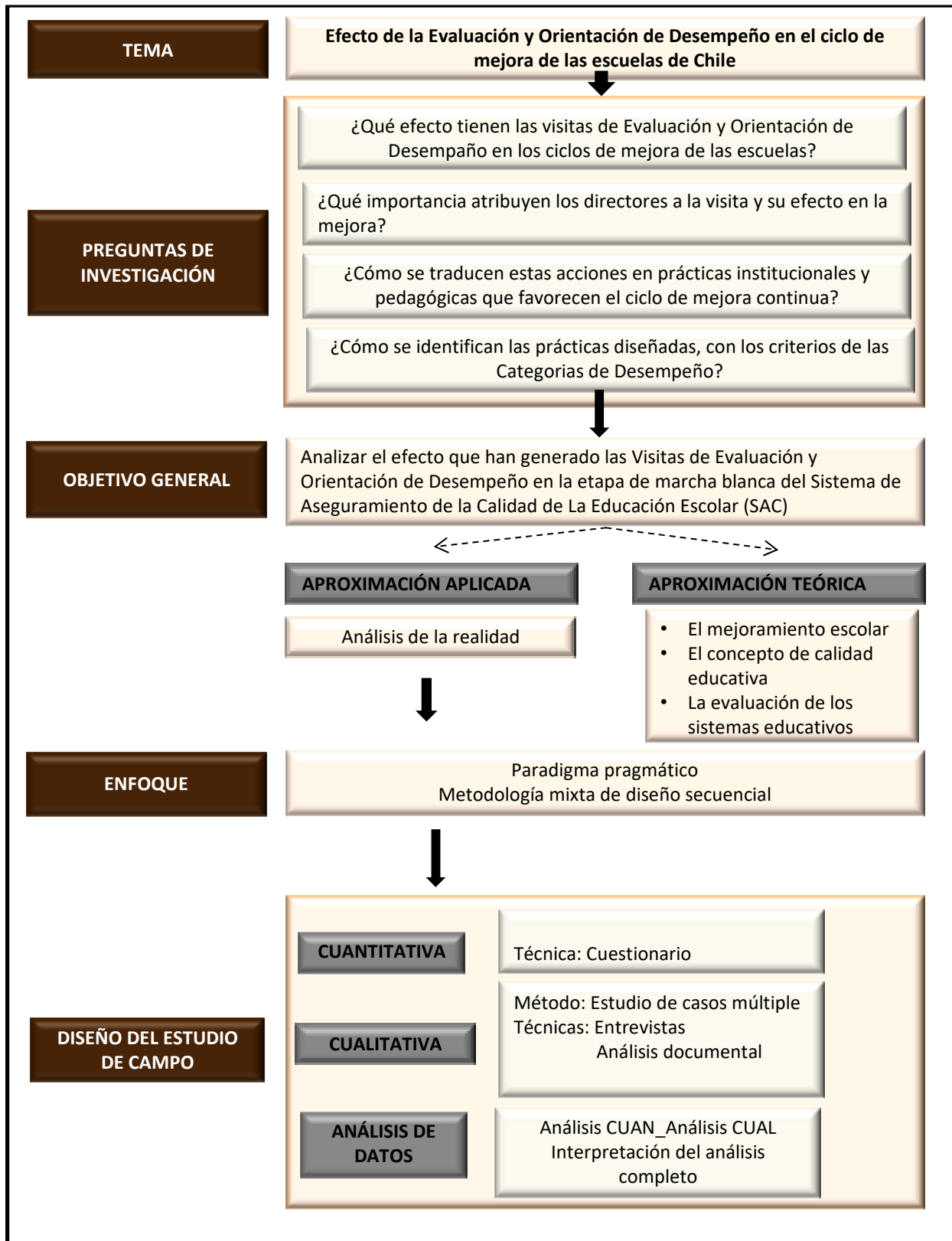
Para Hernández et al. (2010), los métodos mixtos se definen por la integración sistémica de métodos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio, para lograr una “fotografía” más completa del fenómeno. Pueden complementarse conservando sus estructuras y procedimientos o pueden ser adaptados de acuerdo a los fines de la investigación. Creswell (2014) los define destacando sus

características básicas: 1) recolección de datos cualitativos y cuantitativos en respuesta a las preguntas de investigación; 2) incluye el análisis de ambas formas de datos; 3) los procedimientos para su recolección deben realizarse con rigor; 4) los tipos de datos se integran en el diseño del análisis, mediante la fusión, conexión o incrustación. Otros autores lo describen como un continuo donde se mezclan los enfoques cuantitativos y cualitativos, ya sea con predominancia de uno sobre el otro o con el mismo estatus en la investigación (Johanson et al., 2007).

Considerando los objetivos de la investigación y la naturaleza del problema planteado, se define orientar el estudio desde un enfoque mixto, por considerarlo el adecuado en tanto permite la complementariedad de estrategias en la recolección y análisis de datos, permitiendo una visión amplia del fenómeno estudiado. En este caso, analizar el efecto de las visitas de la ACE en las escuelas implica conocer su valoración desde la percepción de los actores involucrados y la interpretación de los datos recopilados en el trabajo de campo, describiendo las prácticas que se revelan como procesos de mejora e identificando su correspondencia con las sugerencias y apoyos recibidos desde la Agencia de Calidad. Ello supone contar con un diseño de investigación que permita la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos para responder a las preguntas de investigación, utilizando las posibilidades que ofrecen ambos enfoques para informar respecto de las distintas unidades de análisis.

Las preguntas de investigación planteadas pueden encontrar respuesta en la combinación de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación. Entre sus definiciones destaca la integración y discusión conjunta entre datos cuantitativos y cualitativos, para realizar inferencias. Asimismo, su capacidad de lograr una comprensión integral del objeto de estudio y su flexibilidad para ser adaptado o sintetizado en función de las necesidades del estudio (Edmond & Kennedy, 2017; Plano-Clark & Yvankova, 2016). Estas características se revelan en el diseño general de la investigación que muestra la Figura 1, donde se esquematiza el proceso investigativo, su método y técnicas de recolección de datos.

Ilustración 1 Diseño de la investigación



El diseño es mixto secuencial explicativo, en tanto considera una primera fase cuantitativa, cuyos resultados permiten aportar a los resultados de datos cualitativos. En este sentido, una primera fase cuantitativa se construyó sobre la base de un cuestionario aplicado de manera remota a los líderes educativos de las escuelas evaluadas el 2014. En tanto, una segunda etapa cualitativa se construyó sobre la base de un estudio de casos múltiple, que integró la aplicación de entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Su elección respondió a las posibilidades que ofrece a la comprensión de fenómenos sociales complejos, objetos o relaciones causales, como asimismo por su capacidad de descripción y análisis en profundidad. (Coller, 2005; Yin, 2009).

De la muestra cuantitativa calculada como representativa se logró la respuesta del 77% de los líderes escolares. En tanto, la muestra de casos se extendió a cuatro centros escolares de la Macro Zona Norte de Chile, tres de dependencia municipal (n=3), y uno del área particular subvencionada (n=1), todos focalizados en Educación Básica.

Para el análisis de datos, una primera etapa en la fase cuantitativa respondió a técnicas de estadística descriptiva y análisis bivariable. En tanto, los datos cualitativos se enfrentaron mediante análisis categorial en base a codificación teórica y comparación explícita (Flick, 2015). Los resultados de ambas fases permitieron la recolección de datos que, una vez analizados, dieron paso a las conclusiones que se reportan en el último capítulo.

1.3. Contenido y estructura del estudio

Después de revisar los elementos que acompañan al planteamiento del problema de investigación, corresponde el desarrollo de la perspectiva teórica, que se da en el presente estudio como proceso y producto. En este sentido y de acuerdo a los planteamientos de Yedigis y Weinbach (2005), la inmersión en el conocimiento existente y disponible relacionado con el objeto de estudio, fue un *proceso* que se desarrolló desde el inicio de la investigación, hasta su etapa final. El *producto* alcanzado constituye el Marco Teórico que se divide en dos partes. Una dedicada a los *Objetivos y condiciones para la evaluación educativa* que integra los avances y hallazgos en materia de *Cambio y mejora escolar para procesos de calidad*, nombre del capítulo 2 que contiene apartados referidos al concepto de calidad educativa, los movimientos y corrientes que se han formado para su investigación, como asimismo su relevancia en los aprendizajes y los factores que intervienen en este proceso como centro de la evaluación educativa orientada a la calidad.

El capítulo 3 del Marco Teórico está orientado a la *Gestión educativa y liderazgo*, revisando las temáticas relacionadas con su conceptualización, la evolución y énfasis de los modelos que la regulan y los avances y desafíos que impone su práctica en el mundo educativo. En torno al liderazgo, se contextualiza su relevancia profundizando en los tipos diferenciados gracias a la evolución teórica que ha

aportado la investigación y finaliza relevando las características de la gestión educativa bajo el liderazgo pedagógico.

Una segunda parte del Marco Teórico, que corresponde a la tercera parte de la tesis, está dedicada a la *Evaluación educativa para la mejora del centro*, que abre con el capítulo 4 relativo a la *evaluación educativa*, su aproximación conceptual, las teorías que subyacen a la práctica y su función estratégica. Asimismo, se revisan los ámbitos de implementación, focalizando en la evaluación institucional y los sentidos que se le otorgan en beneficio de avanzar en calidad educativa. El capítulo 5, en tanto, se orienta a las *Políticas educativas y sistemas de evaluación*. En sus seis apartados se profundiza en su fundamento, evolución, epistemología y objetos de estudio, como también en la evaluación como su instrumento, revisando los sistemas de medición que se implementan a nivel global y regional.

Finalmente, el capítulo 6, dedica sus páginas a recorrer los *Modelos y criterios: la apuesta de evaluación de calidad en Chile*. En este sentido, se realiza una revisión histórica de las políticas públicas de educación en el país, desde los años setenta, profundizando en el modelo neoliberal a la base de las iniciativas que marcaron los cambios de los ochenta. Sus consecuencias se representan en el apartado dedicado a la nueva institucionalidad que vino a ampliar y profundizar el diseño de la evaluación educativa, para la que se exponen también los criterios de calidad que orientan la evaluación de desempeño de las escuelas y sus consecuencias, así como los alcances y límites del sistema.

Para una mayor comprensión del lector, en la Figura 2 se expone una síntesis del Marco Teórico.

Ilustración 2 Marco Conceptual del Marco Teórico

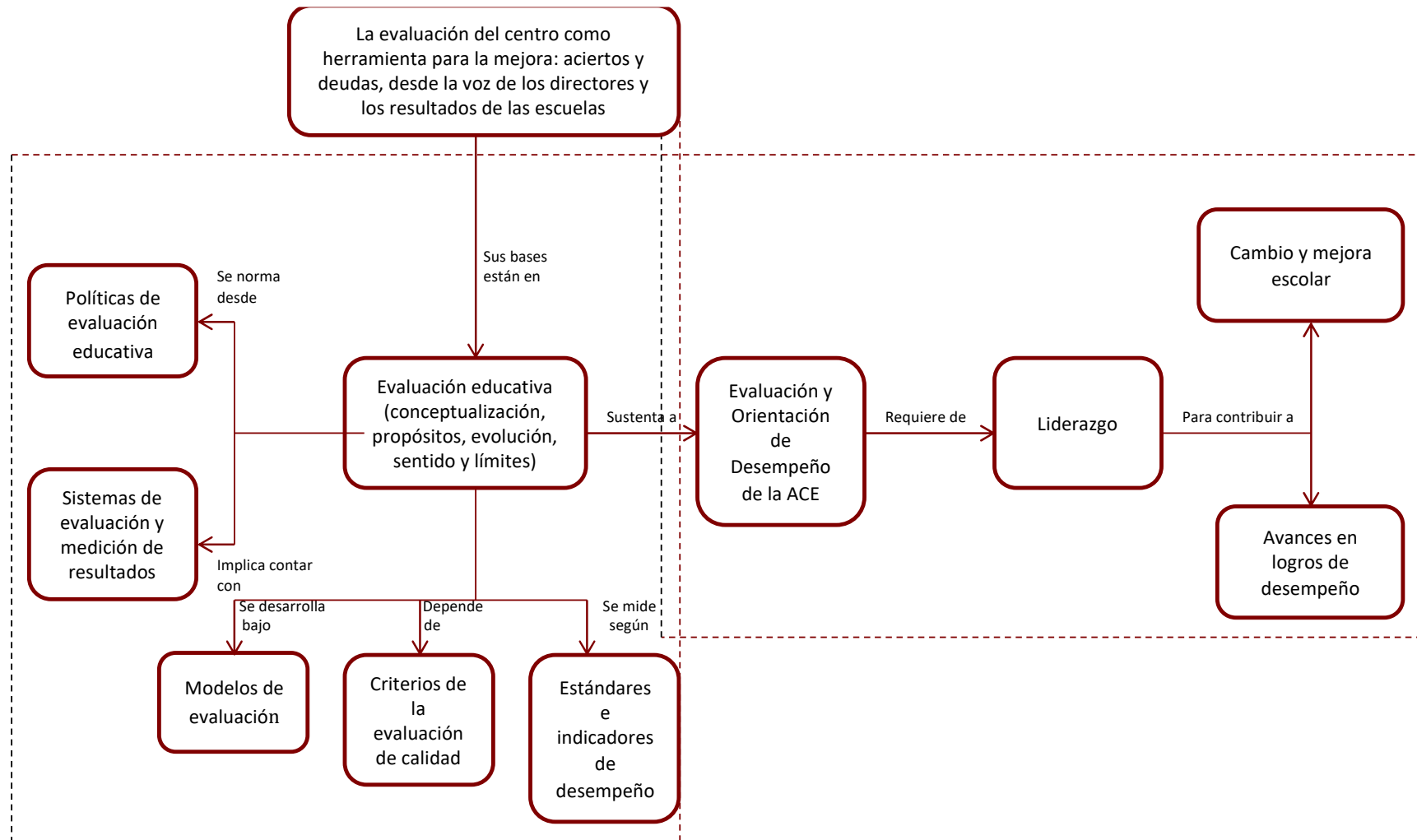


Figura 2: Marco conceptual del Marco Teórico

Como se planteó en párrafos anteriores, los primeros seis capítulos de la tesis están orientados al planteamiento del objeto de estudio y el marco teórico con el que se vincula, los que a su vez constituyen la Parte I y II del estudio. Corresponde enfrentar el diseño de la investigación, que se relaciona con la manera en que se responderán las preguntas indicadas en el primer capítulo y se abordarán los objetivos planteados. En este sentido, el diseño es el plan o estrategia concebida para obtener la información que requiere la investigación (Hernández et al., 2010). En tanto, Creswell (2014), señala que en su definición se vinculan la filosofía, los métodos y técnicas, que a su vez dependerán de las perspectivas de mundo del investigador y, principalmente, los supuestos del estudio y las formas de materializarlo.

Bajo este contexto se presenta la Parte III, que integra el Marco Aplicado que alude al *Proceso Metodológico de la Investigación*. El capítulo 7 abre esta fase, en la que se revisa el *Diseño investigativo y desarrollo del estudio*, explicitando su fundamentación metodológica. Se consideran los paradigmas de investigación y sus características relevantes, para dar paso a la profundización en el diseño mixto seleccionado en la presente investigación. A continuación se revisan las principales estrategias metodológicas para el levantamiento de datos CUAN y CUAL: el cuestionario y el estudio de casos, seleccionados para analizar las percepciones de directores y directoras en relación con la visita y sus efectos en los resultados de sus escuelas. Con este propósito, se detalla el método y las técnicas cuantitativas y cualitativas utilizadas en dos etapas: primero, mediante una revisión conceptual de sus características y alcances; y segundo, explicando los procesos y resultados en la elaboración de éstos para la investigación que se presenta.

El trabajo de campo se repasa en el capítulo 8, donde se registran las gestiones iniciales, intermedias y finales que implicó el desarrollo del estudio. En este ámbito, se detallan las características de acceso al campo, la definición de la muestra en ambas fases, la obtención de datos, su contrastación y las dificultades surgidas. Asimismo, se exponen los procesos de transcripción, codificación y almacenamiento de datos, así como las técnicas de análisis utilizadas.

Los resultados obtenidos en la fase recién anunciada dan paso al capítulo 9, donde se exponen en respecto de: 1) planteamientos de los líderes escolares en relación al dispositivo de la política pública y el papel del liderazgo en la gestión escolar que se evalúa; 2) sus percepciones vinculadas a la relación de la visita con la movilización a la mejora, sus grados de satisfacción con la retroalimentación y los apoyos recibidos, y el efecto de la visita en la mejora de los resultados; y 3) vinculados a los resultados educativos, desagregados según datos Simce, Indicadores de Desarrollo Personal y Social, IDPS, y Categoría de Desempeño.

La Parte IV contiene el Marco Conclusivo, que contiene la *Discusión y sugerencias desde el resultado de la investigación*. Para cumplir la estructura que lo determina, el capítulo 10 presenta: 1) la discusión de resultados, vinculada a los planteamientos descritos en el capítulo anterior, así como a las percepciones recogidas y a los resultados educativos evidenciados; 2) las conclusiones en

relación a los objetivos específicos del estudio, que son identificar la importancia que atribuyen directivos a la Evaluación y Orientación de Desempeño, caracterizar la concordancia entre sugerencias de la evaluación, con acciones del PME, su aplicación y resultados en la gestión pedagógica e institucional y determinar la evolución de la Categoría de Desempeño; 3) las limitaciones de la investigación; y 4) nuevas líneas de estudio a propósito de las conclusiones.

MARCO TEÓRICO

PARTE II

OBJETIVOS Y CONDICIONES PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

La evaluación educativa y su incidencia en el mejoramiento de la calidad de los sistemas educativos es el desafío al que se enfrentan países de distintos continentes y en diversos contextos. Su relevancia y correspondencia con los procesos sociales e históricos la ubican como una actividad que concentra intereses políticos y educativos, en tanto es el medio que evidencia el desarrollo de las naciones, estimado de acuerdo al progreso en el aprendizaje de sus niños y jóvenes.

Esta primera parte de la revisión conceptual considera un capítulo inicial dedicado al cambio y la mejora orientados a los aprendizajes. La teoría y práctica de estas corrientes en busca de calidad educativa, presentan actualmente avances cuantitativos y cualitativos, gracias a la vertiginosa investigación que no ha cesado desde los años 60 y mediante la cual se acumula evidencia de respetable rigor científico, que da cuenta de objetivos y condiciones que hacen posible evaluar para la mejora de la calidad de los aprendizajes.

En otro apartado, se revisa la gestión educativa y el liderazgo, como herramientas trascendentales para la organización pedagógica e institucional, con estándares de calidad. Por ello, se reúnen los principales marcos conceptuales, técnicos e instrumentales, que han guiado la evolución de la dirección escolar y han incidido en el ámbito educativo.

2. Cambio y mejora escolar para aprendizajes de calidad

- 2.1. Mejora y cambio educativo
 - 2.2. Hacia un concepto de calidad educativa
 - 2.3. Movimientos y corrientes en busca de la calidad educativa
 - 2.4. El aprendizaje y su conceptualización
 - 2.5. Factores que intervienen en el aprendizaje
 - 2.6. Evaluación educativa para la mejora de la calidad de los aprendizajes
 - 2.7. A modo de síntesis
-

Capítulo 2. Cambio y mejora escolar para aprendizajes de calidad

Después de cincuenta años de investigación y discusión respecto del “peso” de la escuela en las oportunidades de aprendizaje de sus estudiantes, evidencias nacionales e internacionales inclinan la balanza: la escuela sí importa, pero aún es mayor la influencia de las características de origen de niños y jóvenes (Cervini, 2012; OCDE, 2017; Torrents, Merino, García y Valls, 2018). Esta lamentable afirmación no desconoce la importancia de la escuela y su gestión en el éxito o fracaso escolar; pero advierte que la influencia de la cuna sigue siendo mayor. Entonces ¿cómo avanzar en la promesa de equidad social? ¿Cuál es el lugar donde un niño se juega el futuro? ¿Cómo se evalúa y orienta a la mejora? Si la escuela no puede compensar la desigualdad social de origen de niños y niñas en contextos desafiantes ¿cuál es el camino para avanzar hacia la justicia social desde el escenario educativo?

Investigaciones previas tratan de responder a estas preguntas, analizando los factores de organización de la escuela que permiten avanzar hacia mayores logros, concluyendo que tienen el potencial de mejorar los efectos de las múltiples desventajas tempranas (Chapman et al., 2016; Kovačević y Hallinger, 2019; OCDE, 2015; Sammons, 2012). Son las escuelas *académicamente eficaces*, las que pueden optimizar los resultados educativos y potencialmente las oportunidades de los grupos desfavorecidos. En concordancia, las políticas públicas han centrado sus objetivos en potenciar a la escuela como centro neurálgico de la mejora y la igualdad de oportunidades, relevando la importancia de la cultura escolar que construya y promueva, como el camino hacia una sociedad más justa, equitativa e inclusiva (OCDE, 2017).

2.1. Mejora y cambio educativo

Mejora y cambio educativo parecen conceptos homologables y erróneamente pueden suponer sinonimia. Sin embargo, tienen significados distintos, aunque en los objetivos encuentren asociación. Al revisar la definición de mejora escolar, se encuentran alusiones a procesos que implican modificación del estado actual para el alcance de un escenario futuro deseado (Ab Kadir, 2019; Volante, 2015).

Para Hopkins (1998), la mejora remite a los resultados de los estudiantes y a la capacidad de la escuela para gestionar el cambio. Constituye un programa para la práctica profesional y la innovación, enfocado al cambio de la práctica educativa y a la resolución de los problemas de la gestión pedagógica e institucional (Creemers et al, 2007; Shen, 2020).

En este sentido, resulta de interés profundizar en el mejoramiento a nivel de escuela, pero también en las iniciativas que han reportado hallazgos respecto del mejoramiento a nivel sistémico. Al respecto, un análisis cronológico de las distintas etapas en la evolución de este campo de estudio, entregan una perspectiva conceptual acerca de estas fases (véase Tabla 1).

Tabla 1 Cinco fases de la investigación sobre la mejora escolar y sistémica

Fase de la mejora escolar y sistémica	Características principales de cada fase
Primera fase: Comprensión de la cultura organizacional de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El legado de la investigación sobre el desarrollo organizacional. ▪ Las culturas de las escuelas y los desafíos inherentes al cambio.
Segunda fase: Investigación-acción e iniciativas de investigación en las escuelas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigación docente y evaluación de la escuela. ▪ Programas de investigación como el estudio Rand, DESSI, estrategias especiales y el Proyecto Internacional de mejora escolar de la OCDE.
Tercera fase: Gestión del cambio y enfoques integrales sobre la reforma escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gestión de las políticas de cambio a nivel central. ▪ Enfoques “integrales” de la reforma escolar, como Éxito para Todos. Nuevas Escuelas de Alta Confiabilidad e IQEA.
Cuarta fase: Creación de capacidades para el aprendizaje estudiantil a nivel local y énfasis permanente en el liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunidades y redes profesionales de aprendizaje. ▪ Reconocimiento de la importancia permanente y el impacto del liderazgo.
Quinta fase: Hacia la mejora sistémica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La influencia de la base de conocimientos y el impacto de estudios nacionales y estudios comparativos internacionales. ▪ Enfoques diferenciados frente a la reforma escolar y sistémica.

Fuente: Hopkins (2017)

La Tabla 1 muestra que las distintas etapas por las que han atravesado las iniciativas en pos de la mejora escolar no son excluyentes entre sí. Se entremezclan y en cada una se advierten los esfuerzos por avanzar específicamente en tres sentidos: mejora de la escuela, mejora sistémica y liderazgo. Al parecer, son estos tres tópicos sobre los que se resumen las fases descritas, como se aprecia en la síntesis que ofrece Hopkins (2017).

- **Fase 1:** definió la base de la mejora, de acuerdo a las escuelas y cómo éstas pueden avanzar, mediante intervenciones específicas y la relevancia de la cultura escolar en cualquier proceso de cambio.
- **Fase 2:** centrada en la investigación-acción docente, la autoevaluación de las escuelas y el énfasis en la atención de las necesidades de los estudiantes con rezago escolar. Estableció las estrategias y los valores educativos que definen la mejora escolar.
- **Fase 3:** planteó la idea de la escuela como unidad de cambio, gracias a los aportes del movimiento de efectividad escolar. Se destacó la importancia de la formación docente, como parte de un enfoque de reformas integrales, replicables y tendientes a la mejora organizacional y del aula.
- **Fase 4:** se focalizó en multiplicar en escuelas los alcances de las reformas, relevando el rol de los niveles intermedios en la mejora escolar. Asimismo, enfatizó la importancia del liderazgo escolar, como medio para potenciar el aprendizaje y la mejora en los resultados de todos los estudiantes.
- **Fase 5:** el momento actual, caracterizado por una expansión de las bases de conocimiento, sumado a una acumulación de hallazgos que orientan al logro de la mejora a nivel sistémico.

2.1.1. Mejora sistémica

Desde la reflexión de Hopkins (2017), los esfuerzos que se han realizado por la mejora escolar, desde la investigación y las políticas públicas, tienen la relevancia de ser el camino para avanzar y cumplir con el imperativo moral de toda reforma educativa. Bajo este marco, es atingente el trabajo realizado por Fullan (2009), mediante el cual revisó la efectividad de reformas realizadas con éxito, en las últimas dos décadas. Al respecto, consideró como ejemplos de fases de mejora sistémica, los casos de:

- Estados Unidos: las reformas basadas en el desempeño fueron objeto de estudio. Los hallazgos determinaron un impacto inicial, que no se sostenía en el tiempo. La razón de ello sería la falta de focalización en la enseñanza y la construcción de capacidades (Leithwood et al., 2002).
- Inglaterra: la Estrategia Nacional de Lecto-Escritura y Aritmética es considerada como el primer caso de aplicación de una teoría explícita de cambio a gran escala, como base de una reforma sistémica (Barber, 2007; Hopkins, 2007). Sus resultados alcanzaron logros del 75%. Sin embargo, la declinación a posterior generó nuevos enfoques estratégicos que permitieron nuevos logros positivos.

- Finlandia: reconocido como país con uno de los mejores sistemas escolares. Sus logros, según Hargreaves (2007), responderían a su tamaño y la combinación de visión y compromiso de toda la sociedad. Desde esta tercera fase, que Fullan (2011) la ubica en el año 2003, se aprecia la madurez de reformas a gran escala.

La evidencia que han aportado los estudios sobre mejora escolar, han permitido obtener tres grandes conclusiones: 1) no existe una receta única para la mejora, por lo tanto, no hay una recomendación estándar para el diseño de reformas; 2) las reforma dependen del contexto y la cultura local; y 3) el desafío es lograr una reforma sistémica en el tiempo, con resultados sostenibles.

Pese a la consideración que remite a la exclusividad de las iniciativas, en relación con las características del territorio en que se implementan, conviene revisar las coincidencias de quienes, según la investigación, mejoran de manera destacada. Al respecto, Hopkins (2013), sistematiza diez acciones que realizan los sistemas educativos muy efectivos.

1. Desarrollan y promueven estándares claros sobre la práctica profesional.
2. Relevan los logros escolares como el foco central de las vidas profesionales de los sistemas, las escuelas y los docentes.
3. La mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje es el tema central en la estrategia de mejora de los sistemas.
4. Cuentan con políticas de selección docente, que aseguran personal altamente calificado para desarrollar la labor de enseñar y ser líderes educativos.
5. Otorgan oportunidades de formación docente, que permiten prácticas comunes en la implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
6. Enfatizan el liderazgo escolar con altas expectativas, focalizado en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en la definición de protocolos que aseguren tareas desafiantes para el aprendizaje de los estudiantes.
7. Procedimientos instalados, respecto de uso de datos que faciliten la tarea docente, en el sentido de incrementar la información que les permita una mejor implementación pedagógica.
8. Intervenciones tempranas en aula, para mejorar desempeño escolar.
9. Atención a la inequidad en el desempeño escolar, mediante una buena educación inicial y apoyo directo en el aula, para los estudiantes que quedan rezagados.
10. Promoción de la innovación pedagógica, como resultado de la investigación y de las prácticas efectivas, facilitadas por el trabajo colaborativo, mediante redes, autorreflexión y aprendizaje permanente.

Pese al conocimiento acumulado, los resultados de esfuerzos por la mejora sistémica, materializados en reformas educativas, siguen siendo una deuda en muchos países. Esto puede encontrar sus razones en distintas variables, que se sintetizan en lo incierto de la implementación de la teoría lograda.

Por lo general, sucede que la representación del conocimiento es distorsionada en la práctica. El fracaso de tantas iniciativas de reforma educacional en tratar de incidir en los aprendizajes y los resultados escolares se debe a una acción errónea basada en ciertos mitos asociados con la reforma escolar que aún persisten en la educación. En este sentido, su imperativo moral no se cumple y la razón puede estar en distintas variables. (Hopkins, 2017, p. 52).

El potencial de los estudios realizados a la fecha estaría limitado por ciertos mitos, como por *impulsores erróneos de la reforma*, denominados así por Fullan (2011), quien explica que ello ocurriría debido a la ineptitud, falta de comprensión o hegemonía cultural y burocrática. Al respecto, propone el cambio en la mentalidad de quienes tienen la responsabilidad política, alejando perspectivas estratégicas contraproducentes a los afanes de las reformas. Según señala, éstas deben centrarse en cuatro ideas fundamentales: 1) nexo aprendizaje-instrucción-evaluación; 2) capital social para construir la profesión docente; 3) pedagogía coincidente con tecnología; y 4) sinergia sistémica.

2.1.2. Mejora escolar

La mejora es el gran objetivo de la educación y los factores que la determinan han sido el objetivo de distintas teorías que intentan explicarla (Hizi, 2019). En este contexto, surgen enfoques que orientan la discusión y que han contribuido de manera significativa en la comprensión del fenómeno de la mejora. El primero de ellos fue el Movimiento de la Eficacia Escolar, surgido en los 70', que buscaba explicar las razones por las cuales algunas escuelas alcanzaban mayores logros con sus estudiantes, en relación a otros de similares características. Esta corriente dio paso al estudio de las denominadas *escuelas efectivas*, concentrando el interés de investigadores y proliferando en estudios durante los 90' (Creemers, 1994; Reynolds et al., 1996).

Luego, una segunda línea vino de la denominada corriente *Mejoramiento Escolar*, que ha intentado revisar cómo las escuelas generan los procesos de cambio y alcanzan logros en el aprendizaje de los estudiantes. En este intento, la investigación reporta siete componentes principales del mejoramiento escolar (Harris, 2007, en Bellei et al., 2014).

1. Mejores condiciones para el aprendizaje (recursos y equipamiento).
2. Cambios en el liderazgo y en las prácticas directivas.
3. Mayores capacidades de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
4. Capacidades de levantamiento y utilización de datos, para la selección y evaluación de estrategias pedagógicas.

5. Construcción de comunidades de aprendizaje, que contribuyan a la mejora de prácticas docentes.
6. Generación de redes de apoyo.
7. Involucramiento de los padres en los procesos de la escuela.

Las investigaciones han coincidido en señalar que los procesos de mejora transitan por distintas etapas, careciendo de linealidad. Se evidencian fases de mejora importante, que dan paso a declinaciones de las que después se aprecian alzas nuevamente, mostrando significativas variaciones de logros, en períodos de largo plazo (Cambell, 2020; Elmore et al., 2007).

Estudios previos identificaron tres etapas en el camino al mejoramiento: 1) *táctica*, con acciones específicas orientadas a resultados académicos; 2) *estratégica*, con enfoque sistemático y prácticas focalizadas en las debilidades de la escuela; y 3) de *generación de capacidades*, con planes de construcción de comunidades de aprendizaje y altos niveles de efectividad (Gray et al., 1999). Bajo esta clasificación, se concluyó que el grupo mayoritario de los centros se encontraba en el primer nivel, reduciendo sus esfuerzos a logros representados en rendimientos. Un segundo conjunto, de menor número, alcanzaba la segunda fase, caracterizada por una mirada integral de la mejora. Mientras que el menor número de escuelas, se encontraba en la tercera etapa, es decir, muy pocas estaban abocadas a construir capacidades, como base para la mejora de su institución.

Otra clasificación es la que aportó la investigación de Bellei et al. (2014), que buscó indagar en los factores que explican el mejoramiento, definiendo cuatro etapas:

1. Mejoramiento escolar institucionalizado: énfasis en la construcción y desarrollo de capacidades a largo plazo, caracterizado por:
 - Alto nivel de institucionalización de estrategias de gestión.
 - Cultura de mejoramiento escolar y alineamiento de directivos y docentes.
 - Alto sentido de la misión y el propósito moral por la formación sobre la base de valores y competencias.
 - Identificación con un proyecto común.
2. Mejoramiento escolar en vías de institucionalización: foco en la planificación e implementación de los procesos pedagógicos e institucionales, puntualizando esfuerzos en áreas y asignaturas estratégicas para la definición de logros, con mayor protagonismo de directivos en las acciones de mejoramiento.
3. Mejoramiento incipiente: orientado a logros de aprendizajes de estudiantes y a construcción de capacidades docentes, mediante acciones de corto plazo y en busca de un ordenamiento interno.
4. Mejoramiento puntual: foco en resultados de pruebas estandarizadas y carencia de cultura

escolar compartida.

La descripción de los factores señalados indica que la mejora escolar supone un esfuerzo de cambio (Wang et al., 2020). Y, tal como se afirmó al inicio del presente capítulo, cambio y mejora no siempre evidencian correspondencia directa. Sin embargo, ésta conlleva intrínseca la idea de modificar las condiciones en que se desarrolla el proceso de aprendizaje. En consecuencia, se requiere identificarlas y revisar las distintas variantes relevadas por la investigación. En este sentido, Hopkins y Lagerweij (1997), señalan que:

- La escuela es el centro del cambio. Ello implica una doble perspectiva; por una parte, que las reformas externas deben ajustarse a las escuelas individuales, pero también que los cambios deben superar la visión exclusiva del aula como protagonista del cambio.
- Hay un planteamiento sistemático para el cambio. La mejora de la escuela es un proceso que dura varios años y que debe ser cuidadosamente planificado y organizado.
- El cambio ha de basarse en las “condiciones internas” de la escuela. Por tales se considera no sólo las actividades de enseñanza y aprendizaje, sino también la cultura escolar, la distribución y el uso de recursos, la distribución de responsabilidades, etc.
- Las metas educativas se consiguen de forma más eficaz. Estas metas son particulares para cada escuela y reflejan el futuro que se desea para la institución.
- Se necesita una perspectiva multinivel. Aunque la escuela es centro del cambio, es importante el contexto en que se desarrolla.
- Las estrategias de desarrollo están integradas. Eso implica relaciones entre los enfoques de “arriba-abajo” y de “abajo-arriba”.
- Existe una tendencia hacia la institucionalización. El cambio sólo será realmente satisfactorio cuando haya formado parte del comportamiento natural de los profesores en la escuela.

En tanto, para Stoll y Fink (1999), la mejora implica procesos concurrentes y recurrentes mediante los cuales la escuela:

- Mejora los resultados del alumno.
- Coloca el foco en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Construye capacidades para enfrentar el cambio, al margen de su procedencia.
- Valora su propia cultura escolar y trabaja para desarrollar e incorporar otras normas positivas.
- Cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos.
- Estimula condiciones internas que propician el cambio.

- Mantiene el entusiasmo en tiempos de dificultades.
- Supervisa y evalúa su proceso, progreso, logro y desarrollo.

En otro intento por conceptualizar la mejora, Murillo (2002), la define como el proceso para incrementar, en forma simultánea, el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de la comunidad escolar. Reconoce, para ello, siete fundamentos:

- Está centrado en la escuela.
- Implica a todo su personal.
- Construye una comunidad de aprendizaje, que incluye a la comunidad escolar en su conjunto.
- Está guiado por la información obtenida tanto a partir de datos de la escuela, como de la literatura de investigación.
- Potencia el desarrollo continuo del profesorado.
- Fomenta la capacidad de los alumnos para aprender.
- Se centra en el análisis de la enseñanza y el currículo y en el desarrollo de iniciativas para mejorarlo.

Desde las reflexiones contenidas en el primer Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008), parece fundamental, en todo escenario, dirigir la mirada hacia el liderazgo pedagógico que permita avanzar hacia el mejoramiento de los aprendizajes. Si se comprende que es este el objetivo fundamental de la escuela, todas las prácticas debieran orientarse hacia ese camino. Según Leithwood (2009), desde un liderazgo transformacional o pedagógico o desde la combinación de ambos para asegurar el éxito, los líderes educativos están convocados a guiar el mejoramiento escolar. Al respecto, el estudio de McKinsey concluyó que:

El contexto, la cultura, las políticas y la forma de gobierno determinarán el curso a seguir por los líderes de los sistemas, así como el punto de partida. No obstante, en última instancia, para lograr mejoras reales en los resultados, ninguno de estos aspectos será tan importante para el sistema educativo y sus líderes como estos tres principios guía: 1) la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes, 2) la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción y 3) lograr altos resultados universalmente sólo es posible poniendo en práctica mecanismos que aseguren que las escuelas brinden instrucción de alta calidad a todos los niños. (Barber y Mourshed, 2008, p.45).

Al respecto, hoy existe amplio consenso sobre la urgencia de aplicar modelos que organicen las prácticas y los discursos referidos a la calidad de la educación. En este sentido, el llamado es a trasladar el enfoque, desde la estandarización reglamentaria carente de contenido y dissociada de lo pedagógico, hacia modelos que identifiquen procesos y resultados como un sistema organizado que se define en la interrelación de sus componentes y cuyo principal objetivo es el aprendizaje de los estudiantes.

2.2. Hacia un concepto de calidad educativa

Los objetivos de la educación han cambiado a nivel global. Del acceso y la extensión se ha transitado hacia la preocupación por la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que permitan a niños y jóvenes desempeñarse con éxito en la sociedad (Tsiligiris y Hill, 2019).

Pero ¿de qué hablamos cuando evocamos la tan anhelada calidad de la educación? Según Soudien (2011), se advierten diferentes valoraciones de “calidad” dependiendo de la realidad contextual. Considerando aquello, es posible acordar la integración de distintos enfoques y sistemas de valores que concluyan con lo que universalmente requiere la educación y lo que, en consecuencia, debe considerarse común en mediciones de calidad. Ello supone la dificultad de definir lo común y lo particular a cada realidad, pero también otorga la oportunidad de avanzar hacia una mayor comprensión del significado de calidad, junto con abrir espacios para el logro de la igualdad.

Esta posición coincide con las sugerencias de la OCDE (2013), respecto de los desafíos de la evaluación en la perspectiva internacional. El estudio concluye en la importancia de lograr acuerdos de evaluación y valoración de estándares de calidad, con el fin de generar sinergias que permitan mejorar la calidad, equidad y eficiencia de la educación escolar.

Es así como el concepto de calidad de la educación ha estado al centro de políticas públicas, asumiendo diversos enfoques. Desde la perspectiva de Toranzos (1996), ésta es entendida desde: 1) la eficacia, entendiendo como educación de calidad la que logra que los estudiantes aprendan lo que deben aprender según el programa de estudios y en los plazos definidos, otorgando énfasis a los resultados de aprendizaje alcanzados; 2) la relevancia, que la supone como aquella que, en términos individuales y sociales, responde a lo que el estudiante requiere para desarrollarse adecuadamente en distintos ámbitos de la sociedad, potenciando su formación intelectual, afectiva, moral y física; y 3) desde los procesos que ofrece el sistema para el desarrollo de su experiencia educativa, lo que implica un adecuado contexto físico, un equipo docente idóneo, recursos pedagógicos apropiados, estrategias didácticas pertinentes, entre otras.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), la define desde dos principios:

... el primero considera que el desarrollo cognitivo del educando es el objetivo explícito más importante de todo el sistema educativo y, por consiguiente su éxito en este ámbito constituye un indicador de la calidad de la educación que ha recibido; el segundo hace hincapié en el papel que desempeña la educación en la promoción de las actitudes y los valores relacionados con una buena conducta cívica, así como en la creación de condiciones propicias para el desarrollo afectivo y creativo del educando. Como el logro de estos últimos objetivos no se puede evaluar fácilmente, es difícil efectuar comparaciones entre países a este respecto. (UNESCO, 2005, p. 2).

Para Aguerrondo (2006), una definición de educación de calidad implica una conceptualización totalizante, abarcadora y multidimensional, asociada social e históricamente a patrones culturales, circunscrito a un espacio determinado y contextualizada a las demandas de la sociedad.

Algunos autores han alertado respecto de las conceptualizaciones construidas para definir la calidad de la educación, en tanto se asimila y trasladan enfoques provenientes del mundo empresarial para orientar su gestión. Al respecto, Albornoz (2005) señala que su concepto se ha desvirtuado en su significado, advirtiendo respecto de un necesario debate en torno a su definición, capaz de orientar planes y tratamientos, en concordancia. Conceptos provenientes de los campos de la economía y la administración de empresas se desplazan y penetran con fuerza los discursos educativos, transportando consigo una particular carga semántica (Castrillón y Daza, 2016; Haijiting, 2013; Quintana-Torre, 2018). En este marco se inscribe el ingreso a la educación de conceptos como el accountability, medidas estandarizadas y procesos de acreditación para asegurar la calidad. Y aunque los fundamentos de la evaluación del sistema educativo está en la búsqueda de equidad, los resultados de mediciones se han utilizado también para argumentar planteamientos de competitividad.

En la década del 90' y en directa relación con los movimientos de mejora y cambio escolar, la búsqueda de la calidad de la educación se sumó como objetivo prioritario en la agenda de los países del mundo. Su logro ha orientado políticas públicas, que relevan su importancia como herramienta para el desarrollo, la eficacia de las escuelas y la eficiencia en el uso de recursos, así como por el imperativo moral y más difundido, que es el logro de la equidad y la igualdad de oportunidades de niños, jóvenes y adultos (Galczynski, 2014; Sahlberg, 2006; Tiana, 2009).

2.2.1. Corrientes filosóficas a la base del concepto

Los diferentes propósitos que se esgrimen para buscar la calidad de la educación, tienen directa relación con las distintas concepciones respecto del ser humano a formar y de la sociedad a construir. Su definición y características, en consecuencia, estarían condicionadas por factores ideológicos, políticos, históricos y valorativos en relación al desarrollo humano, el aprendizaje y la cultura (OREALC/UNESCO, 2007; Wenger, et al., 2020).

Sin embargo, un denominador común se reconoce en la manera de abordar la calidad de la educación. Se trata de la distinción entre resultados educativos y los procesos que se requieren para su logro. Al respecto, las perspectivas que focalizan en los resultados medirán la calidad en relación a ellos, desestimando variables de contexto que son también significativas bajo un enfoque integral. Estas distintas direcciones tendrían su origen en las corrientes filosóficas que subyacen a la educación. Así lo plantea la UNESCO (2005), caracterizando los distintos énfasis:

- Enfoque humanista: considera las necesidades y circunstancias individuales de cada alumno, como base de los programas educativos. Ello, en oposición a iniciativas pedagógicas prescritas y normadas. Bajo esta perspectiva, se entiende al docente como un mediador de los aprendizajes, donde la evaluación es parte de este proceso.
- Enfoque conductista: plantea los objetivos educativos como independientes del estudiante y resultantes de programas definidos y controlados desde los niveles intermedios y centrales. Bajo este enfoque, el docente cumple el rol de experto en los conocimientos que busca entregar. En sintonía, las evaluaciones son entendidas como mediciones objetivas de lo aprendido y fundamentales en el proceso, resultando de ellas refuerzos o castigos.
- Corriente crítica: cuestiona los enfoques anteriores, bajo la concepción de que la educación tradicional es una herramienta para reproducir las desigualdades sociales. En consecuencia, la educación de calidad sería la que posibilite el cambio social e incluya metodologías que estimulen el análisis crítico de las relaciones de poder, y promuevan la participación activa de los estudiantes en las experiencias de aprendizaje.
- Enfoques autóctonos: destaca la importancia de la educación, en coherencia con las circunstancias socioculturales del país y en concordancia con la cultura de procedencia del estudiante. En este caso, los planes de estudio, metodologías y evaluaciones son decisiones locales, que deben considerar el aprendizaje no formal, contando con las experiencias de los alumnos y espacios de aprendizaje diversos.

- Enfoque de educación de adultos: se basa en la experiencia del estudiante como recurso para el aprendizaje. Asimismo, considera la reflexión crítica como medio para el cambio social.

2.2.2. Limitaciones y factores asociados a calidad

Los bajos resultados educativos de ALC han contribuido a reflexiones en relación al significado de calidad, advirtiendo acerca del riesgo de sesgar la formulación de políticas. En este sentido, la UNESCO (2007), reconoce tres equívocos al homologar resultados a calidad:

- Reduccionismo Instrumental: supone limitar la calidad educativa a aspectos medibles mediante pruebas estandarizadas, sin considerar aprendizajes relevantes no susceptibles de evaluar por esta vía. Como ejemplo: la creatividad, la protección del medio ambiente, la resolución de conflictos, entre otros. Así, se arriesga limitar la educación a través de incentivos estimados según resultados medibles.
- Normatividad Engañosa: referida a la supremacía de los temas de evaluaciones por sobre los objetivos educativos que se ha propuesto el país, relevando sólo lo concerniente a la medición.
- Reduccionismo Racionalista: se explica en la confusión de los fenómenos y sus explicaciones. En este caso, el riesgo radica en suponer que la modificación positiva de factores de aprendizaje, conseguirá mejoras inmediatas.

En concordancia con las consideraciones planteadas, destaca la definición de calidad que propone OREALC/UNESCO (2007), en la que reconoce cinco dimensiones esenciales y dependientes entre sí: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia. En este sentido, asocia la calidad a condiciones necesarias de acuerdo a las necesidades individuales, con el fin de que todos los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades, alcancen sus mayores niveles de aprendizaje. Y de acuerdo a ello, el acceso igualitario es insuficiente para el aseguramiento de la calidad. Se requieren igualdad de condiciones que se propician en lo que identifica como *niveles de equidad*, en los que se encuentran: 1) acceso a la educación; 2) equidad en los recursos (financieros, materiales, humanos, tecnológicos y pedagógicos) y la calidad de los procesos educativos; y 3) equidad en los resultados de aprendizaje.

Su definición apela a la promoción de aprendizajes significativos, en relación a las exigencias sociales y el desarrollo personal. El sentido de la educación estaría otorgado por sus contenidos y éstos orientados por un proyecto social y político, en un momento histórico determinado, que a la vez requiere altas competencias para la adaptabilidad (Dishon, y Gilead, 2020).

Desde esta perspectiva, los aprendizajes que se requieren para la vida del siglo XXI serían los propuestos por Delors (1996):

- *Aprender a conocer*: refiere a la función clásica de la escuela, como transmisora de conocimientos para la comprensión del mundo. En este aspecto, las características actuales obligan a parcelar ese conocimiento mediante la especialización, que relega a la cultura general por nuevas nociones y lenguajes. Delors (1996) explica esta habilidad como fundamental y prioritaria, señalando que *aprender a aprender* significa tener la capacidad de atención, memoria y pensamiento, para adquirir los conocimientos necesarios a lo largo de la vida.
- *Aprender a hacer*: referida a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades del mercado laboral futuro. El mundo actual requiere de habilidades cognitivas superiores, que permitan el trabajo colaborativo y faciliten el comportamiento social que se requiere para mantener relaciones interpersonales estables y eficaces.
- *Aprender a convivir*: que apela a la necesidad de integrar y valorar la diversidad, donde la escuela tiene la misión de contribuir a la toma de conciencia y el desarrollo de la empatía.
- *Aprender a ser*: para favorecer el desarrollo integral, posibilitando el pensamiento crítico, la diversidad, la autonomía, necesarias para la creatividad e innovación que requiere la sociedad.

La preocupación por la calidad de la educación condujo a una tendencia global hacia sistemas de evaluación, que homologaron estándares a indicadores de calidad (Muhamedyev et al., 2020; Napier, 2014). Las comparaciones internacionales y las pruebas estandarizadas se consolidaron como herramienta fundamental en la medición de aprendizajes y, por consiguiente, insumo fundamental para la medición de la calidad de la educación. En concordancia, las políticas educativas basadas en evidencias consolidaron esta concepción, dejando la interrogante acerca del significado de calidad u homologando su significado a los de los indicadores con que se le mide (Eurydice, 2017, Prieto, 2019; Wiseman 2010).

2.3. Movimientos y corrientes en busca de calidad educativa

La medición del *efecto escuela* es, técnicamente, la valoración de su peso en la trayectoria educativa de un estudiante (Bolívar, 2017; Cervini, 2012; Tarabini, 2020). Un cuestionamiento a su implicancia inició una vorágine de estudios y movimientos en educación desde la década de 1970, cobrando especial relevancia en Estados Unidos, posterior al denominado Informe Coleman (1966),

que reportó los resultados de la investigación sobre segregación de los colegios, igualdad de oportunidades, desempeño de sus estudiantes y causas de las diferencias en los logros obtenidos. Desde entonces se inició la búsqueda de respuestas sobre los procesos que interactúan en el sistema educativo en general y en la escuela en particular, intentando despejar la incógnita respecto de su efecto sobre los logros de los estudiantes. Así, en los últimos cincuenta años se han desarrollado múltiples estudios que buscan medir el *efecto escuela*, mediante el trabajo de investigadores que han centrado su quehacer en efectividad y mejoramiento escolar, orientando el proceso educativo y los mecanismos de gestión de los sistemas educativos (ej., Chapman et al., 2016; Hopkins, et. al., 2014; Reynolds, 2015).

Las tesis que declaraban que las escuelas no generan diferencias, o que los centros educativos no pueden compensar las diferencias de capital cultural de los estudiantes, responden a una primera época investigativa a la que siguieron estudios sobre la estabilidad de sus efectos y las diferencias de éstos en niños y jóvenes (Bolívar y Murillo 2017). Más tarde, el movimiento de mejora escolar avanzó hacia la concepción de la escuela como unidad básica del cambio y centro neurálgico de la potencial mejora, donde convergen todos los niveles involucrados en el sistema educativo.

Esta idea se ha mantenido en las últimas décadas de investigación sobre cambio escolar, especificando factores y elementos que caracterizan a los centros educativos que mejoran (ej. Bellei et al., 2015; Kovačević y Hallinger, 2019; Lugo y Villasmil, 2019; Murillo, 2007). Se sistematizan los aportes recopilados, en un intento por globalizar el conocimiento acumulado, construyendo una teoría capaz de explicar el qué, cómo y porqué de la mejora escolar (Hellström y Hasquit, 2019; Murillo, 2015; Reynolds, et al., 2015; Senge, 2002). Al respecto, existe consenso en señalar la transformación de la escuela como la estrategia más eficaz. Ello, aprendiendo de experiencias exitosas, atendiendo a los cambios que requiere su propia cultura escolar, reconociendo el valor de su autonomía en la construcción del camino a la mejora, y reconociendo la relevancia del liderazgo desde todos los niveles (Bolívar y Murillo 2017; Weinstein et al., 2019).

2.3.1. Movimiento de Mejora Escolar

Después de los fracasos de las reformas educativas de los 60 y 70 se inició la búsqueda de nuevos caminos hacia el requerido cambio en la educación. Desde entonces a la fecha se han realizado diversos estudios, en distintas latitudes del mundo. Todos bajo el objetivo de dilucidar los factores y procesos que intervienen en el logro de aprendizajes, con equidad y calidad.

A este enfoque investigativo, del cual se reconocen distintas fases de desarrollo, se ha denominado el movimiento de Mejora Escolar. Sus aportes ubican a la escuela en el centro del cambio, argumentando la relevancia de su gestión pedagógica e institucional, con autonomía y atendiendo su propia cultura escolar (Chapman et al., 2016).

En una distinción desarrollada por Hopkins (2017), respecto de las distintas fases por las que ha atravesado el movimiento en relación a los enfoques de la investigación (Ver Tabla 1), es posible determinar que las primeras cuatro estuvieron enfocadas en la escuela, reconocida como principal unidad de cambio. Mientras que la última, que corresponde al momento actual de esta corriente, se orienta a la mejora del sistema, como el factor relevante para cumplir con el imperativo moral de las reformas educativas.

Más allá de las características de cada una, descritas en apartado anterior, el foco del movimiento de Mejora Escolar se distingue por su amplitud en la comprensión de los factores que inciden en ella. En este sentido, la entiende como una estrategia para el cambio educativo, cuyo centro es el aprendizaje y sus niveles de logro, para lo cual se orienta en la modificación de las prácticas docentes y la adaptación de la escuela como espacio propicio para fomentar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en concordancia, los logros de todos los estudiantes (Hopkins, 2001).

La descripción que ofrece Bolívar y Murillo (2017), ubica al movimiento bajo el objetivo de aportar en la generación de las condiciones internas que posibilitan el desarrollo de la escuela como organización. En este sentido, relevan la orientación a mejorar las capacidades de la institución educativa, para gestionar el cambio.

Al respecto y como síntesis de la evidencia recogida en las distintas fases, y anticipando la orientación futura del campo de la Mejora Escolar, Hopkins (2017), propone ocho teorías de acción en una estrategia de reforma sistémica:

- Cuando las escuelas y los sistemas están movidos por una narrativa sustentada en un propósito moral relacionado con los logros y los aprendizajes de los estudiantes, es más probable que todos los estudiantes realicen todo su potencial.
- Cuando las escuelas y los docentes son de alta calidad, la pobreza deja de ser un factor determinante del éxito escolar.
- Cuando el foco de las políticas es puesto en la calidad de la docencia y no en el cambio estructural, se incrementan los logros escolares.
- Cuando el foco es puesto en un “aprendizaje poderoso” los estudiantes pueden llegar más lejos y desarrollar sus habilidades cognitivas y sociales.
- Cuando se utilizan los datos para monitorear, retroalimentar y potenciar el desempeño de los estudiantes en función de diversos objetivos de aprendizaje, los estudiantes progresan de manera más acelerada.
- Cuando los docentes y las escuelas profundizan en su búsqueda de una mejora (en lugar de adoptar modas pasajeras), la experiencia del estudiante también se profundiza y mejoran los resultados.

- Cuando el liderazgo está centrado en lo pedagógico, ampliamente distribuido, dentro de un contexto de sistemas, tanto los docentes como los estudiantes pueden capitalizar de manera plena su capacidad de aprender y obtener buenos resultados.
- Cuando el sistema en su totalidad asume de manera seria el aprendizaje de los estudiantes se logra el propósito moral.

2.3.2. Movimiento de Eficacia Escolar

Después del Informe Coleman (1966) y su conclusión determinista respecto de la escasa capacidad de la escuela, en relación a las características de origen de los estudiantes, se abrió un amplio debate desde la investigación. Destacan las contribuciones del mundo anglosajón para responder a esta visión pesimista (Creemers, 1994; Firestone, 1991; Mortimore et al, 1988; Mortimore 1993; Reynolds et al, 1990; Rutter et al, 1979). Sus estudios levantaron hallazgos que permitieron defender que, pese a la importancia de los antecedentes, la escuela puede tener un efecto significativo en los aprendizajes de niños y jóvenes. Ello dependería de su *efectividad*.

En este sentido, la efectividad escolar se entiende como un programa de investigación que intenta explicar los elementos que constituyen a las escuelas efectivas (Creemers, et al, 2007). Se le reconoce por sus aportes en los factores que influyen en el logro escolar, a nivel de aula, escuela y contexto, estimando los efectos del centro en el logro de sus estudiantes, gracias a un prolífico trabajo que ha reportado importantes hallazgos (Scheerens, 2016).

La evidencia que ha contribuido viene de estudios que se han caracterizado por tener dos objetivos: 1) estimar los efectos de la escuela, en términos brutos o relativos, es decir, considerando o descontando elementos del contexto; y 2) analizar los factores asociados, es decir, aquellas características que permiten que la escuela logre un aprendizaje mayor al que se podría esperar, considerando su contexto (Teddlie et al, 2000).

La investigación acumulada ha permitido determinar factores y elementos de la organización de la escuela, que inciden en el aprendizaje de niños y jóvenes (Bosevska y Kriewaldt, 2020; Chapman et al., 2016). En fases recientes, se ha incorporado a sus estudios el contexto, ampliando la perspectiva investigativa y reafirmando que la eficacia escolar es el camino para equilibrar las oportunidades de los más vulnerables.

Para alcanzar este objetivo, el movimiento enfatiza en los resultados de los estudiantes y los procesos pedagógicos que se dan a nivel de aula. Destacan sus aportes en metodologías que permiten medir ese “valor agregado” que aporta la eficacia de una escuela. Así mismo, constituye la línea de investigación empírica de carácter educativo que mayores aportes ha realizado a la mejora de la escuela. Así lo consigna la revisión de Murillo y Martínez-Garrido (2016), en la que destacan la evidencia científica respecto de los factores de aula, escuela y contexto que permiten que un establecimiento educacional sea eficaz. “A lo largo de su historia investigadores, políticos y prácticos

de la educación se han servido de los resultados aportados por el conjunto de la investigación para ofrecer alternativas y propuestas que, según las evidencias, mejoran la calidad de la educación”. (Murillo y Martínez Garrido, 2016, p. 115).

La sistematización que ofrece Sammons (2011), la que se presenta en apartado posterior (Ver Tabla 2), es una compilación de trabajos desarrollados en el área, en los treinta años anteriores a su publicación. Mediante esta revisión se muestran los factores en los que existe consenso, respecto de lo que esta corriente ha aportado al conocimiento de este ámbito.

- **Escuelas Efectivas.** Los modelos descritos constituyen el medio para explicar teorías que se han construido a partir de la evidencia acumulada, respecto de los factores que permiten lograr mayores resultados educativos en estudiantes, considerando elementos de contexto e intraescuela. En consecuencia, una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, *mayor del que sería esperable*, teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias (Murillo, 2005).

La definición de escuelas efectivas ha sido ampliamente discutida y concita acuerdos y algunas contradicciones que revelan investigadores. Entre las coincidencias que han resultado de las décadas de estudios, se cuenta la idea de *valor agregado* de la escuela, respecto de los estudiantes que recibe y los aprendizajes que logra. Es decir, niños y jóvenes, con sus características personales y contextuales, obtienen distinto nivel de logro, dependiendo de la escuela a la que asistan. Así, una escuela efectiva añade valor adicional al aprendizaje de sus estudiantes, en relación a otras que cuentan con una matrícula de características similares (Sammons, et al., 1995).

Respecto de los opuestos que conlleva, éstos se relacionan con las opciones que se toman al momento de definir lo que se entiende por efectividad. En algunos casos serán resultados, en otros procesos, y serán también distintos los énfasis y ponderaciones a los logros académicos y formativos. Por otro lado, la investigación ha aportado a la identificación de elementos que permiten esa efectividad. Pero, al mismo tiempo ha advertido sobre el riesgo de adoptarlos como receta del éxito. Las iniciativas en pos de la mejora deben centrarse en las características de la escuela y sus componentes. Por lo cual, se hace imposible convertirlos hallazgos sobre efectividad, entendidos como procedimientos infalibles para el mejoramiento escolar.

Entre estas consideraciones se encuentran advertencias, relativas a considerar el contexto a la hora de aplicar lecciones aprendidas a partir de investigaciones en otras latitudes. En este sentido, se destaca la necesidad de desarrollar investigaciones de calidad en las realidades específicas que se requieren transformar (Murillo, et al., 2016).

Pese a lo planteado, conviene considerar los factores que comparten las escuelas efectivas. En este sentido, una sistematización de Sammons (2011), que reeditó una

clasificación anterior de once factores (Sammons, 1998), da luces acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sumados a condiciones de la gestión de la organización, que posibilitan la efectividad de una escuela (véase Tabla 2).

Tabla 2 Factores para las escuelas efectivas (Sammons, 2011)

Factores	Características
1. Liderazgo eficaz	Firme y decidido Involucrar a otros en el proceso de liderazgo Tipo de liderazgo educativo Supervisión frecuente del personal Selección y sustitución del personal
2. Enseñanza eficaz	Metas compartidas Transferencia de los aprendizajes Colegialidad y colaboración entre los docentes
3. Centrado en el aprendizaje	Foco en el desarrollo académico Maximizando el tiempo de aprendizaje en la escuela
4. Cultura escolar positiva	Visión y metas de la escuela compartidas Ambiente ordenado Refuerzo positivo
5. Altas expectativas sobre todos	Sobre los estudiantes Sobre el profesorado
6. Énfasis en las responsabilidades y los derechos	Asunción de responsabilidades Cuidado de los derechos
7. Supervisión del progreso	A nivel de escuela A nivel de aula
8. Desarrollo profesional de los docentes y personal de la escuela	Centrado en el contexto de la escuela Integrado con la carrera profesional
9. Implicación de las familias de una manera productiva y apropiada	Moderando el impacto de las malas influencias Reforzando las relaciones productivas

Fuente: Sammons (2011)

Esta clasificación comparte los factores reconocidos por Teddlie et al. (2000). Su estudio reveló nueve factores que posibilitan la efectividad escolar:

1. Liderazgo efectivo.
2. Foco en el aprendizaje.
3. Cultura escolar positiva.
4. Altas expectativas de los estudiantes y del staff de la escuela.

5. Monitoreo de los progresos, desde los niveles: escuela, aulas y estudiantes.
 6. Involucramiento de los padres.
 7. Prácticas docentes efectivas.
 8. Desarrollo profesional del staff.
 9. Involucramiento de los estudiantes en el proceso educativo.
- **Factores de escuelas efectivas en ALC.** Los factores de consenso identificados en la región, constituyen el resultado de amplias investigaciones sobre eficacia escolar, durante los últimos treinta años. La mayoría de ellos, realizados en Europa, Estados Unidos y Australia. Sin embargo, desde los 70 América Latina y el Caribe ha emprendido estudios que, enfocados en su propio contexto, han revelado los factores de escuela y aula en los que han coincidido los reportes de estudios en la región, tal como lo muestra la Tabla 3.

Tabla 3 Factores de escuela y aula asociados al desempeño en países Latinoamericanos

Factores	Factores de escuela	Factores de aula
Metas compartidas, sentido de comunidad	•	•
Aprendizaje organizativo/desarrollo profesional	•	
Participación e implicación de la comunidad educativa	•	
Calidad del currículo	•	
Liderazgo educativo	•	
Seguimiento y evaluación en todos los niveles	•	•
Clima escolar adecuado	•	•
Desarrollo en el aula de actividades variadas, participativas y activas		•
Estructuración y preparación de las lecciones		•
Optimización del tiempo lleno de oportunidades para aprender		•
Altas expectativas	•	•
Atención a la diversidad		•
Recursos educativos	•	•
Organización y gestión adecuada del aula		•

Fuente: Murillo (2007).

Entre los estudios que analizan el efecto escuela, destacan los realizados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), que a la fecha cuenta con cuatro ediciones del Estudio Regional Comparativo y Explicativo: PERCE (1997), SERCE (2006), TERCE (2013) y ERCE (2019).

En cada una de sus versiones, el estudio ha tenido como objetivo obtener información acerca de los logros de aprendizaje de los estudiantes de América Latina y el Caribe, y los factores que se asocian a estos resultados. Con este fin, aplica pruebas a estudiantes de los distintos países participantes (TERCE reunió a 16 naciones), con una muestra de casi 10 mil estudiantes, de los niveles de 3º y 6º de primaria. A la prueba se suman cuestionarios de contexto que son respondidos por estudiantes, padres y docentes (OREALC/UNESCO 2000; 2010; 2016a). En su última aplicación, ERCE (2019), participaron 18 países de ALC, de los que se analizó la concordancia de sus respectivos currículums, con los logros de aprendizaje de sus estudiantes en relación a los objetivos de cada sistema y su concordancia con los compromisos establecidos en la Agenda de Educación 2030 para el Desarrollo Sostenible (OREALC/UNESCO, 2016b; 2020).

Otra investigación acerca del efecto escuela en América Latina y el Caribe, muestra que en la última década se han mantenido estables los niveles en que las variables antecedentes influyen en los resultados de la escuela (Woitschach et al., 2017). El reporte detalla que, al respecto, se pueden establecer dos perfiles. Un primer grupo de países donde los resultados de las escuelas parecen más homogéneos y menos determinados por los antecedentes escolares. Sin embargo, advierte, son las naciones donde el efecto neto escuela tiene menos incidencia, alcanzando menos de un 10%. En este conjunto se ubica Chile, Costa Rica, Nuevo León, República Dominicana y Uruguay. Un segundo grupo está formado por Perú, Panamá, Brasil y Guatemala, donde las diferencias brutas de sus centros son mayores y en las que variables contextuales explican mayor porcentaje de la varianza total inicial. Es decir, son los que muestran mayor heterogeneidad y, en consecuencia, parecen los sistemas educativos con mayor desigualdad.

- **Características de escuelas menos efectivas en ALC.** Como lo representa la Tabla 4, el estudio realizado por Hernández Castilla et al., (2014), evidencia los factores comunes reconocidos en escuelas de distintos países de América Latina, que las ubican como centros escolares menos eficaces.

Tabla 4 Características de las escuelas menos eficaces en ALC

Factores	Componentes
Clima de escuela	Ambiente tenso y de desconfianza División entre docentes Relaciones de poder y dominación Desmotivación y malestar entre estudiantes Uso del castigo físico
Implicación y compromiso de los docentes	Falta de compromiso Escaso trabajo en equipo
Dirección escolar	Dirección descomprometida Estilo burocrático Falta de liderazgo Escasa formación
Participación de la familia	Baja participación familiar
Expectativas	Bajas expectativas hacia alumnos, de parte de docentes y familias Bajas expectativas de los estudiantes
Procesos de enseñanza	Enseñanza reproductiva y memorística No utiliza recursos didácticos motivadores Ausencia de atención a la diversidad Mala gestión del tiempo
Instalaciones y recursos materiales	Inadecuadas Mal mantenidas Aulas descuidadas, sucias y deterioradas

Fuente: Hernández-Castilla et al (2014)

- **Aulas eficaces.** En el apartado anterior hemos revisado los factores que, en general, coinciden en ser determinantes para los resultados de escuelas. Pero, al ingresar a la denominada *caja negra* de la educación, el aula, se pueden identificar otro conjunto de características que, según los aportes de la investigación, inciden en el aprendizaje de los estudiantes. Hablamos de la *enseñanza eficaz (teaching effectiveness)*, línea investigativa que ha reportado valiosa información respecto del trabajo de los docentes que obtienen logros en sus estudiantes, que están por sobre lo esperable, si se considera su contexto (Martínez, 2015; Muijs et al., 2010).

Tal como muestra la Tabla 5, los factores de incidencia han sido identificados, gracias a estudios de proporciones que han buscado las variables que presentan una correlación

significativa con el desempeño escolar. Desde sus hallazgos podemos reconocer hoy la importancia de factores como el clima de aula, la preparación de la enseñanza, la optimización de los tiempos de aprendizaje y la evaluación entendida como refuerzo, para lograr que los estudiantes alcancen mayores logros educativos (Murillo et al., 2011).

Tabla 5 Revisión de factores de enseñanza eficaz

Factores de enseñanza eficaz	Características	Investigaciones relevantes
Compromiso docente	Docente innovador en su desarrollo profesional y su formación permanente, que además promueve su propia autoevaluación y que es capaz de generar nuevas ideas. Un docente que siente la escuela como suya, que es justo e innovador a la hora de impartir su docencia.	Agne, 1992; Crosswell et al., 2004; Good et al., 2009; Harris, 1998; Huberman, 1993; Hunt et al., 2009; Mc Ber, 2000; Thijs y Verkuyten, 2009; Orlich et al., 2010; Valenta, 2010; Stronge, 2002; Zheng, et al., 2020.
Clima de aula	Clima positivo, tranquilo, cálido, lleno de afecto y ausente de violencia. Donde los estudiantes se sientan a gusto, protegidos y respetados por sus pares y profesores.	Adelman et al., 2004; Barksdale et al., 2019; Creemers et al., 1999; Den Brok et al., 2004; Freiberg et al., 1999; Muijs et al., 2010; Román et al., 2011;
Expectativas	Altas expectativas que se hagan explícitas al estudiante y a la escuela.	Alderman, 2004; Campbell, 2020; Copper et al., 1984; Dusek et al., 1983; Navas et al., 1991; Weinstein, 2002.
Preparación y organización de las lecciones	Lecciones con una estructura clara, donde se desarrollan actividades variadas y fomentan la participación de los estudiantes (obtienen mejores resultados). El hecho de variar y combinar tareas de gran grupo, de pequeño grupo e individuales también es una forma de mejorar los resultados.	Anderson, 2004; Cardellino y Woolner, 2020; Emmer et al., 1991; Evertson et al., 2006; Dalton, 2007; Hunt et al., 2009; Killn, 2005; Orlich et al., 2010; Murillo 2007; Brown, 2009.
Atención a la diversidad	Una docencia que pretenda que todos y cada uno de los estudiantes, sin excepciones, aprendan. La enseñanza diseñada de acuerdo a las características de cada estudiante, de manera que sean un desafío para ellos y les proporcionen el mayor desarrollo individual posible.	Baena et al., 2020; Houtveen et al., 2009; Langer, 2001; Molnar et al., 1999; Randall et al., 2003; Weiss et al., 2003.

Estrategias didácticas	Una enseñanza que proporcione pautas y rutinas de trabajo claras	Anderson 2004; Pressley et al., 2001; Sternberg, 2003; Wenglinsky, 2000.
Gestión del tiempo	El alumno asimilará más en la medida que tenga mayores oportunidades de aprendizaje. Entendidas éstas como el tiempo que el alumno se encuentra motivado y realizando tareas sugerentes.	Carrol, 1963, 1989; Albornoz, 1996; Cueto et al., 2002; Murillo et al., 2013; Picaroni, 2003.
Evaluación y retroalimentación de los aprendizajes	Una evaluación y retroalimentación frecuentes, orientadas al refuerzo y motivación de los alumnos.	Anderson, 2004; Borich, 2009; Brookhart, 2009; Daloz, 1986; Killen, 2005; Muijs et al, 2010; Timperley et al., 2007; Orlich et al., 2010; Stronge et al., 2004.
Recursos didácticos	Una docencia que incorpore la utilización de recursos didácticos variados. De esta forma, la utilización de recursos tecnológicos, de materiales manipulativos y de libros de texto y de apoyo se lleva a cabo de manera normalizada en el contexto escolar y facilita el aprendizaje de los alumnos.	Cradler et al., 2002; Schacter, 1999; Wenglinsky, 1998.

Fuente: A partir de Murillo et al., 2016.

- **Aulas ineficaces.** Pero, también las investigaciones han reportado factores comunes en las aulas que son ineficaces (Reynolds, 1995; Stoll y Fink, 1996; Van de Grift y Houtveen, 2006). En una revisión de los estudios realizados, Sammons (2007), identifica siete elementos que caracterizan a las aulas donde los estudiantes aprenden menos de lo que espera: 1) Bajas expectativas en los estudiantes, especialmente de quienes provienen de contextos de bajo nivel socioeconómico. 2) Énfasis en la supervisión de la escuela y sus rutinas. 3) Pobre interacción docente-estudiante. 4) Metodologías de aprendizaje poco participativas. 5) Creencia de estudiantes de escasa preocupación de sus docentes hacia ellos y sus aprendizajes. 6) Uso frecuente de la evaluación como crítica. 7) Uso de retroalimentación negativa.
- **Hallazgos en ALC.** Tal como lo muestra la Tabla 6, los elementos identificados coinciden con algunos de los hallazgos reportado por Murillo et al., (2016), como consecuencia de un estudio en aulas de escuelas de países de América Latina.

Tabla 6 Factores de ineficacia del aula en ALC

Factores	Características
Clima	Tenso, violencia. Disciplina basada en el castigo. Escasa participación e interacción.
Tarea	Rutinaria, repetitiva. Escaso interés. Trabajo individual, no colaborativo.
Diversidad	Segregación. Tareas no adaptadas. Rutinarias.
Evaluación	No formativa. Corrección de tareas. Ausencia de autocrítica y autoevaluación.
Expectativas	Bajas por parte del profesor, la familia y los estudiantes.
Estudiantes	Desmotivados, pasivos y agresivos.
Aula	Descuidada, poco ordenada, sucia.
Docentes	Faltos de información y motivación

Fuente: Murillo et al, 2016.

2.3.3. Sinergia de enfoques para la mejora

Después de los 90, y a consecuencia de los estudios de “mejora escolar” y a posterior, los movimientos de “mejora de la escuela” y “eficacia escolar” surge la línea investigativa denominada “mejora de la eficacia escolar”, centrando sus estudios en escuelas que lograban procesos sostenidos de mejora, en el transcurso del tiempo. En este sentido, han generado aportes significativos, pero también críticas derivadas de una débil consideración de los antecedentes contextuales de los estudiantes, así como de aspectos políticos y sociales de los sistemas educativos en que están inmersa las escuelas (Bellei et al., 2014). En oposición, la corriente releva la importancia de los resultados académicos, reportados por pruebas estandarizadas, contrarrestando la incidencia de variables asociadas al desarrollo personal y social de los alumnos.

En una valoración distinta, Bolívar y Murillo (2017), destacan la potencialidad que ofrece la

combinación entre ambas líneas investigativas. Mientras las “eficacia escolar” se ocupa de los resultados de los estudiantes y el nivel de aula, ofreciendo metodologías para medir el “valor añadido” de la escuela en la trayectoria de sus alumnos; la “mejora de la escuela” proporciona una teoría respecto de la implementación del cambio a nivel de escuela. Al unirse ambas líneas investigativas, se accede a los dos niveles del sistema (aula y escuela), permitiendo que la perspectiva de la mejora se enfoque también en la sala de clases, así como el enfoque de eficacia trascienda a los resultados, considerando los procesos que permiten esos logros.

Como se aprecia en los modelos de eficacia escolar que se describen a continuación, los distintos niveles comprometidos requieren de la atención para avanzar en los esfuerzos de mejora. En este sentido, abarcar el nivel aula y el nivel escuela es central y es lo que permiten ambos movimientos. Sin embargo, desde otras perspectivas no es suficiente si no se producen cambios en las prácticas docentes. Y éstas no variarán, de no efectuarse una modificación de las estructuras organizativas actuales, postura que remite a la organización y que también es compartida por las corrientes descritas.

Al respecto, el movimiento de “gestión basada en la escuela”, sostiene que los cambios requeridos son inviables bajo los diseños institucionales actuales. En este sentido, los cambios denominados de primer orden, donde se ubican las prácticas docentes, sólo serán posibles si se abordan antes cambios de segundo orden, es decir, modificaciones en las estructuras más básicas de la escuela. Así, bajo este enfoque, es necesario variar en las relaciones, tiempos, espacios y roles. Se requiere avanzar desde los niveles inferiores, construyendo nuevas formas de trabajo colaborativo, de toma de decisiones y de concepciones docentes acerca de la naturaleza del conocimiento. En síntesis, reprofesionalizar la enseñanza, mediante un nuevo orden de los factores estructurales (Elmore et al., 1990).

Las corrientes sintetizadas dan cuenta de un denominador común: en la mejora intervienen distintos niveles, pero, la etapa decisiva está en la etapa intermedia, es decir, en las condiciones de organización del establecimiento educativo. La escuela y su estructura es este centro neurálgico donde se posibilita u obstaculiza el cambio. En consecuencia, la mejora no vendrá desde los niveles externos. Tampoco será posible mediante cambios curriculares aislados. Se materializará desde iniciativas que potencien la mejora como unidad básica del cambio (Bolívar, 1999; Fullan, 1992; Schmidt et al., 2020).

Muñoz-Repiso et al. (2000), destacaban la importancia de la conjunción de ambas líneas investigativas, señalando que las diferencias entre ambas corrientes respondían a distinciones de ámbito académico, pero no a una incompatibilidad real. En este sentido, Reynolds et al., (1993), indicaba que los investigadores de ambas perspectivas se necesitaban mutuamente, en tanto la eficacia escolar aportaba a la mejora escolar sobre factores de la escuela y el aula que inciden en la calidad de los aprendizajes. Así mismo, la mejora escolar proporciona pruebas de validación de

teorías propuestas por la eficacia escolar, junto con indicar la forma de implementar los cambios para aumentar la eficacia (Stoll y Wikeley, 1998).

La Tabla 7 expone los principales aportes de ambos movimientos, necesarios en la construcción del Movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar.

Tabla 7 Aportes de los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora Escolar

Aportes del movimiento de Eficacia Escolar	Aportes del Movimiento de Mejora Escolar
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atención a los resultados. ▪ Énfasis en la equidad. ▪ Uso de datos para la toma de decisiones. ▪ Escuela entendida como centro del cambio. ▪ Orientación hacia la metodología de la investigación cuantitativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atención a los procesos. ▪ Orientación hacia la acción y el desarrollo. ▪ Énfasis en las áreas de mejora seleccionadas por la escuela. ▪ Focalización en la instrucción. ▪ Visión de la escuela como centro del cambio. ▪ Orientación hacia la metodología de investigación cualitativa.

Fuente: Stoll y Wikeley (1998).

2.3.4. Modelos de eficacia escolar

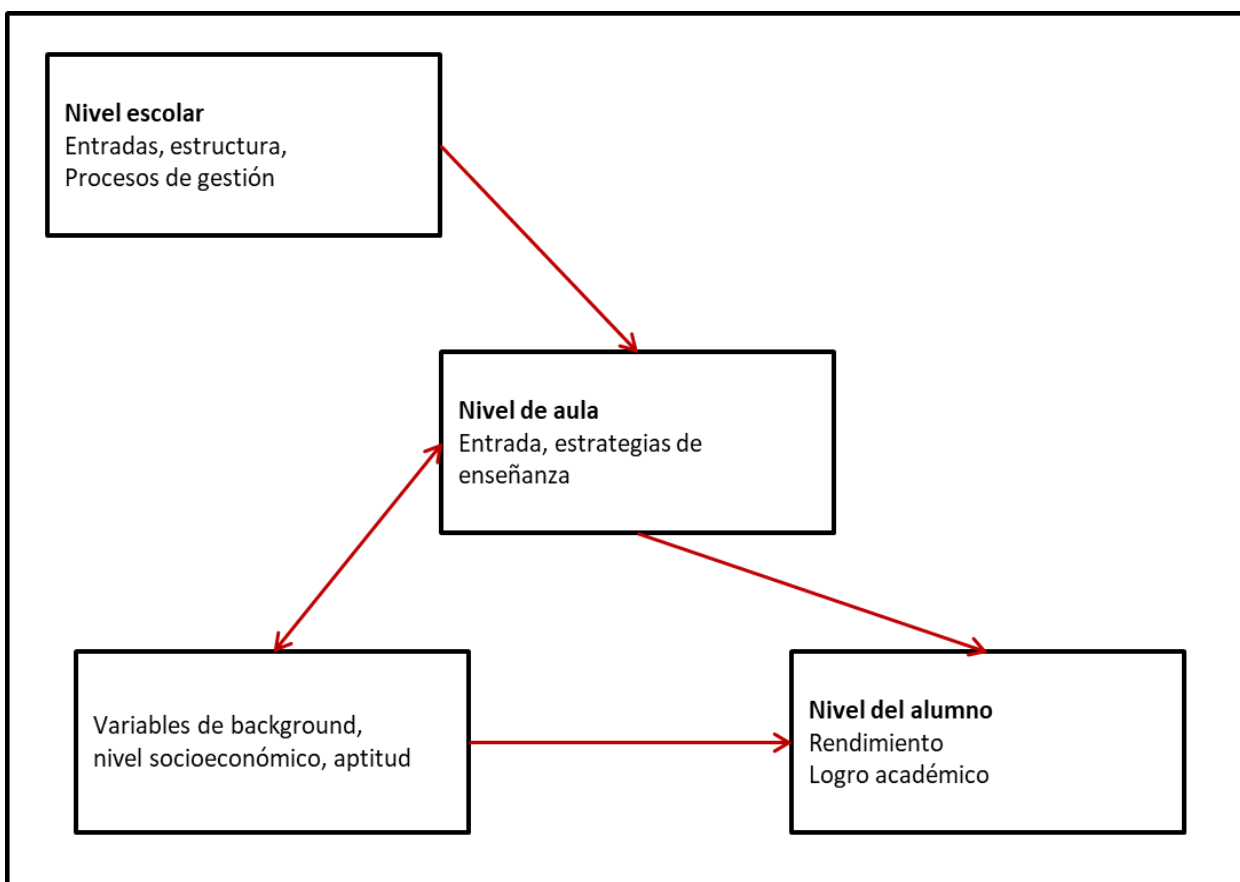
Para explicar la realidad y entregar pautas de acción surgen las teorías. En Educación esta realidad no es distinta. Se requieren sólidas propuestas con evidencia empírica, capaces de dar cuenta de los elementos que colaboran para lograr una educación con las características que requiere la sociedad actual (Murillo, 2008; Scherer y Nilsen, 2019). A ello se le llama hoy calidad de la educación y, para alcanzarla, la investigación ha puesto a disposición sus hallazgos que, desde la década del 90, sugiere modelos que explican la realidad e intentan orientar acciones de mejora.

Estos modelos responden a la síntesis de las evidencias reunidas y pretenden aportar en el encuentro de los caminos conducentes a la mejora. Están dirigidos a quienes toman decisiones respecto de la educación y a quienes la investigación ofrece imágenes simplificadas de unidades del sistema, relaciones e interpretaciones, que pueden explicar las relaciones entre los fenómenos que interfieren en el proceso educativo.

La Figura 3 muestra un primer modelo comprensivo, que llega del *International Congress of Schools Effectiveness and Improvement*, desarrollada en Rotterdam, en 1989. Entonces, Scheerens et al., (1989), proyectaron los elementos de la eficacia escolar, que estarían presentes en las propuestas de toda la década de los 90. Este primer lineamiento consideró que la génesis de éstos derivaba de

distintos caminos que, según sus planteamientos, podían: 1) venir desde teorías instructivas y del aprendizaje; 2) no sólo reflejan lo que se sabe, sino también las hipótesis que pueden orientar investigaciones posteriores; 3) reflejan elementos contenidos en tres niveles (centro, aula y alumno), modulados por las características de la organización y del contexto, y sus relaciones mutuas. Junto con este aporte, proponen un primer modelo de eficacia escolar.

Ilustración 3 Modelo Primigenio Comprehensive de Eficacia Escolar de Scheerens y Creemers (1989)



Fuente: Scheerens y Creemers (1984).

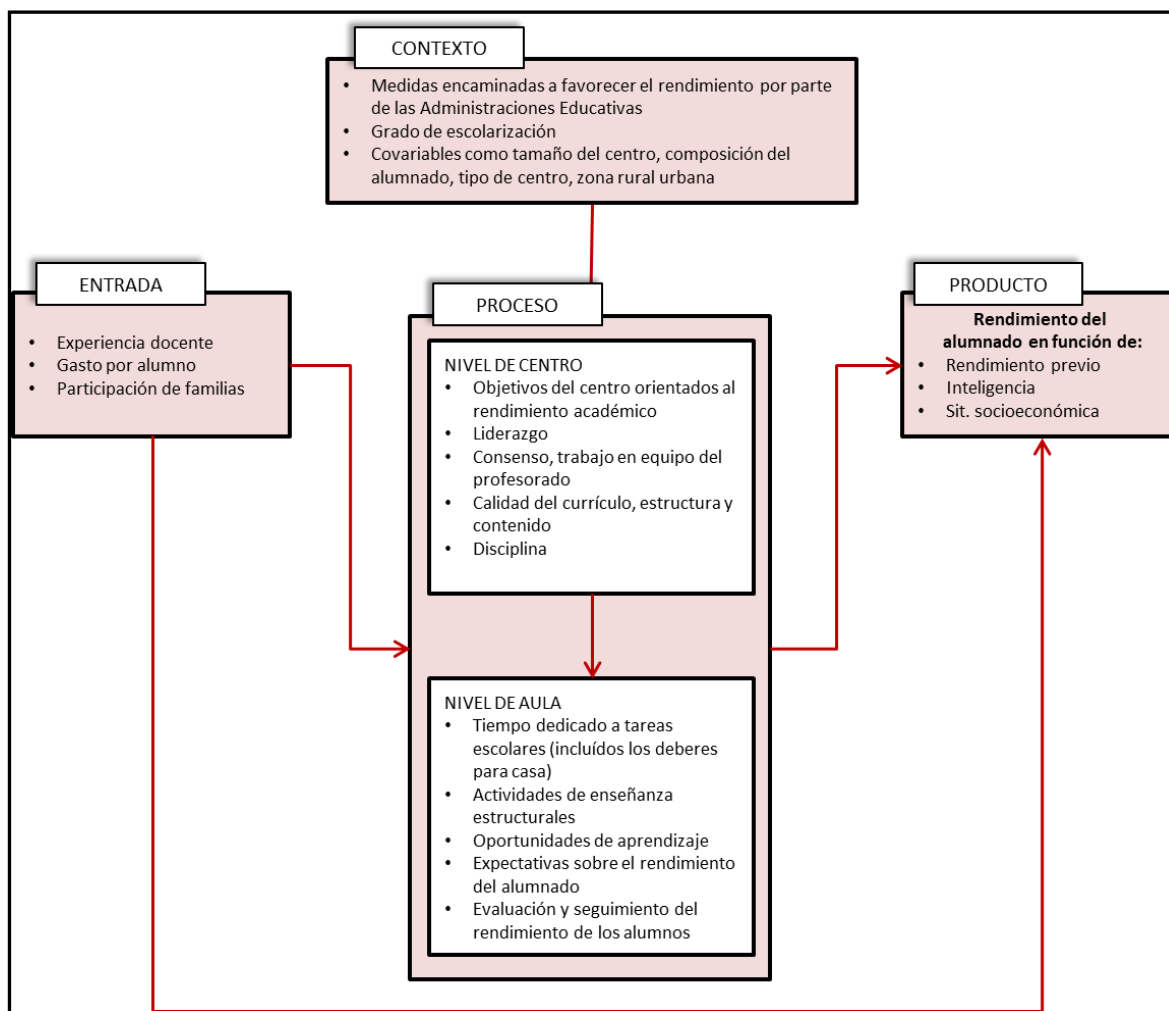
Después de esta primera aproximación, Scheerens (1990), propuso un sistema de indicadores que dieran cuenta acerca del funcionamiento de la escuela, mediante su incorporación en cuatro niveles: de contexto, de entrada, de proceso y de producto, centrándose en los indicadores de proceso, tal como se identifica en la Figura 3.

Su definición respondió al resultado de análisis de investigaciones relacionadas con la eficacia escolar y de manera específica, a estudios asociados a las desigualdades en educación y sus efectos escolares, funciones de productividad escolar, escuelas eficaces y eficacia docente. De ellos sintetizó

factores en el nivel de escuela y otros a nivel aula. Entre los del primer grupo, identificó: clima escolar seguro y ordenado, altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos, política escolar orientada a rendimiento, liderazgo educativo, evaluación frecuente del progreso de los estudiantes, objetivos claros en relación con destrezas básicas, y consenso y trabajo en equipo entre los docentes. En tanto, a nivel de aula, reconoció: tiempo de aprendizaje dedicado a la tarea (tiempo de aprendizaje eficaz), enseñanza estructurada, cobertura de contenidos, actitudes y expectativas de los docentes, fomento de la motivación de los estudiantes, y alteraciones del currículo por situaciones del hogar de alumnos.

Estos factores fueron convertidos en indicadores, ordenados de acuerdo los aportes del modelo analítico de sistemas (contexto, entrada, proceso y resultado); un marco multinivel (que ubique escuela y aula en posiciones preferentes, y resultados en un nivel más bajo de agregación), y los principios de la teoría de la organización, bajo su concepción de que la eficacia está en dependencia de factores contextuales y de organización de la institución (nivel meso), los que pueden facilitar u obstaculizar las condiciones del nivel micro. Sus conclusiones las plasmó en un modelo integrado de eficacia escolar:

Ilustración 4 Modelo Integrado de Eficacia Escolar de Scheerens (1990)



Fuente: Scheerens (1990).

Otra influyente propuesta es el modelo de Stringfield y Slavin (1992), QAIT/MACRO. Bajo estos acrónimos sintetizan los factores que identifican como relevantes para explicar la eficacia escolar. QAIT, remite a los términos: calidad, adecuación, incentivo y tiempo (*Quality, Appropriateness, Incentive y Time*). Mientras que MACRO, indica: metas con propósito, atención a lo académico, coordinación, selección y formación, organización (*Meaningful goals, Attention to academic focus, Coordination, Recruitment and training, y Organization*).

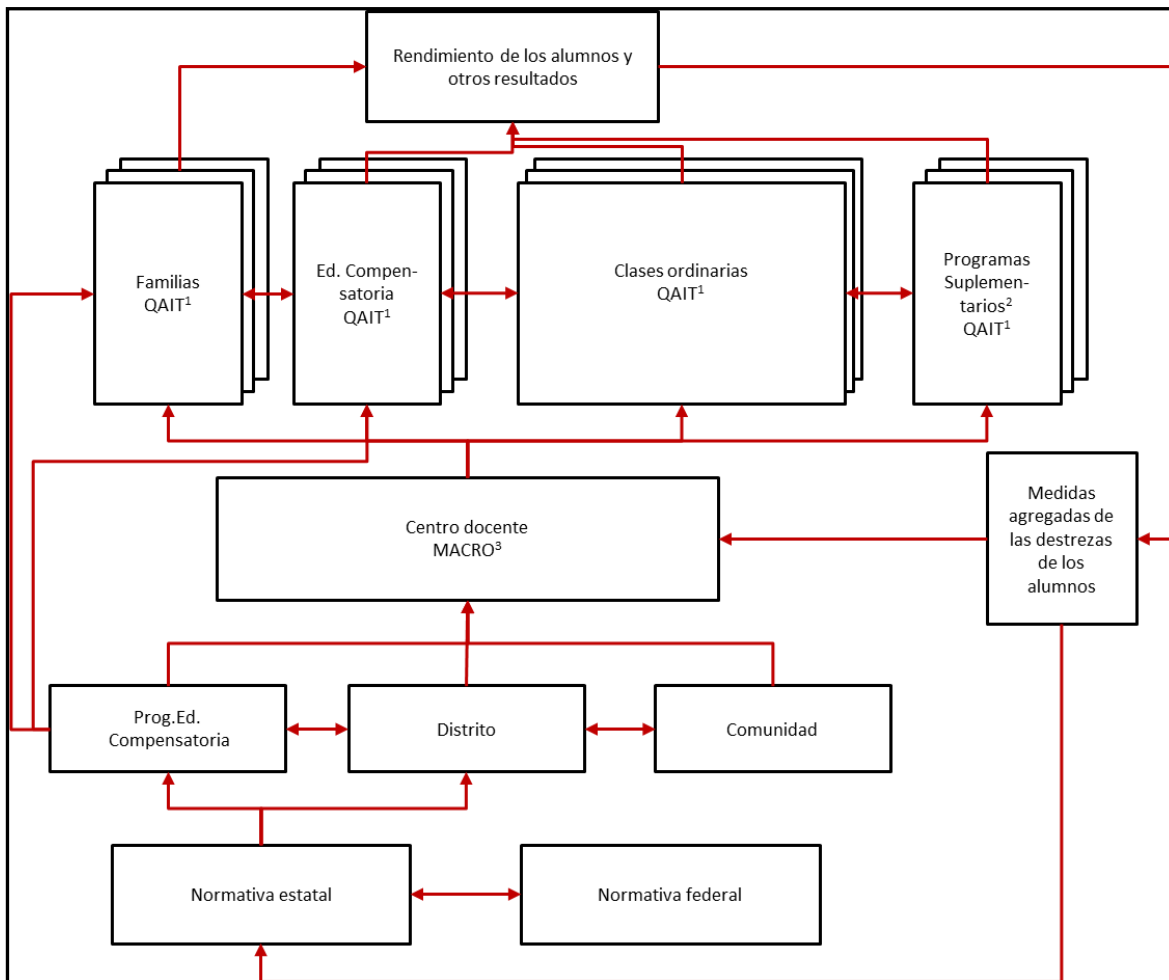
Como lo muestra la Figura 4, este modelo presenta cuatro niveles:

1. El alumno individual.
2. El aula, integrada por profesionales en relación directa con los estudiantes, donde intervienen elementos ya identificados por la investigación y de control del profesor, como: Calidad (oportunidad para aprender, tiempo dedicado a la tarea y comportamientos eficaces

del docente), Adecuación (grado de dificultad de los contenidos), Incentivo (motivación para el aprendizaje), y Tiempo dedicado a la tarea.

3. La escuela, sus docentes y asistentes de la educación, y los programas, donde destacan dos factores: Recursos Humanos (bajo metas compartidas, liderazgo instructivo, selección y formación docente); y características de la organización escolar (coordinación, organización de la jornada y funciones del personal de apoyo).
4. El contexto, que incluye la comunidad en la que está inserta la escuela, el distrito y las autoridades de nivel intermedio y central. En este nivel intervienen las relaciones con los padres y la comunidad local, el distrito escolar y los programas mediante los cuales la escuela recibe financiamiento.

Ilustración 5 Modelo Jerárquico de Efectos Escolares de Stringfield y Slavin (1992)



(1) QAIT: Calidad, incentivo y tiempo para la instrucción.

(2) Educación Especial, Educación Bilingüe, etc.

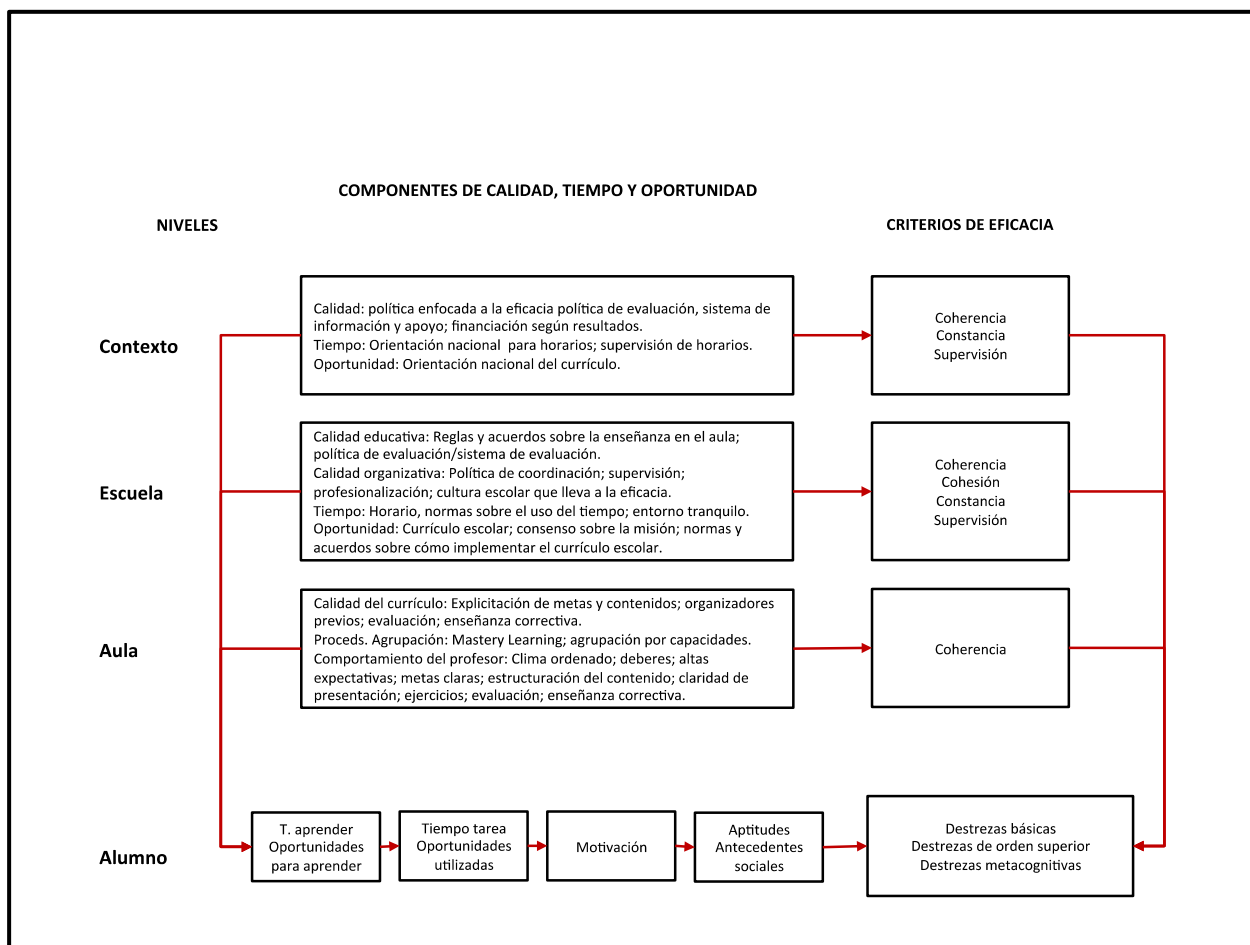
(3) MACRO: Metas con propósito, atención a lo académico, coordinación, selección y formación, organización.

Fuente: Stringfield y Slavin (1992).

En otra perspectiva, que centra el foco en el aula, Creemers (1994), desarrolla una propuesta basada en la evidencia empírica, respecto de los factores decisivos en los resultados de los estudiantes, ubicados precisamente en este nivel. Bajo este argumento plantea el Modelo de Eficacia Docente, el que divide también en cuatro niveles, como lo representa la Figura 5.

1. *Nivel del alumno*: su rendimiento estaría determinado por sus antecedentes, motivación y aptitudes. Pero, asimismo, por factores personales como el tiempo dedicado a la tarea y las oportunidades para aprender.
2. *Nivel de aula*: los resultados de la educación dependen de las variables: tiempo, oportunidad y calidad de la enseñanza. En consecuencia y de acuerdo a la teoría y la evidencia acumulada, es posible seleccionar características de los tres elementos identificados en calidad de la instrucción: calidad del currículo, procedimientos de agrupación y comportamientos del profesor.
3. *Nivel escolar*: organizado de acuerdo a calidad de la enseñanza, distinguiendo aspectos educativos y de organización.
4. *Nivel de contexto*: donde también intervienen los componentes de calidad, tiempo y oportunidad para aprender.

Ilustración 6 Modelo de Eficacia Docente de Creemers (1994)

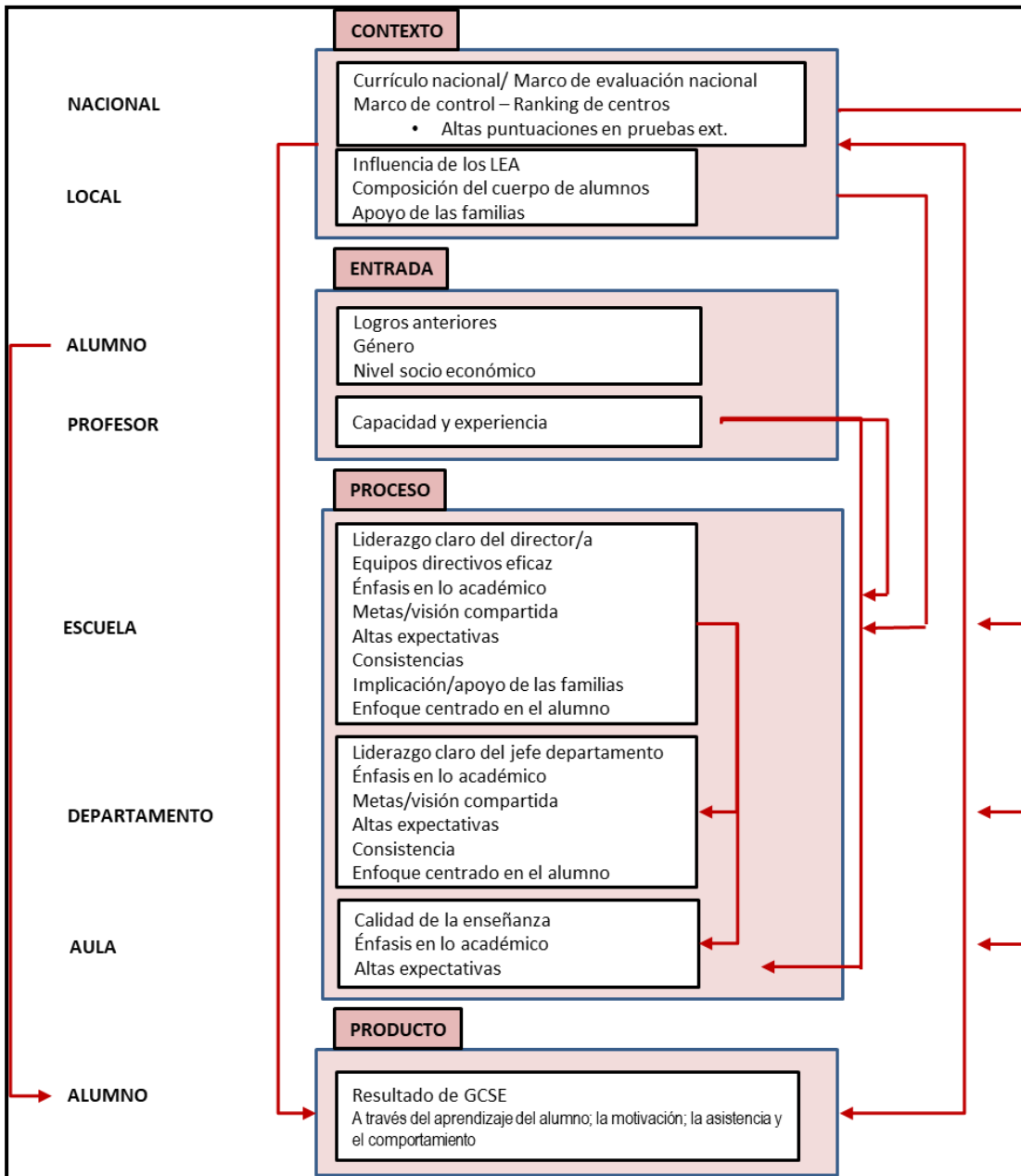


Fuente: Murillo (2008), a partir del Modelo de Creemers (1994)

Como se revela en los modelos anteriores, los autores comparten niveles y componentes de la efectividad escolar, enfatizando y ampliando distintos factores que han sido validados por la investigación, destacando en este sentido, la propuesta de Creemers (1994) que presenta la Figura 6, por la amplitud de su perspectiva y la incorporación de criterios que facilitan su comprensión.

Una ampliación de este modelo es la propuesta de Sammons et al., (1997), quienes incorporaron el nivel de departamento, tal como lo muestra el Figura 7. Bajo su planteamiento, las escuelas eficaces presentan congruencia entre escuela, departamento y aula, ya que las altas expectativas se reflejarían en estos tres niveles. En tanto, la consistencia, visión, las metas compartidas y la orientación centrada en el alumno, se reflejan en los niveles de la escuela y el departamento. Así, la gestión del establecimiento incide en la eficacia académica, a través de la labor del director y su equipo directivo, en el nivel escolar; así como el funcionamiento del equipo directivo y el jefe de departamento, en el nivel de departamento.

Ilustración 7 Modelo de Eficacia Escolar en Secundaria de Sammons, Thomas y Mortimore (1997)



GCSE: General Certification in Secondary Education

Fuente: Sammons (1999)

2.4. El aprendizaje y su conceptualización

Del latín *apprehendere*, el aprendizaje es la adquisición del conocimiento, por medio del estudio o la experiencia. Para Hilgard (1973, como se citó en Guzmán, 1974) es un proceso a través del cual se origina una actividad nueva o se modifica una anterior, siempre que nos sean respuestas a reacciones innatas, procesos de maduración o estados temporales del cuerpo. Feldman (2005), también la define como proceso de cambio en la conducta humana, que es relativamente permanente y que estaría originado por la experiencia.

Driscoll (2000), conceptualiza el aprendizaje como un cambio persistente en el desempeño humano o en su potencial, el que debiera resultar de la experiencia del aprendiz y su interacción con el mundo. Y en una conceptualización que destaca la relevancia del contexto, Vaill (1996), entiende el aprendizaje como una manera de ser y estar en el mundo, donde confluye un conjunto de actitudes y acciones que se utilizan para enfrentar eventos sorprendidos, caóticos, novedosos, inevitables y recurrentes.

Para las teorías cognoscitivas o cognitivas, el aprendizaje implica un cambio en las cogniciones, que son el conocimiento, las habilidades y las creencias. Bajo estos enfoques, los aprendices construyen su conocimiento y sus creencias, mediante un proceso. En este sentido, las distintas teorías convergen en algunas perspectivas acerca del aprendizaje, pero se diferencian en otras. Conviene, por lo tanto, revisar sus principios y reconocer los alcances de sus explicaciones acerca del fenómeno del aprendizaje (Cardellino y Woolner, 2020)

“Aprender implica construir y modificar nuestro conocimiento, así como nuestras habilidades, estrategias, creencias, actitudes y conductas. Las personas aprenden habilidades cognoscitivas, lingüísticas, motoras y sociales, las cuales pueden adoptar muchas formas” (Schunk 2012, p.2). En una completa sistematización acerca de la Teoría del Aprendizaje, el autor releva la falta de consenso entre teóricos e investigadores acerca de una definición. Al respecto, propone considerarlo como un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es el resultado de la práctica o de otras formas de experiencia. Esta definición, señala, es útil ya que permite diferenciar lo que, en su opinión, son los tres criterios del aprendizaje: 1) el aprendizaje implica un cambio; 2) el aprendizaje perdura a lo largo del tiempo; y 3) el aprendizaje ocurre por medio de la experiencia.

En un intento por profundizar en su conceptualización, explica estos criterios detallando los procesos que los caracterizan:

El aprendizaje implica un cambio en la conducta o en la capacidad de conducirse: se aprende cuando se adquiere la capacidad para hacer algo de modo distinto. Asimismo y considerando que el aprendizaje es inferencial, no se observa de manera directa, sino que a través de sus

productos y resultados. “El aprendizaje se evalúa con base a lo que la gente dice, escribe y realiza. Sin embargo, debemos añadir que el aprendizaje implica un cambio en la capacidad para comportarse de cierta manera, ya que a menudo las personas aprenden habilidades, conocimientos, creencias o conductas sin demostrarlo en el momento en que ocurre el aprendizaje.

El aprendizaje perdura a lo largo del tiempo: es decir, los cambios temporales de la conducta, provocados por factores específicos se excluyen, en tanto éstos desaparecen al eliminar su causa (como los efectos por uso de drogas o alcohol). Pero, el aprendizaje puede sucumbir al olvido. En este sentido, no existe consenso respecto de la duración necesaria de los cambios, para calificar como aprendizaje.

El aprendizaje ocurre por medio de la experiencia: lo que incluye el aprendizaje por observación, sin considerar los cambios propios del desarrollo (como la adquisición de la marcha). Sin embargo, no hay claridad entre la maduración y el aprendizaje, dejando de manifiesto la predisposición genética ante ciertas actuaciones. Como ejemplo se encuentra el lenguaje, que implica la maduración de cuerdas vocales que, cuyos sonidos sólo tendrán sentido como resultado del aprendizaje en la interacción con otros (Mashburn et al., 2009). Esta consideración releva la relación entre las teorías del aprendizaje y la experiencia. Para Schunk (2012), estas teorías no sustituyen a la experiencia.

2.4.1. Principios filosóficos del aprendizaje

El estudio científico del aprendizaje tiene sus orígenes en los escritos filosóficos de la antigüedad. Desde entonces, destacan las relevantes posturas de Aristóteles (Trad. en 2016) y Platón (Trad. en 2017), en relación a la forma en que se adquiere el conocimiento, dando inicio a una discusión que ha trascendido al tiempo y que encuentra sus bases en las ideas que defendieron:

- **Racionalismo.** Idea según la cual el conocimiento deriva de la razón, sin la participación de los sentidos. Esta diferenciación entre mente y materia, que está a la base de las perspectivas racionalistas del conocimiento humano, tiene como gran defensor a Platón. Él estableció diferencias entre el conocimiento adquirido por la razón y el que resulta a través de los sentidos. Creía que las cosas se revelan a las personas, gracias a los sentidos. Pero, las ideas acerca de éstas se descubren mediante la reflexión, que se logra por la razón que es la facultad elevada y a través de la cual se aprenden las ideas abstractas.

Para Platón, la verdadera naturaleza, por ejemplo, de las casas y los árboles, sólo se puede conocer al reflexionar acerca de las ideas de las casas y los árboles. El verdadero conocimiento es innato y se vuelve consciente a través de la reflexión. Se aprende recordando lo que existe en la mente. La información adquirida con los sentidos al observar, escuchar, saborear, olfatear o tocar constituye materia prima en lugar de ideas. La mente está estructurada de manera innata para

razonar y dar significado a la información que obtiene a través de los sentidos. (Schunck, 2012, p. 5).

La doctrina racionalista también forma parte del legado de Descartes (Trad. en 2010), filósofo y matemático que utilizó la duda como método de indagación. A través de ella logró conclusiones calificadas como verdades absolutas, ya que dudar le permitió considerar la existencia de la mente, es decir, del pensamiento, lo que quedó reflejado mediante su máxima *pienso y luego existo*. Así, a través de la deducción, y partiendo de premisas generales para situaciones específicas, demostró la existencia de Dios, concluyendo que las ideas a las que se llega por la razón, deben ser verdaderas. Platón y Descartes coincidieron en el dualismo mente-materia. Pero, difirieron en la bilateralidad de esta sinergia. Para Descartes el mundo exterior era mecánico y las personas racionales. En consecuencia, la capacidad del pensamiento influiría en las acciones mecánicas del cuerpo y éste actuaría sobre la mente otorgando experiencias sensoriales.

Estas disyuntivas encontraron otra perspectiva en los postulados de Emmanuel Kant (Trad. en 2003), quien abordó el dualismo mente-materia, señalando que el mundo externo es un desorden que percibimos en orden, gracias a la imposición de la mente. Sería ésta la que, mediante los sentidos, capta el mundo exterior y lo altera de acuerdo a la subjetividad. De esta manera, no se conoce el mundo tal cual es, sino sólo como se percibe de acuerdo a la propia subjetividad. Y aunque reafirmó el papel de la razón como fuente del conocimiento, aclaró que ésta opera desde la experiencia. Es decir, el conocimiento es empírico en tanto la información se recoge del mundo, pero es la mente la que la interpreta, lo que lleva a concluir que el conocimiento absoluto no existe sin la influencia del mundo externo.

Para el racionalismo el conocimiento surge gracias a la mente y, aunque reconoce la existencia de un mundo externo mediante el cual la gente adquiere información sensorial, las ideas surgen desde el funcionamiento de la mente. Para Descartes y Kant la razón es desde la información adquirida por el mundo; para Platón, el conocimiento puede ser absoluto y derivado de la razón pura.

- **Empirismo.** A diferencia del racionalismo, defiende la idea de que la única fuente del conocimiento es la experiencia. Su gran precursor fue Aristóteles, discípulo de Platón, quien no estableció la diferencia entre mente y materia, sino defendió que las ideas no existen de forma independiente al mundo externo, ya que éste sería la fuente de todo conocimiento y base de las impresiones sensoriales de los seres humanos, que las interpretarían como válidas por la razón, en la medida en que la mente obtiene los datos del entorno.

Estos principios de asociación aplicados a la memoria, fueron una contribución a la psicología que abordó la potencia del recuerdo, en virtud de la asociación de dos ideas u objetos. Este concepto de aprendizaje asociativo está presente en distintas teorías del aprendizaje. En esta

línea de pensamiento se encuentra también el filósofo británico John Locke (Várnagy, 2000), para quien no existirían ideas innatas, sino conocimiento derivado de dos tipos de experiencias: las impresiones sensoriales del mundo externo y aquellas de la conciencia. De sus ideas destaca la consideración de la mente como una *tabula rasa*, es decir, en vacío. Las ideas surgen mediante impresiones sensoriales y el resultado de las reflexiones personales acerca de ellas. Así, en la mente no podría haber nada que no se haya originado en los sentidos. De la misma manera, sostuvo que estas ideas tienen distintas combinaciones, cuya comprensión sólo es posible al descomponerlas en unidades simples, lo que ha sido denominado por Schunk (2012), como una noción atomista del pensamiento que es asociacionista y para la cual las ideas complejas, son conjuntos de ideas simples.

Otros grandes pensadores de la época rechazaron los planteamientos de Locke, aunque coincidieron en el principio empirista. Es el caso de George Berkeley (Hernández Castro, 2017), quien consideraba que las ideas nacen de las experiencias. Para David Hume (Trad. en 2001), las personas no pueden tener certezas acerca de la realidad externa, pero tampoco de las propias ideas, ya que los individuos experimentan la realidad externa mediante sus propias concepciones, que constituyen su única realidad. En tanto, John Stuart Mill (Trad. en 1997), fue empirista y asociacionista, pero rechazó la noción atomista de Locke, sosteniendo que las ideas simples generan ideas complejas, pero éstas últimas no siempre están formadas por las primeras. Para Mill, el todo es más que la suma de sus partes, supuesto integral de la psicología Gestalt.

Como se revisará en las páginas siguientes, las posturas filosóficas no coinciden de manera exacta con las teorías del aprendizaje. Sin embargo, se puede establecer que, aún cuando se superponen, las teorías del condicionamiento tienen base empírica; mientras que las cognoscitivas son más racionalistas. Sin embargo, la mayoría coincide en el principio de asociación en el aprendizaje. De esta forma, las teorías del condicionamiento enfatizan la relación de los estímulos con las respuestas y las consecuencias obtenidas. Las cognoscitivas, en tanto, relevan la asociación entre las cogniciones y las creencias.

2.4.2. Teoría del aprendizaje y práctica educativa

La teoría del aprendizaje y las prácticas educativas parecen tópicos distintos de una misma materia. Pero, nada más lejos. Constituyen el fondo y la forma; el principio y la praxis. Se complementan sin poder anular ninguna de ellas, si se persigue lograr una buena enseñanza y mejores aprendizajes. La teoría, por su parte, es insuficiente en la consideración de factores situacionales. La práctica, en tanto, carece de un marco general que sirva de base para organizar la enseñanza y el aprendizaje.

Las teorías del aprendizaje no sustituyen la experiencia. La teoría sin experiencia podría ser engañosa porque tendería a subestimar los efectos de factores situacionales. Cuando se utiliza de manera apropiada, la teoría proporciona un marco de referencia para la toma de

decisiones educativas. Por el contrario, la experiencia sin teoría a menudo puede ser inútil e incluso dañina. La experiencia sin un marco de referencia que la guíe implica que cada situación se considere única y que se tomen decisiones con base en el ensayo y error hasta que una funcione. Aprender a enseñar implica aprender qué se debe hacer en situaciones específicas. La teoría y la práctica se afectan entre sí. Con el tiempo, muchos avances teóricos se aplican en los salones de clases. Las prácticas educativas contemporáneas —como el aprendizaje cooperativo, la enseñanza recíproca y la instrucción diferenciada para aprendices individuales— tienen firmes bases teóricas e investigación que las sustenta. (Schunk, 2012, p.20).

En consecuencia, teoría, práctica e investigación son materias interdependientes. La experiencia puede confirmar la teoría o sugerir revisiones, a partir del resultado de investigaciones que den cuenta de factores que, con validez científica, cuestionen los principios que subyacen en ellas.

En este sentido, la sugerencia para educadores es la consideración y revisión permanente de los principios del aprendizaje y los hallazgos de la investigación, como insumo para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, profundizar el conocimiento teórico, por medio de los resultados de lo que Schunk (2012) denomina *la práctica informada de la enseñanza*.

Las teorías del aprendizaje abordan de distinta manera los principios del aprendizaje. Las conductuales, lo explican como eventos observables, mientras que las cognoscitivas, consideran además las creencias, los valores y los sentimientos de los estudiantes.

Para una mayor comprensión y siguiendo la sistematización ofrecida por Schunk (2012), se definen de acuerdo a: 1) la forma en que ocurre el aprendizaje; 2) el papel que desempeña la memoria; 3) el papel de la motivación; 4) la forma en que ocurre la transferencia; 5) los principios que participan en la autorregulación; y 6) las implicancias para la instrucción.

- **La neurociencia del aprendizaje:** relaciona el sistema nervioso con el aprendizaje y la conducta. La investigación en este ámbito, estudia el Sistema Nervioso Central, SNC, y el Sistema Nervioso Autónomo, SNA. El primero está compuesto por el cerebro y la médula espinal, que son los que regulan la conducta voluntaria. En tanto, el SNA es el que regula los actos involuntarios.

Tal como lo muestra la Tabla 8, desde esta perspectiva el aprendizaje es el proceso de construir y modificar conexiones y redes nerviosas (sinápticas). Los estímulos sensoriales se procesan donde están los recuerdos sensoriales del cerebro. Éstos son retenidos y transferidos a la memoria de trabajo, que estaría en distintas partes del cerebro pero, especialmente, en la corteza prefrontal del lóbulo frontal. De esta manera, la información podría ser transmitida a la memoria de largo plazo, donde actúan distintas partes del cerebro, dependiendo del tipo de información a albergar, sea ésta declarativa o procedimental. Con presentaciones repetidas de

estímulos o información, las redes nerviosas se fortalecen y las respuestas nerviosas ocurren con rapidez. A este proceso de estabilización y fortalecimiento de las conexiones sinápticas se le denomina *consolidación*. Mediante ella, se modifica la estructura física y la organización funcional del cerebro.

Según plantea Schunk (2012), la investigación en esta línea indica que la educación temprana es fundamental. Asimismo, que la instrucción debe considerar las complejidades cognoscitivas de los estudiantes. En este sentido, es relevante evaluar los problemas específicos para planificar las intervenciones apropiadas. Entre las prácticas educativas eficaces basadas en la neurociencia se cuenta: el aprendizaje basado en problemas, las simulaciones y el juego de roles, las discusiones activas, las gráficas y un ambiente escolar positivo, tal como lo sintetiza la Tabla 8.

Tabla 8 El aprendizaje en la Teoría de la Neurociencia

Conceptos	Materialización según la teoría
Aprendizaje	Mediante la formación y fortalecimiento de conexiones nerviosas simples (sinapsis), que es un proceso conocido como <i>consolidación</i> . Ayudan las experiencias repetidas, la organización, el repaso, la elaboración y el involucramiento emocional en el aprendizaje.
Memoria	Participa la memoria a corto plazo y a largo plazo. Incluye la información por establecer, por lo que se forman conexiones nerviosas y la transmisión se vuelve automática.
Motivación	El cerebro tiene una motivación natural hacia los resultados placenteros y produce opiáceos (como la endorfina), para obtenerlos de manera natural. La predisposición también se activa por la expectativa de lograr recompensas. En este sentido, los estados motivacionales son conexiones nerviosas que incluyen emociones, cogniciones y conductas.
Transferencia	Se forman nuevas conexiones nerviosas entre el aprendizaje y los nuevos usos y situaciones. Estas conexiones no se forman de modo automático. Los estudiantes deben aprenderlas, mediante la experiencia (como ejemplo, la resolución de problemas).
Autorregulación	Son las cogniciones que son representadas, al igual que el conocimiento, por medio de las conexiones sinápticas del cerebro. Las conexiones nerviosas se forman en la autorregulación y las tareas que realizan los estudiantes, que son las que les permiten autorregular su aprendizaje (metas, evaluación de progreso, autoeficacia).

Instrucción	La educación infantil es importante, al igual que la instrucción y los programas remediales, los que deben especificarse con claridad, de tal modo que las intervenciones se ajusten a las necesidades individuales. Las actividades que atraen a los estudiantes (como las discusiones y los juegos de roles), y que captan y mantienen su atención (como ejemplo, los exhibidores gráficos), pueden producir un mejor aprendizaje.
-------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Schunk (2012)

- **El conductismo:** explica el aprendizaje en relación a eventos ambientales. Bajo esta teoría, los procesos mentales no son necesarios para explicar la adquisición, el mantenimiento y la generalización del comportamiento.

Bajo esta corriente, las teorías del aprendizaje de Thorndike, Pavlov y Guthrie (Chaplin y Krawiec, 1984; Ellis, 2005), son reconocidas por su relevancia histórica. Para Thorndike, las respuestas ante los estímulos se fortalecen cuando a ellas le siguen consecuencias satisfactorias. Pavlov, en tanto, demostró empíricamente que se pueden condicionar los estímulos, para que generen respuestas mediante la asociación con otros estímulos. En una perspectiva similar, Guthrie planteó que una relación contigua entre un estímulo y una respuesta, establece su asociación.

Aunque estas teorías son distintas entre sí, coinciden en considerar el aprendizaje como un proceso de formación de estímulos y respuestas, tal como se define en la Tabla 9. Sus planteamientos originales perdieron validez, pero se conservan muchos de sus principios en las perspectivas teóricas actuales. Para Schunck (2012), su gran aporte consistió en sentar las bases de la psicología del aprendizaje, como área legítima de estudio.

La teoría de Skinner (Trad. en 1971), denominada *condicionamiento operante*, se inscribe bajo el conductismo y sostiene que las características del ambiente (estímulos, situaciones y eventos), son señales para responder. En este sentido, el reforzamiento fortalece las respuestas y aumenta las posibilidades que ocurran nuevamente, si los estímulos están presentes.

Desde esta perspectiva, la conducta no se explica por estados fisiológicos o mentales subyacentes, principio cuestionado por los teóricos cognoscitivos por ofrecer una explicación incompleta del aprendizaje humano, principalmente al ignorar los procesos mentales, como lo muestra la Tabla 9.

Tabla 9 El aprendizaje en la Teoría del Condicionamiento

Conceptos	Materialización según la teoría
Aprendizaje	Se expresa mediante la contingencia de: Ed R Er. \longrightarrow \longrightarrow Se emite una respuesta ante la presencia de un estímulo discriminativo (Ed), y es seguida por un estímulo reforzador (Er). La probabilidad de que la R se presente en el futuro, en la presencia de Ed, aumenta. Los factores que influyen en el aprendizaje son el estado del desarrollo y el historial de reforzamientos.
Memoria	No se ocupan de la memoria, ya que no estudian procesos mentales. Las respuestas a los estímulos dados se fortalecen a través del reforzamiento reiterado. Este fortalecimiento de la respuesta explica la conducta presente.
Motivación	Es el incremento en la cantidad o frecuencia de la conducta. Tampoco se revisan procesos internos para verificar la motivación. El aumento en la cantidad o la frecuencia se explica en relación al historial de reforzamientos. Ciertos programas de reforzamiento producen mayores tasas de respuesta que otros.
Transferencia	Ocurre cuando el individuo responde de manera igual o similar a diferentes estímulos que se utilizaron en el condicionamiento. Para que ocurra la transferencia, se requieren algunos elementos similares a los usados en el condicionamiento.
Autorregulación	Son la autovigilancia, la autoinstrucción y el autorreforzamiento. El sujeto decide qué conductas regulará, establece estímulos discriminativos para que ocurran, participa en la instrucción (generalmente desde formatos computacionales), vigila el desempeño y determina si cumple con los estándares y aplica el reforzamiento.
Instrucción	El aprendizaje requiere de respuestas ante estímulos discriminativos. En este sentido, la práctica es necesaria para fortalecer las respuestas. La instrucción debe tener objetivos claros y medibles y avanzar hacia ellos de modo secuencial, otorgando reforzadores. El aprendizaje de dominio y la instrucción basada en computadoras son útiles para fomentar el aprendizaje. Para Skinner, la instrucción es más eficaz cuando 1) los docentes presentan el material en pequeños pasos, 2) los aprendices responden de forma activa en lugar de escuchar de forma pasiva, 3) los profesores dan retroalimentación inmediatamente después de las respuestas de los estudiantes, y 4) los alumnos van aprendiendo el material a su propio ritmo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Schunk (2012)

- **La Teoría Cognoscitiva Social:** sostiene que las personas aprenden, desde sus contextos sociales. Bandura (Trad. en 1987), plantea que el funcionamiento humano es considerado como una serie de interacciones recíprocas, entre factores personales, conductas y acontecimientos ambientales.

La Tabla 10 muestra que bajo esta teoría, el aprendizaje es una actividad de procesamiento de información en la que el conocimiento se organiza a nivel cognoscitivo, como representaciones simbólicas que sirven como guías para la acción. Por lo tanto, ocurre mediante la ejecución real y vicaria, al observar modelos, escuchar instrucciones y utilizar materiales impresos o electrónicos. También destacan las consecuencias de la conducta, en tanto las exitosas se conservan y se descartan aquellas que remiten a fracaso.

Según puntualiza Schunk (2012), la teoría cognoscitiva social presenta una perspectiva de libertad de acción del comportamiento humano. La personas pueden aprender a establecer metas y, orientadas a lograrlas, autorregular sus cogniciones, emociones, conductas y entornos. En este sentido, procesos claves son la autoobservación, autoevaluación y reacción personal. Estos procesos ocurren antes, durante y después de participar en la tareas.

Los aportes de Bandura a esta teoría han encontrado apoyo de la investigación. Se ha demostrado que la autoeficacia es útil para pronosticar los cambios conductuales en adultos y niños, y en distintos contextos. También han revelado que el aprendizaje de habilidades complejas ocurre mediante una combinación de aprendizaje en acto y vicario.

Tabla 10 El aprendizaje en la Teoría Cognoscitiva Social

Conceptos	Materialización según la teoría
Aprendizaje	Ocurre en acto (participando de manera activa) o de forma vicaria (observando, leyendo y escuchando). Gran parte del aprendizaje escolar requiere una combinación de experiencias vicarias y en acto. El aprendizaje por observación incrementa sus posibilidades, actuando cuatro procesos: atención, retención, producción y motivación. Releva el aprendizaje del entorno social.
Memoria	Pronostica que la memoria integra información almacenada en forma de imágenes o símbolos.
Motivación	Influyen: las metas, que establecen las personas y evalúan sus progresos de aprendizaje en relación a esas metas; los valores, que reflejan lo satisfactorio o importante para una persona; y las expectativas, que pueden ser de eficacia o autoeficacia y que remiten a la percepción de las propias capacidades.
Transferencia	Depende de la creencia de que ciertas acciones en situaciones nuevas o distintas, son socialmente aceptables y, en consecuencia, se obtendrán resultados favorables.

Autorregulación	Consta de la autoobservación, el juicio personal y la reacción personal. También las actividades que se realizan antes y después de participar en la tarea. Enfatiza en las metas, la autoeficacia, las atribuciones, las estrategias de aprendizaje y las autoevaluaciones. Estos procesos interactúan de manera recíproca, para el logro de metas y el establecimiento de nuevas metas.
Instrucción	Recomienda el uso del modelamiento. Comenzar con influencias sociales y gradualmente cambiar a influencias personales, en la medida en que los estudiantes adquieran las habilidades y estrategias. Recomendamos animar a los estudiantes para el establecimiento de metas y la evaluación de su progreso. Es importante la autoeficacia de los docentes, ya que quienes se consideran más eficaces fomentan en mayor medida el aprendizaje. Destacan bajo esta teoría los ejemplos, la tutoría y la asesoría.

Fuente: Elaboración propia a partir de Schunk (2012)

- Teoría del Procesamiento de la Información:** Se interesa en la atención, percepción, codificación, almacenamiento y recuperación del conocimiento. Influyen los avances en las comunicaciones, la tecnología y la neurociencia. Se respalda en dos influencias históricas: 1) la psicología de la Gestalt, que destaca el papel que desempeña la organización en la percepción y el aprendizaje (Fallas, 2008); y 2) el aprendizaje verbal, que utilizó el aprendizaje serial, el recuerdo libre y las tareas de pares asociados. Destacan los hallazgos en relación al pensamiento libre, que revelaron que la organización mejora la recuperación y que los sujetos imponen su propia organización, cuando ésta no existe. Entre sus principales contribuciones se cuentan los estudios sobre la interferencia y el olvido (Rodríguez, 2011).

Actualmente se realizan estudios en ambientes aplicados, especialmente sobre el aprendizaje de contenido académico. Los organizadores avanzados, las condiciones de aprendizaje y la carga cognoscitiva, son aplicaciones a la enseñanza que reflejan principios del procesamiento de la información, tal como lo muestra el contenido de la Tabla 11.

Tabla 11 El aprendizaje en la Teoría del Procesamiento y la Información

Conceptos	Materialización según la teoría
Aprendizaje	Ocurre cuando la información se almacena en la Memoria de Largo Plazo, MLP. Ésta ingresa al sistema de procesamiento a través de un registro sensorial, después de ser atendida. Luego se percibe comparándola con la información contenida en la MLP y pasa a la Memoria de Corto Plazo, MCP. Esta información puede permanecer activada, transferirse a la MLP o perderse. Algunos factores que ayudan a la codificación son el significado, la elaboración como la organización y la relación con estructuras de esquemas.

Memoria	Componente fundamental del sistema de procesamiento de la información. Al respecto, existe un debate en relación a la cantidad de memorias. El modelo clásico señala que hay dos almacenes de memoria: MLP y MCP. Otras plantean que existe una memoria con diferentes niveles de activación o procesamiento. La memoria recibe información y, mediante las redes asociativas, la relaciona con otro material de la memoria.
Motivación	Según la perspectiva clásica, se puede considerar que los procesos de control tienen propiedades motivacionales. Es posible que los estudiantes activen sus procesos cognoscitivos para alcanzar sus metas. Los procesos motivacionales, como las metas y la autoeficacia, probablemente están representados en la memoria, como proposiciones incluidas en redes.
Transferencia	Se da a través del proceso de difusión de la activación de la memoria, donde la información está relacionada con otro material, de modo que la información puede producir el recuerdo de datos relacionados. Es importante que las claves de aprendizaje se relacionen con la información, para que lo aprendido se asocie con distintos contextos, habilidades o acontecimientos.
Autoregulación	Son las metas, las estrategias de aprendizaje, los sistemas de producción y los esquemas. Sugieren que los estudiantes controlan el procesamiento de la información en sus propios sistemas.
Instrucción	Destacan la transformación y el flujo de información, mediante el sistema cognoscitivo. Es relevante que la información se presente a los estudiantes, de modo que puedan relacionar los conocimientos nuevos con el material conocido (significativo), y que comprendan el uso de ese conocimiento. Sugiere que el aprendizaje se debiera estructurar en relación a los conocimientos existentes. Asimismo, ofrecer organizadores avanzados y claves para que los estudiantes puedan recuperar la información cuando lo necesiten, de manera de reducir la carga cognoscitiva.

Fuente: Elaboración propia a partir de Schunk (2012)

- **El constructivismo:** postula que el conocimiento se forma al interior del individuo. Requiere que la enseñanza y las experiencias de aprendizaje, se estructuren para desafiar el pensamiento de los estudiantes y aumentar su capacidad de construir nuevos conocimientos. Sostiene que los procesos cognoscitivos están situados en los contextos físicos y sociales, es decir, en la relación de las personas con las situaciones.

Bajo este enfoque destaca la teoría de Piaget y su postulado acerca de las distintas etapas por las que atraviesan los niños: sensoriomotriz, preoperacional de operaciones concretas y de operaciones formales. Según sus postulados, sintetizados en la Tabla 12, el principal mecanismo de desarrollo es el equilibrio, que ayuda a resolver conflictos cognoscitivos. Ello, mediante la sustitución de la naturaleza de la realidad, para ajustarla a estructuras existentes (asimilación), o modificar las estructuras para incorporar la realidad (acomodación).

Tabla 12 El aprendizaje en la Teoría Constructivista

Conceptos	Materialización según la teoría
Aprendizaje	Los estudiantes forman o construyen su propia comprensión del conocimiento y de las habilidades. Las distintas perspectivas difieren acerca de la medida en que los factores sociales y ambientales influyen en las construcciones. Para Piaget el equilibrio es fundamental, es decir, la congruencia entre las estructuras cognoscitivas internas y la realidad externa. Vigotsky, por su parte, enfatiza el papel que desempeñan los factores sociales sobre el aprendizaje.
Memoria	Sugiere que los estudiantes recuerdan la información si las construcciones contienen un significado personal para ellos.
Motivación	Los estudiantes construyen sus creencias motivacionales, de la misma manera en que construyen sus creencias acerca del aprendizaje. También construyen teorías implícitas acerca de sus fortalezas y debilidades, de lo que necesitan para aprender y de lo que los demás piensan acerca de sus capacidades (padres, docentes).
Transferencia	Al igual que la motivación, se facilita en la medida en que las construcciones de los estudiantes tengan significado personal para ellos y se relacionen con otras ideas.
Autorregulación	Implica coordinar las funciones mentales (memoria, planeación, síntesis, evaluación). Los estudiantes utilizan las herramientas de su cultura, como el lenguaje y los símbolos, para construir significados. La clave es internalizar los procesos de autorregulación. Las actividades de autorregulación iniciales de los alumnos se forman a partir de los demás, pero a medida en que construye sus propias actividades, éstas se vuelven idiosincráticas.
Instrucción	La tarea fundamental del docente es estructurar el ambiente de aprendizaje, para que los estudiantes puedan construir conocimientos. Para lograrlo, necesitan apoyarlos en la instrucción (andamiaje), de modo que maximicen su aprendizaje en su <i>zona de desarrollo próximo</i> . Bajo esta teoría, al profesor le corresponde proporcionar un ambiente de apoyo y no el de aleccionar ni dar respuestas a los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia a partir de Schunk (2012)

La teoría sociocultural de Vigotsky también pertenece a esta corriente. Enfatiza el entorno social como un facilitador del desarrollo y el aprendizaje. El entorno social influye en la cognición, a través de sus herramientas, como lo son: objetos culturales, lenguaje, símbolos e instituciones sociales. El cambio cognoscitivo se logra al utilizarlas en las interacciones sociales e internalizar y transformar esas interacciones. Resulta determinante el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo*, *ZDP*, que representa la cantidad de aprendizaje que un estudiante puede adquirir, dadas condiciones adecuadas de enseñanza.

Para Vigotsky el aprendizaje es un proceso mediado socialmente, que se construiría en la interacción social con otros, para lo cual es relevante la estructuración de ambientes de aprendizaje,

que fomenten estas interacciones y faciliten el aprendizaje. Según indica Schunk (2012), sus postulados son de difícil evaluación, por lo reciente de sus contribuciones. Al respecto, señala que sus ideas son el andamiaje para la instrucción, la enseñanza recíproca, la colaboración de pares y los grupos de aprendizaje.

2.5. Factores que intervienen en el aprendizaje de hoy

En el apartado anterior se realizó una revisión respecto del concepto de aprendizaje, sus bases filosóficas y las corrientes que lo han sistematizado y han revelado los factores que inciden en el proceso, desde las distintas teorías que se han desarrollado a lo largo de los años.

Estos elementos intrínsecos al proceso también son mediados e influidos por factores externos, de los cuales se han obtenido evidencias empíricas acerca de su importancia en los esfuerzos por alcanzar mayores logros educativos en todos los estudiantes.

Es que el aprendizaje es un proceso en constante revisión. Los hallazgos de investigadores se contrastan con la realidad, construyendo teorías que permiten avances en la mejora. Destacan las influencias del contexto y la decisiva contribución de un liderazgo ejercido con perspectiva situacional.

2.5.1. Aprendizaje y contexto

Los modelos de efectividad escolar descritos en este capítulo dan cuenta de la incorporación de niveles extra escuela, en el análisis de los factores incidentes. Bajo esta perspectiva, el contexto aparece como elemento relevante para el estudio de la mejora de los aprendizajes. En este sentido y por la relevancia de su investigación en relación con el tema de la presente tesis, parece pertinente revisar los hallazgos sobre contexto que sistematizó He-chuan (2003), quien lo definió como todos los niveles del sistema educativo, que están por sobre la organización de la escuela, y que la pueden influir de manera directa o indirecta. Bajo su conceptualización, la calidad de cada nivel puede facilitar o perjudicar la calidad del nivel inferior y, en consecuencia, el logro de los estudiantes sería el resultado de todos los niveles combinados.

El autor identifica tres factores contextuales que fomentan u obstaculizan logros:

- Los fines de la educación
- La presión para mejorar, ya sea por mecanismos de mercado, por la evaluación externa o accountability, o por contribución a la sociedad y al cambio social.
- Los recursos disponibles para mejorar, en el ámbito financiero, de recursos humanos y condiciones laborales, bajo apoyo local.

En un intento por sistematizar la evidencia acumulada, respecto de las relaciones entre los factores de contexto y los programas para la mejora, identifica diez factores de influencia contextual, en asociación con los tres identificados y sintetizados en la Tabla 13.

Tabla 13 Factores contextuales y de influencia en los logros

Factores contextuales	Factores de influencia
Los fines de la educación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existencia de objetivos nacionales en términos de logros de los alumnos. 2. Existencia de objetivos nacionales en términos de mejoramiento de la escuela.
La presión para mejorar	<ol style="list-style-type: none"> 3. Fuerte dirección asistida y empoderamiento sobre la mejora. 4. Evaluación externa y agentes externos 5. Introducción de mecanismos de mercado 6. Responsabilidad frente a la sociedad
Apoyo para el cambio	<ol style="list-style-type: none"> 7. Apoyo material para MEE: tiempo, recursos y personal 8. Apoyo local para MEE 9. Oferta de autonomía a las escuelas 10. Generación de cultura de apoyo al mejoramiento

Fuente: Elaboración propia a partir de He-chuan (en Aguerrondo, 2008)

2.5.2. Aprendizaje y liderazgo

Uno de los hallazgos que ha tenido mayor repercusión en la última década, fue el reporte del Informe Mckinsey (Barber y Mourshed, 2008), y su reveladora conclusión respecto de los factores que inciden en mayor medida en los aprendizajes de los estudiantes, llevando al liderazgo a la categoría de relevante, sólo superado por la capacidad docente. En este sentido, las características de quienes tienen la responsabilidad de dirigir los establecimientos educacionales han sido materia de investigación y han sido relevados como determinantes para el desafío de avanzar en la mejora escolar, entendida como el alcance de logros de aprendizaje de todos los estudiantes, más allá de sus características de origen y en directa relación con el valor agregado que aporta el centro donde se educan, cuya gestión recae en el director o directora.

Al respecto, Hopkins (2017), destaca la necesidad de articular estrategias de liderazgo centradas en la complejidad social del cambio. Para su cometido, propone estrategias de liderazgo sistematizadas como recursos que persiguen desarrollar, insertar y difundir el cambio productivo,

brindando marcos prácticos que aporten a los directivos en distintas tareas, los que desarrolló en su obra *Leadership for Powerful Learning* (Hopkins y Craig, 2015), mediante el que destaca:

- **Liderazgo para el aprendizaje:** Desarrollar, fomentar e incorporar la narrativa de la reforma sobre aprendizajes estudiantiles.
- **Liderazgo adaptativo:** Crear oportunidades de formación docente relevantes para las necesidades formativas de cada docente, procurando que éstas estén en sintonía con las prioridades de desarrollo de la escuela.
- **Liderazgo estratégico:** Asegurar consistencia y un rápido desarrollo, mediante el diagnóstico de los progresos de la escuela, complementado con metas definidas para la mejora.
- **Liderazgo sistémico:** Fomentar una reforma a nivel de sistema, mediante la incorporación de roles extraescolares y el uso de redes.

Así, garantizar el derecho a la educación requiere de la articulación y sinergia de elementos definidos como claves por la investigación, como lo es el liderazgo, factor relevante especialmente en escuelas que atienden estudiantes de contextos desafiantes. Su vinculación con los aprendizajes ha constituido una línea de investigación que ha reportado su relevancia en distintos sentidos: destacando su relevancia en el aprendizaje profesional de los docentes; decisivo para priorizar los objetivos de enseñanza, establecer metas y propiciar un ambiente y condiciones para el trabajo pedagógico, mediante una perspectiva distribuida de liderazgo; así como necesario en la coordinación y convergencia de capacidades en pos del objetivo común, que es el aprendizaje de todos los estudiantes (Leithwood y Louis, 2011; Robinson et al, 2009).

Los líderes educativos no sólo tienen la obligación social y moral de fomentar unas prácticas, procesos y resultados escolares, más equitativos para todos los estudiantes, o acabar con cualquier tipo de exclusión o marginación en la escuela, sino que deben trabajar para contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. (Bolívar y Murillo, 2017, p. 95).

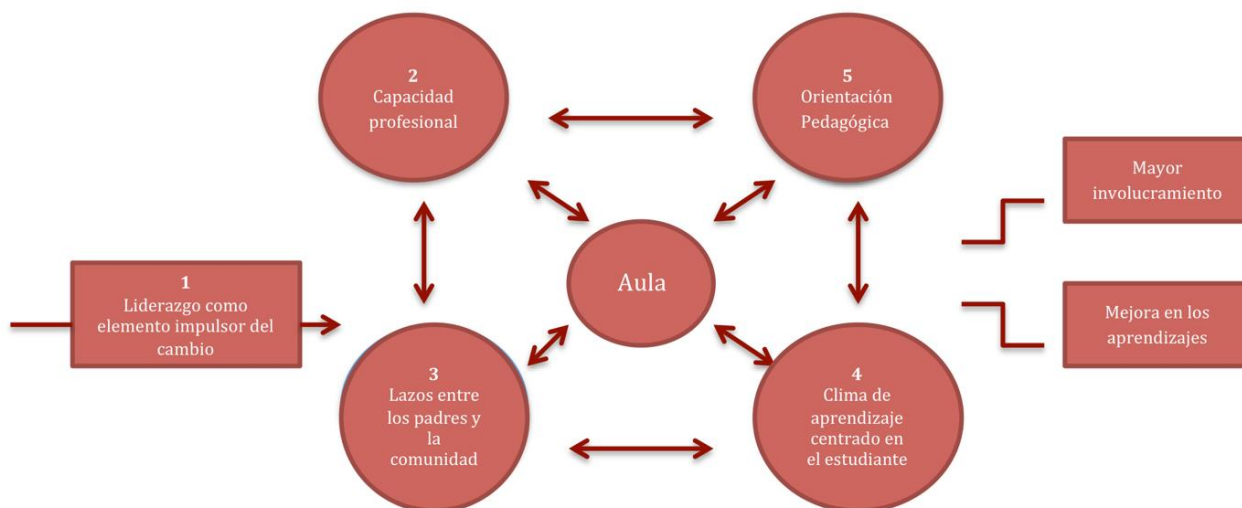
Los autores indican que el liderazgo está fuertemente ligado al imperativo moral de justicia social, cuyas prácticas deben estar caracterizadas por acciones que han sido identificadas por la investigación y que sistematizan como:

- Articular la visión de la escuela (Ainscow y Kugelmass, 2005; Ryan, 2016).
- Materializar actividades que favorezcan el desarrollo de los integrantes de la comunidad educativa, especialmente de los profesores (Harris y Chapman, 2002; Mc Coll et al 2002).
- Promover una cultura escolar inclusiva, con prácticas orientadas a desarrollar normas, actitudes y valores compartidos, en el marco de escuelas heterogéneas (Ainscow y Kugelmass, 2005; Kugelmass, 2003; Muijs et al, 2007; Ryan, 2016; Walker et al, 2005).

- Orientar los procesos pedagógicos, focalizando en mejorar la enseñanza, la didáctica y factores que faciliten a los docentes la implementación curricular (Leithwood y Riehl, 2005; Walker et al, 2005).
- Propiciar la creación de comunidades de aprendizaje, potenciando la participación de todos los distintos estamentos (Ainscow y Kugelmass, 2005; Forde y Torrance, 2007; Ryan, 2016).
- Fortalecer la colaboración entre la escuela y la familia, factor de equidad y compromiso con una mayor justicia social (Harris y Chapman, 2002; Walker et al, 2005).

Continuando en la revisión del liderazgo y su relación con la mejora de aprendizajes, destacan *los cinco apoyos esenciales* que muestra la Figura 8, teoría surgida en Chicago y que es hoy la base de la evaluación, por ejemplo, de las escuelas primarias de Illinois, en Estados Unidos. Su marco general, responde a estudios del Consorcio para la Investigación Escolar de la Universidad de Chicago, respecto de los factores de incidencia en las escuelas que logran mejoras destacadas, versus aquellas que se detienen. La respuesta establece que el liderazgo escolar constituye un catalizador y, por lo tanto, es el primer apoyo esencial de los cinco relevantes, a los que se suman: capacidad profesional, lazos entre familias y comunidad, clima de aprendizaje centrado en los estudiantes y una orientación pedagógica (Bender, 2017) .

Ilustración 8 Modelo de Eficacia Escolar en Secundaria de Sammons, Thomas y Mortimore (1997)



Fuente: Modelo heurístico de los cinco apoyos esenciales, Bryk et al., 2010, p.69

Los aspectos relevados en el modelo tienen importancia significativa y no se pueden desestimar unos por sobre otros. En este caso, el líder de la escuela debe abordarlos todos, mediante la planificación estratégica, visión compartida, monitoreo y responsabilización de los distintos actores de la comunidad educativa.

En concordancia, en un resumen de los principales hallazgos sobre la relación entre liderazgo y aprendizaje, gracias a investigaciones a gran escala desarrolladas por las universidades de Minnesota y Toronto, Seashore (2017), destaca cuatro claves determinantes:

1. No a la compartimentación y necesidad de un liderazgo integrador, que busque soluciones desde la experiencia y conocimiento de distintos actores.
2. La magia de la comunidad profesional, diferenciada de la comunidad de aprendizaje, por trascender a un espacio de comportamiento docente, más allá del anhelo colectivo de colaboración y reflexión sobre los aprendizajes.
3. El liderazgo genera culturas escolares productivas, asociado a mayores niveles de comunidad profesional y a calidad de la enseñanza, mediante prácticas de aula cuestionadas; delegación a docentes de la priorización curricular y la didáctica; decisiones colectivas y cautela de proporcionar igualdad de oportunidades a todos los estudiantes; reuniones centradas en aspectos técnicos relacionados con la implementación curricular.
4. Las autoridades educativas locales marcan la diferencia, porque juegan roles claves en el liderazgo integrador, desarrollando políticas y expectativas relacionadas con el involucramiento.

2.5.3. Los factores asociados al aprendizaje en ALC

América Latina y el Caribe han desarrollado relevantes reformas educativas, enfocadas a avanzar en el logro de la calidad, trascendiendo a los objetivos de cobertura y asistencia que caracterizaron las iniciativas de los 90'. Para medir sus avances, las pruebas a gran escala han resultado una herramienta útil para diagnosticar el estado de la educación en la región, como también para realizar recomendaciones a las naciones, respecto de las políticas implementadas.

En este marco se inscriben las pruebas regionales comparativas, que desarrolla desde 1997 el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, LLECE, cuya coordinación depende de la Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREAL/UNESCO), y del que se integró una explicación en apartados anteriores.

En esta sección interesa reflejar los hallazgos del último reporte del estudio (OREALC/UNESCO, 2016), respecto de los factores asociados a los aprendizajes en la región, según TERCE. El estudio reportó dos dimensiones, en la explicación sobre las brechas de aprendizaje en la

región: 1) las diferencias entre escuelas, respecto de recursos y procesos; y 2) la gran disparidad social en los países de ALC.

La investigación releva las variables que debe atender la región, para garantizar el derecho a la educación y la promoción de mayores oportunidades para los estudiantes. En este sentido, el estudio reconoce como factores asociados al aprendizaje:

1. *Las características de los estudiantes y sus familias* explican los logros de aprendizaje.
2. *La repetición de curso y la incorporación a educación prebásica*, son las variables de mayor influencia en el logro académico, de manera negativa y positiva, respectivamente, después del nivel socioeconómico de los alumnos.
3. *La asistencia a clases*, como factor favorecedor; mientras que la ausencia se revela como una variable negativa.
4. *La práctica y el estudio en el hogar* potencia el logro académico. En este sentido, la dedicación de 30 minutos diarios, sumados a hábitos de lectura, inciden de manera positiva en el rendimiento.
5. *Las altas expectativas de padres*, respecto de la prosecución de estudios de sus hijos, aparece como favorecedor del logro académico.
6. *El refuerzo positivo de las familias, así como los llamados de atención* ante resultados negativos, contribuyen a mejorar logros. Así también, la supervisión de los padres, ante las tareas escolares y el rendimiento.
7. *El uso recreativo del computador* muestra una relación negativa con el aprendizaje. Así mismo, su uso en el contexto escolar muestra resultados negativos, revelando el mal uso del recurso. Por otro lado, los alumnos que lo utilizan fuera obtienen resultados positivos que desaparecen, al considerarse el nivel socioeconómico.
8. *El trabajo infantil remunerado*, es un factor negativo al aprendizaje. Los alumnos de este grupo, obtienen resultados significativamente descendidos, en relación a los alumnos que no trabajan.
9. *La disparidad de género* es un hallazgo del estudio revelado como negativo a los aprendizajes. Al respecto, el estudio sugiere que a lo largo de los procesos de escolarización se generan desigualdades de aprendizaje, advirtiendo que la asociación de género con logro académico, es disímil entre los países participantes.
10. Los alumnos de *ascendencia indígena* obtienen menores logros, excepto en Nicaragua, Paraguay, Perú y Panamá, donde el logro y la pertenencia a un pueblo originario es mayor.
11. Los *estudiantes inmigrantes* muestran resultados de aprendizaje más bajos, que los no migrantes.

12. *El clima de aula, la asistencia y puntualidad del profesor*, son los factores docente-aula con mayor incidencia en el rendimiento escolar.
13. *La disponibilidad de cuadernos y textos* se asocian de manera positiva con el aprendizaje.
14. *La ubicación y dependencia de la escuela* (urbana pública, urbana privada y rural), se relaciona con el logro de los estudiantes. Sin embargo, esta asociación desaparece o disminuye al considerar el nivel socioeconómico. Al respecto, el estudio confirmó que el nivel socioeconómico de los niños que asisten a escuelas rurales es el más bajo entre los tres grupos. Pero, asimismo, que las diferencias, por ejemplo, a favor de las escuelas urbanas públicas en relación con las rurales, tiende a anularse o revertirse cuando se toma en cuenta el nivel socioeconómico de los alumnos.
15. *La violencia en el entorno de la escuela* es un factor negativo a los resultados de los estudiantes.
16. *Los recursos materiales de la escuela*, se relacionan con condiciones para el trabajo escolar y el cuidado de los estudiantes y, en este sentido, se asocian al aprendizaje.

De los hallazgos reportados por TERCE, el factor de mayor predicción en el aprendizaje es el índice socioeconómico, que considera en conjunto el índice individual del alumno y el del promedio de su escuela. En este aspecto, el informe señala que el aumento de una unidad en esta medida, posibilita un incremento aproximado de 60 puntos en el aprendizaje (más de media desviación estándar).

El desempeño de las escuelas de la región está fuertemente influenciado por las características sociales del alumnado. La magnitud y la fuerza de la relación entre el desempeño académico y el nivel socioeconómico de los estudiantes dan cuenta de que existen amplias desigualdades de resultados asociadas al origen social de los alumnos y, más aún, que estas variables sociales predicen con una gran certeza el desempeño académico. Los resultados en cuanto a segregación e influencia del nivel socioeconómico en el aprendizaje muestran que la región aún está lejos de alcanzar los índices de equidad de los países desarrollados. (OREALC/UNESCO, 2016).

El estudio revela que las características de la escuela revelan factores que ayudan a comprender el desempeño académico de sus estudiantes. Así mismo, los elementos del contexto inciden en el aprendizaje, como también el modo de distribución de los alumnos en el sistema. En este sentido, TERCE (2013) advierte bajos grados de inclusión social, es decir, escuelas altamente segregadas, lo que perjudica mejoras en resultados de aprendizaje.

2.6. Evaluación educativa para la mejora de la calidad de los aprendizajes

La recopilación de información sistemática caracteriza a la evaluación en educación, que busca realizar algún juicio de valor respecto del objeto, sea un sistema, programa, escuela o estudiante. Constituye una revisión profunda que se aplica en determinados momentos y se orienta a medir impacto, eficiencia, eficacia, replicabilidad y sostenibilidad (Dale, 1988). Sus resultados pueden ser utilizados para tomar decisiones respecto de funcionamiento, modificaciones o cambios más estructurales, cuya argumentación recae en la obtención de datos de distintas fuentes que revelen en forma empírica la calidad del sistema, objetivo trascendental en la evaluación en educación (Scheerens, Glass y Thomas, 2003).

Entendida así, la evaluación es la herramienta mediante la cual se observa la calidad en términos operacionales, mediante una mirada exhaustiva a resultados e indicadores que remiten al logro académico, y al desarrollo social y emocional que proporciona.

Bajo estos parámetros se ubican los aspectos relevantes y consensuales que remiten a calidad. Los niveles de logro de los objetivos curriculares y las habilidades alcanzadas por los estudiantes, repitencia, deserción, relevancia curricular y efecto escuela, permiten la formulación de políticas para su mejoramiento.

Las autoridades encargadas de las decisiones educacionales deben ser sensibles a la idea de que son responsables (*accountable*) de favorecer o desfavorecer la equidad, por la vía de su mayor o menor eficiencia. Los resultados de la determinación de los niveles y calidad del aprendizaje constituyen también un elemento válido para percibir la eficiencia de la gestión de los sistemas y su efecto sobre la equidad. (OREALC/UNESCO, 1997, p. 5).

El organismo reconoce en el sistema de evaluación un recurso fundamental para avanzar en equidad, aportando a la toma de decisiones. Para ello, detalla, requiere de:

- Definición de metas, especificadas como objetivos operacionales, distinguiendo entre fines y medios.
- Hipótesis causal o modelo conceptual acerca de las relaciones entre medios y fines, que considere los factores relevantes.
- Perspectiva de largo plazo, especialmente en la planificación.
- Programas educacionales de relativa estabilidad, con el fin de cautelar que lo evaluado sea la relación medio-fin y no la estabilidad de los programas.
- Clara identificación de las instancias de toma de decisión.

2.6.1. Evaluación y medición para la calidad

Un sistema de evaluación o medición para la calidad cumple propósitos que los caracterizan. En este sentido, permanece la discusión acerca de la conveniencia de medir, más existe consenso en que la evaluación, que considera la medición, reporta ventajas que se traducen en información global acerca del estado de la educación y contribuye a la toma de decisiones.

El proceso pedagógico e institucional que interesa conocer mediante la evaluación educativa, se evidencia en la relación de objetivos, experiencias de aprendizaje y evaluación académica. En consecuencia, para evaluar el sistema se requiere integrar los factores y actores intervinientes. En tanto, evaluar los resultados académicos amerita medir el efecto de esas relaciones en sus logros. Así, las evaluaciones educativas entregan información respecto de: 1) Desempeño del sistema: mediante indicadores que den cuenta cómo lo hace el sistema educacional para alcanzar las metas. 2) Desempeño de estudiantes y escuelas: mediante pruebas nacionales e internacionales a gran escala. Y 3) Efectividad de políticas: a través de indicadores de efectividad de políticas adoptadas para el mejoramiento escolar.

Esta información es la que se puede ordenar mediante una cadena de resultados, que aborden áreas relevantes para la estimación de la calidad. En este sentido, Santín y Sicilia (2014), proponen focalizar en tres áreas: eficacia, eficiencia e impacto. Mediante la eficacia, se mide el logro de los indicadores de todo el proceso educativo, relevando los que refieren a calidad, resultados, cantidad de beneficiarios y equidad, todos factores definidos por la política educativa. La eficiencia, informa respecto de la optimización de los recursos en el tiempo. Y el impacto, determina la eventual causalidad entre las políticas y los programas educativos, en relación con los indicadores de calidad.

En este sentido, los países deben contar con sistemas nacionales de evaluación para la mejora de la calidad, que permita proponer cambios e introducir innovaciones, para ampliar la eficacia, la eficiencia y el impacto de los recursos invertidos.

Sus resultados serán útiles a la toma de decisiones de un país, toda vez que éste sea continuo y periódico, y considere el contexto en el que se aplicarán sus conclusiones (OREALC/UNESCO, 1997; Santín y Sicilia, 2014), resguardando cumplir con propósitos básicos como:

- Proveer de información del sistema como un todo, no acerca de los estudiantes de forma individual.
- Considerar mediciones de aprendizaje escolar, biografía de estudiantes, factores y procesos escolares, con el fin de utilizar los datos en análisis de políticas educativas.
- Monitorear el logro del sistema escolar, para determinar avances en períodos de tiempo.

- Usar medidas de logro de aprendizaje académico.
- Divulgar resultados a distintas audiencias.

Los resultados que aportan los sistemas de evaluación serán útiles a la toma de decisiones de un país, toda vez que éste sea continuo y periódico, y considere el contexto en el que se aplicarán sus conclusiones.

2.7. A modo de síntesis

El capítulo Cambio y mejora escolar para aprendizajes de calidad, recoge temáticas relevantes en el campo de la investigación, la teoría construida a partir de ella y las iniciativas que iluminan la búsqueda de estrategias para la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes y, a través de ella, el avance en calidad del sistema educativo.

En este sentido, inició sus páginas con la concepción de mejora escolar y su asociación con el cambio educativo. Con esta intención se revisan las fases cronológicas por las que ha atravesado esta línea investigativa, destacando aportes generados por estudios que en la actualidad permiten contar con un cuerpo de datos y una teoría capaz de explicar el porqué del logro de algunos sistemas educativos. Así mismo, se relevan las corrientes y movimientos que han focalizado sus levantamientos en lo que se ha considerado el centro neurálgico de la mejora: la escuela. Desde una profunda examinación, en distintos momentos y bajo investigaciones, muchas de ellas a gran escala, se ha logrado identificar los factores relevantes para una gestión pedagógica e institucional que obtenga resultados, traducidos en mejoras de aprendizaje en estudiantes, más allá de sus condiciones de origen.

En un segundo apartado, se profundiza respecto del concepto de calidad educativa, como concepto central de las políticas públicas ligadas al área. Es esta conexión la que resulta fundamental a la hora de conceptualizar sus fundamentos y propósitos, los que están en directa relación con los principios filosóficos que lo subyacen y los que se describen en las páginas anteriores. Asimismo, se revelan las limitaciones y los factores asociados a la calidad, a partir de los resultados en mediciones y los reduccionismos que ha implicado su uso.

En la búsqueda de caminos de superación, un tercer subtítulo analiza las líneas investigativas que han caracterizado los estudios en educación, durante los últimos cincuenta años. Para ello, se ofrece una cronología en las fases de Mejora Escolar, caracterizando su enfoque orientado a la organización de la escuela como base del cambio.

Los movimientos que se han desarrollado en torno la temática y los aportes que han concluido de sus investigaciones a lo largo de las últimas cinco décadas, dan cuenta de los esfuerzos por conocer los factores implicados en el necesario cambio en la educación. Así lo demuestran también los modelos de efectividad escolar, que se han construido gracias a los hallazgos de los movimientos en pos del cambio y la mejora escolar. Actualmente este afán se mantiene y perseveran estudios, evaluaciones internacionales y organizaciones dedicadas a revisar procesos y logros; caminos y atajos para alcanzar el cambio educativo, mediante los aportes de la mejora de la eficacia escolar y la gestión basada en la escuela. Sin distinción, cada ola o corriente contribuye en los esfuerzos por alcanzar la mejora y coinciden en ubicar a la escuela al centro de ese proceso de cambio.

El objetivo final es lograr más y mejores aprendizajes, sin distinción, en todos los estudiantes que integran una clase, independiente de sus condiciones de origen. Para ello resultan fundamentales las teorías del aprendizaje, en las que se profundiza en un cuarto apartado, que considera los conceptos y su materialización, según las distintas líneas. Asimismo, el siguiente subtítulo, revela los factores que intervienen en el aprendizaje de hoy, relevando la importancia del contexto y el liderazgo, así como las variables que la investigación identifica como trascendentales para avanzar en mayores oportunidades en estudiantes de América Latina y el Caribe.

Los esfuerzos realizados por la investigación buscan encontrar esos elementos relevantes y consensuales que remiten a calidad. Por ello, un último apartado del presente capítulo aborda la evaluación educativa como herramienta de mejora, destacando los beneficios del adecuado uso de sus resultados, temas que se ampliarán en capítulos posteriores.

3. Gestión educativa y liderazgo

- 3.1. Gestión y su conceptualización
 - 3.2. Evolución y énfasis en los modelos de gestión
 - 3.3. Avances y desafíos de la gestión educativa
 - 3.4. El liderazgo y su trascendencia
 - 3.5. Tipos de liderazgo y su función en la organización
 - 3.6. Gestión educativa bajo liderazgo pedagógico
 - 3.7. A modo de síntesis
-

Capítulo 3. Gestión educativa y liderazgo

En educación, la gestión se asocia a distintos conceptos: monitoreo, mejora, exploración, innovación, visión, anticipación, evaluación, entre otras. Tiene que ver con todo ello y mucho más. Surge de la necesidad de abordar los problemas de acuerdo a la diversidad de sus orígenes y a las múltiples soluciones que implica. Hasta su aparición, era la administración la encargada de enfrentar la organización y sus desafíos, desde una mirada que enfatizaba la naturaleza de la escuela como proveedora de servicios, considerando sus procesos según las dinámicas empresariales. Sin embargo, las demandas que ha impuesto la educación exigieron transitar desde la administración y los directores-jefes; hacia la gestión y los líderes pedagógicos, bajo enfoques transformacionales o de liderazgo distribuido, entre muchas otras perspectivas que revela hoy este campo de estudio, el que se analizará en los siguientes apartados, debido a la relevancia de su rol, en los esfuerzos por la mejora educativa (Papazoglou y Koutouzis, 2019).

Si la gestión surge como respuesta a la administración, conlleva una conceptualización también distinta y, como revisaremos en los próximos párrafos, de mayor amplitud, integrando también los principios de la administración en muchas de sus prácticas. En este caso, la administración es una herramienta de la gestión, disciplina que integra también elementos de otras áreas de las ciencias sociales. Para Mora (2009), su objeto de estudio trasciende a los recursos, integrando la acción, innovación y transformación de la institución educativa.

3.1. Gestión y su conceptualización

Al revisar la gestión como concepto se reconocen distintas valoraciones asociadas a su significado. En La República de Platón (Trad. en 2017), se percibe como acción autoritaria; mientras que en La Política, de Aristóteles (Trad. en 2016), como práctica democrática. Pero, su versión como conjunto de ideas medianamente estructuradas se encuentra en la primera mitad del siglo XX, asociada a la organización, su estructura y la articulación entre administración y gestión. Entonces, las primeras ideas asociadas a gestión llegaban desde quienes se consideran hoy sus precursores. Frederick Taylor sostenía entonces que la organización racional del trabajo lograba aumentar la eficiencia de la industria, generando los principios de la administración moderna. Más tarde, Henri Fayol, indicaba que la racionalización de la estructura y funciones de la organización, permitían aumentar la eficiencia de la empresa, acuñando el concepto de *función gerencial* y asignando a ésta cinco funciones básicas: prever, organizar, dirigir, coordinar y controlar (Puelles Benítez, 1989).

Después de sus aportes, se genera una visión sistémica que ve a la organización como subsistemas, cuyo centro son las metas que a la vez constituyen las funciones de la organización en la sociedad (Luhmann, 1996; Parsons, 1978). Para Max Weber (1992), la administración, de la cual surge, es de naturaleza burocrática y una forma de dominación en base a principios legales racionales, que eliminan el subjetivismo en la toma de decisiones, asegurando así la eficacia administrativa.

De estas concepciones se evidencian elementos comunes que se sintetizan en eficiencia y rendimiento. Para Lusquiños (2005), la diferencia radica en la perspectiva del recurso humano y su posición en la organización. En su opinión, mientras Taylor y Fayol lo limitan a cumplir tareas dadas; Weber los releva como factor primordial en la eficacia, mediante la formalización de las relaciones interpersonales y la racionalidad en la toma de decisiones.

Desde estas bases y estas diferencias, el modelo de administración clásica, centralizada y burocrática, transitó a perspectivas sociológicas, educativas y políticas. Éstas concibieron a la organización desde distintos ángulos, dando paso a diferentes formas de intervención para el funcionamiento institucional. Dada la evolución y amplitud de los desafíos educativos, llegó también a la escuela, para favorecer la descentralización del sistema, la autonomía y la responsabilización de las instituciones educativas, en relación a los resultados escolares alcanzados.

Las capacidades instaladas para enfrentar esta tarea ha sido preocupación de reformas y estudios, que han definido los requerimientos de la organización y la gestión, para lograr su cometido. Al respecto, Aguerro (1996), plantea dos características:

- *Una organización que aprenda:* desde el paradigma del aprendizaje institucional, que trasciende al control y en el cual se entiende el error como una oportunidad de corregir un desvío hacia los objetivos. Implica la flexibilidad necesaria para facilitar el aprendizaje de nuevos procedimientos y otras respuestas a problemas existentes o nuevos desafíos.
- *Una gestión que conduzca:* con firmeza ante la resistencia al cambio y eficacia en el cumplimiento de decisiones orientadas al cumplimiento de objetivos. Asimismo, con capacidad para generar y sostener líneas de acción.

Desde la teoría de sistemas, la gestión es un conjunto de procesos que se suceden en distintos sentidos, mediante acciones y la participación colectiva. Para Pozner (2000), es un saber de síntesis que une acción, ética, conocimiento, eficacia, política y administración, en procesos que buscan la mejora de las prácticas educativas, la exploración de opciones y la permanente innovación.

Coincide la conceptualización que ofrece Casassus (2000) y que sistematiza la Tabla 14. Para el autor la gestión trasciende a la dirección, bajo el principio de optimización de los recursos disponibles, humanos y materiales; la disposición de los talentos; los procesos y logros, todos factores cuya interacción permite alcanzar objetivos orientados a logros de calidad. El autor diferencia las

definiciones de gestión, dependiendo de las distintas perspectivas a las cuales se orienta su acción. En este sentido, se incluyen factores como el aprendizaje, la generación de valores, la visión compartida, las interacciones y las representaciones mentales, relacionando así gestión con educación.

Tabla 14 Definición de gestión según la perspectiva (Casassus, 2000)

Perspectiva	Definición
Movilización de recursos	Capacidad de articular los recursos de que se dispone, de manera de lograr lo que se desea.
Priorización de procesos	Generación y mantención de recursos y procesos en una organización, para que ocurra lo que se ha decidido que ocurra.
Interacción de los miembros	Capacidad de articular representaciones mentales de los miembros de una organización.
Lingüística	Capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción.
Procesos que vinculan la gestión al aprendizaje	Un proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno.

Fuente: Casassus (2000)

La gestión implica la asociación de dos actividades que, en la mitad del siglo XX, aparecían como separadas, de acuerdo a funciones y objetivos distintos: la planificación, que idea planes, determina objetivos y diseña acciones; y la administración, que se responsabiliza de materializar esas acciones. En este sentido, la acción de diseño y la de ejecución aparecían diferenciadas y orientadas a universos distintos. Así lo indica Casassus (2000), precisando que las definiciones anteriores (ver tabla 14), enfatizan la gestión en dependencia de los componentes de una organización, respecto de sus acuerdos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos y las interacciones entre sus integrantes.

Sin duda, en el ámbito educativo la definición de gestión interesa en tanto constituye una herramienta para organizar los esfuerzos por la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes. En este caso, constituye la relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno (de Geus, 1988). En el mismo sentido, Senge (2005), señala que la organización inteligente emprende procesos de expansión de las capacidades buscando lograr lo que se desea, mediante una articulación constante del esfuerzo personal con el entorno.

Los conceptos coinciden en definir la gestión como un proceso que se inicia con una planificación e involucra decisiones estratégicas, que consideran la evaluación como herramienta de monitoreo de errores y aciertos. Para Lusquiños (2005), este proceso se puede representar de manera helicoidal, ya que avanza, acumula experiencia y resultados, reflexiona, analiza y redefine acciones sobre la base de los resultados de la etapa. Agrega que el proceso no se despliega sobre un medio aséptico y sincronizado, sino bajo la presión de influencias y requerimientos cruzados de las normativas, autoridades, intereses personales y los recursos económicos disponibles para materializar las acciones.

La participación y responsabilidad colectiva también caracterizan a la gestión educativa, que se vale de ambos recursos en la construcción de la organización. En este sentido, Giménez (2016), reconoce tres factores que la definen:

- La promoción del trabajo en equipo y el fortalecimiento del colectivo en experiencias de aprendizaje común, favoreciendo espacios de intercambio e innovación.
- Un saber de síntesis, que une conocimiento y acción, para el mejoramiento continuo de las prácticas educativas. Considera como fundamentos el cálculo estratégico situacional y la dirección estratégica, mediante los cuales se generan decisiones específicas y prácticas creadoras.
- Capacidad de resolución de conflictos, entre lo previsto y lo contingente. Incorpora perspectivas integrales para resolver situaciones de complejidad e incertidumbre, identificando respuestas desde distintas disciplinas y competencias.

3.2. Evolución y énfasis en los modelos de gestión

Los modelos y elementos que componen la gestión educativa tienen distintas características, en relación con los principios y objetivos que subyacen a ella. Muchos son prescriptivos y aluden a cuestiones estructurales, sin avanzar en modalidades de intervención que permitan una relación estrecha con el funcionamiento y la dinámica institucional (Lusquiños, 2005). Sin embargo, otros tienen en cuenta a la gestión como elemento clave de la escuela y, en consecuencia, consideran elementos que interactúan en los distintos niveles, para el logro de los objetivos de mejora.

Para interpretarlos, Casassus (2020), considera fundamental comprender que los modelos de gestión se fundamentan en teorías de la acción humana. En este sentido, agrega, la acción en una organización es deliberada y, en consecuencia, tiene una base cognitiva, contiene normas, estrategias y supuestos del contexto en el que opera.

Los principios generales de la gestión se formalizan en modelos que implican la secuencia de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han orientado el cambio organizacional. Éstos nacen de respuestas a la propuesta anterior, para suplir vacíos, limitaciones o restricciones de los que lo anteceden.

Cada nuevo marco conceptual no invalida el anterior, pero sí representa un avance con respecto a él, generando una acumulación teórica e instrumental. Así, de una manera similar a lo que ocurre en física, donde el modelo newtoniano es válido en una cierta escala, pero es limitado en sus explicaciones si es confrontado con el modelo cuántico, cada modelo tiene su ámbito de efectividad, pero también adolece de limitaciones, las que son superadas por el nuevo modelo. (Casassus, 2000, p. 7).

3.2.1. Contexto y modelos de gestión educativa

Los modelos de gestión se relacionan con el contexto histórico en que nacieron, reflejando en sus diseños las características dominantes de la época, tal como lo muestra la Figura 9.

- **Modelo normativo.** Desde inicios de la década del 50 y hasta los 70, los planes de desarrollo educativo se generaron bajo esta visión, caracterizada por la racionalidad weberiana, con alto nivel de abstracción, donde la dinámica propia de la sociedad estaba ausente. Se construye desde técnicas de proyección de tendencias de mediano plazo y su consecuente programación. En tanto, su orientación es avanzar en cobertura del sistema, asignando recursos para ampliar la oferta educativa. Es considerada como una visión con perspectiva lineal de un futuro que es único y de certezas y concibe la planificación proyectiva. Su revisión respondió a los cambios que desplazaron las certezas que representaba el modelo. Casassus (2000), ubica este cambio en la crisis del petróleo, en 1973, que marcó un quiebre en las técnicas de la previsión clásica manifestada en la visión normativa.
- **Modelo prospectivo.** Contempla el principio de explicar el futuro con los antecedentes del pasado. En este sentido, las imágenes del futuro se imprimen en el presente y lo orientan. Bajo este enfoque, el futuro es previsible a través de la construcción de escenarios múltiples, de acuerdo a la variedad de posibilidades que ofrece el futuro, donde subyace la incertidumbre. Por esta razón se desarrolla una planificación prospectiva, mediante el método de escenarios formulado por Michael Godet, que implicarían la identificación temprana de los elementos que pueden tener impacto en el futuro, a lo que denominó los “gérmenes de cambio” (Godet, 1997). Según explica Casassus (2000), estos escenarios se construyen mediante matrices de relaciones de impacto entre variables. Por otro lado, se desarrollan técnicas para reducir la incertidumbre, mediante métodos como Delfi y el ábaco de Reiner.

En esta época de los 70, ALC experimentó intentos de cambios profundos en la visión de sociedad que se representaron en reformas profundas. Así mismo, surge una perspectiva alternativa, mediante el inicio de estudios comparativos y programas regionales, asociados a la Organización de Estados Americanos, OEA, y a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. Mediante estas iniciativas, se compararon posturas, modelos, estrategias y resultados, identificando soluciones alternativas a problemas similares. Casassus (2000), reconoce este período como en el que se inició la introducción de nuevos elementos, como los resultados de investigación ligados a la planificación. Sin embargo, advierte, el modelo mantiene la perspectiva racionalista fundamentada en la proyección como técnica. Asimismo, la administración financiera continúa predominando y en las decisiones prevalece el criterio del análisis costo-beneficio.

- **Modelo estratégico.** Basa su enfoque en la perspectiva del escenario del futuro deseado y las normas necesarias para llegar a alcanzarlo, basadas en la relación de la organización con el entorno. Así surge la noción de estrategia, que tiene como principales exponentes a: 1) Rusell Ackoff, promotor del enfoque de sistemas en el área administrativa y autodefinido como *solucionador de problemas*; impulsor de los conceptos de *planeación idealizada* y de formas de organización y administración basadas en la teoría de sistemas, considerando los aspectos sociales, culturales y psicológicos. 2) Igor Ansoff, autor de la matriz que clasifica al binomio producto-mercado, en base al criterio de novedad o actualidad, obteniendo información sobre opciones estratégicas de penetración, desarrollo de nuevos productos; desarrollo de nuevos mercados; o estrategia de diversificación. 3) Michael Porter, y su Modelo de las 5 fuerzas, mediante el que especifica los ámbitos que se deben analizar para conseguir un análisis realista de la posición competitiva de la organización. Y 4) George Steiner y su planificación estratégica en cuatro pilares: el futuro de las decisiones presentes, proceso, filosofía y estructuras, todos necesarios para lograr un análisis realista de la posición competitiva de la organización. (Astigarraga, 2016; Casassus, 2000; Shrivastava, 1987).

Bajo la gestión estratégica, se articulan los recursos humanos, financieros, técnicos y materiales con que cuenta una organización. La propuesta se intensifica con la crisis de los 80, a propósito de la cual se introducen elementos de programación presupuestaria. Casassus asocia este período a una etapa de consideraciones estratégicas, donde el esfuerzo comparativo y la escasez de recursos, permiten la construcción de identidad organizacional mediante análisis de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas, FODA.

- **Modelo situacional.** A la planificación estratégica se suma la dimensión situacional, dando cuerpo a este modelo que nace de la incertidumbre contextual. En este sentido, considera el antagonismo en los intereses de los actores, como también la viabilidad política, técnica, económica, organizativa e institucional de las acciones. Su énfasis radica en el análisis y abordaje de los problemas que se suscitan en el transcurso hacia el objetivo, transformando la gestión en

un proceso de resolución de nudos críticos. Se explica el modelo como aplicable a una realidad que se constituye en distintas situaciones y ellas en relación a un actor y su accionar.

Casassus reconoce en este período una etapa de triple desplazamiento. En primer lugar, la escasez de recursos hace de la planificación una técnica presupuestaria. En segundo término, una preocupación de conducción política del proceso, en el sentido de asegurar la gestión del sistema mediante la concertación. Y tercero, la separación del proceso de planificación y gestión, en acciones que se materializan en distintas partes del sistema, lo que lleva a redefinir la unidad de gestión educativa. Ahora el objeto de la gestión serán las unidades, que podrán determinar objetivos propios y disponer de recursos. Es la descentralización educativa.

- **Modelo de calidad.** Surge en proximidad al pensamiento estratégico, bajo la influencia de la economía de Japón y las teorías de Deming, Jurán y Segen, por ejemplo, y su filosofía de la calidad en la organización del trabajo. Más tarde, en la década de los 80, la calidad se traslada al sistema educativo, bajo sus principios de planificación, control y mejora continua, los que introducen de manera estratégica la visión de calidad de la organización. Se compone de la identificación de los usuarios y sus necesidades, el diseño de normas y estándares de calidad, diseño de procesos orientados a la calidad, mejora continua de las partes del proceso y reducción de los márgenes de error para evitar encarecimientos. Así el concepto de calidad llega a la educación asociado a dos términos: usuario y resultados. Esto se interpreta como el derecho de unos usuarios del sistema educativo, respecto de la exigencia de un servicio de calidad y de acuerdo a sus necesidades.

Bajo este enfoque encuentran respaldo los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación. Los resultados trasladan el énfasis a los procesos y factores que inciden en ellos y que requieren intervención desde la política educativa. Así, bajo el modelo de calidad total existe una preocupación por resultados y procesos. Pero, el logro o su alcance es subjetivo y depende de la concepción del usuario respecto de la calidad y los énfasis que le otorgue a las distintas dimensiones. En síntesis, es una perspectiva orientada a mejorar los procesos del sistema educativo, mediante acciones tendientes a disminuir la burocracia, los costos, dar mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad y creatividad en los procesos.

- **Reingeniería.** Reconoce contextos cambiantes dentro de un marco de competencia global, especificado tres aspectos: 1) las mejoras no son suficientes para responder de forma adecuada a las necesidades de los usuarios; 2) los usuarios tienen mayor poder y exigen la calidad de educación a la que aspiran; y 3) los cambios han modificado su naturaleza, por lo que se requiere un nuevo acuerdo social, que integre visión, creencias y valores respecto de la sociedad que se construye. Así, el modelo de reingeniería se define como una reconceptualización fundacional y rediseño radical de los procesos comprometidos. Así lo expresan sus principales exponentes,

Hammer y Champy (2006), durante la primera década de los 90. Según su perspectiva, los cambios de contexto ameritan reconsiderar cómo está concebido el proceso, lo que conduce al séptimo modelo.

- **Modelo Lingüístico.** La preocupación por los procesos requiere comprender su forma de operar y los elementos que conducen a los compromisos de acción, que son enunciados mediante el lenguaje. Para ello, se necesita abordar la organización como redes comunicacionales que se materializan en los actos del habla, donde el lenguaje aparece como una coordinación de acciones (Flores, 1996; Maturana, 2009; Searle, 1994). Bajo esta perspectiva, el rediseño organizacional supone el manejo de destrezas comunicacionales para facilitar las acciones deseadas. En este caso, el gestor es considerado como un coordinador de acciones que resultan de las conversaciones para tareas, como las afirmaciones, declaraciones, peticiones, ofertas y promesas. Junto a los autores citados, se ubican teóricos del pensamiento filosófico, político y social, como Nietzsche, Heidegger y Foucault.

Ilustración 9 Modelos de gestión y su incidencia en la educación

Modelo	Ámbito educativo
<p>Normativo</p> <p>Dominó entre los años 50' a 70'. Visión lineal de la planificación desde los resultados del presente, hacia un futuro único, cierto, predecible y alcanzable.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Planificación orientada al crecimiento cuantitativo del sistema. Las reformas educativas de este periodo se orientaron principalmente hacia la expansión de la cobertura del sistema educativo.
<p>Prospectivo</p> <p>Inicio de los 70. El futuro es previsible, a través de la construcción de escenarios múltiples e inciertos. La planificación se flexibiliza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se caracteriza por las reformas profundas y masivas ocurridas en Latinoamérica (Chile, Cuba, Colombia, Perú, Nicaragua).
<p>Estratégico</p> <p>Principios de los 80. La estrategia tiene un carácter estratégico y táctico. Articula los recursos humanos, técnicos, materiales y financieros propios de una organización.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Recién, a inicios de los 90 se empieza a considerar este enfoque en la práctica de la planificación y gestión en el ámbito educativo. Se plantean diagnósticos basados en el análisis FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas) que pone en relieve la visión y la misión de la institución educativa.
<p>Estratégico Situacional</p> <p>Mediados de los 80. A la dimensión estratégica se introduce la dimensión situacional. El análisis y el abordaje de los problemas hacia un objetivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se quiebra el proceso integrador de la planificación y se multiplican los lugares y entidades planificadoras, lo que da lugar a la descentralización educativa.
<p>Calidad Total</p> <p>Inicios de los 90. Planificación, control y mejora continua, permitiría calidad, cuyos componentes son: usuarios y sus necesidades, diseño de normas y estándares, diseño de procesos que conduzcan a calidad, mejora continua de las partes del proceso y reducción del error.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Se reconoce la existencia de un "usuario". Preocupación por los resultados del proceso educativo. Mejora mediante acciones tendientes a disminuir la burocracia, reducir costos, mayor flexibilidad administrativa y operacional, aprendizaje continuo, aumento de productividad y creatividad en los procesos. Se generaliza el desarrollo de sistemas de medición y evaluación de la calidad. La preocupación por los resultados lleva a examinar los factores que en ellos intervienen para orientar las políticas educativas.
<p>Reingeniería</p> <p>Mediados de los 90. Reconoce contextos cambiantes en un marco de competencia global. Las mejoras no bastan, se requiere un cambio cualitativo. Implica una reconceptualización fundacional y un rediseño radical de los procesos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Exigencia acerca del tipo y la calidad de la educación que se espera. Se necesita un cambio radical de los procesos de enseñanza y aprendizaje, si se quiere una mejora en el desempeño.
<p>Linguístico o Comunicacional</p> <p>Segunda mitad de los 90. La organización como una entidad y el lenguaje como formador de redes comunicacionales. El lenguaje es el elemento de coordinación de acciones. Supone manejo de destrezas comunicacionales, para facilitar que ocurran las acciones deseadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gestión en la que se delega decisiones a grupos organizados que toman decisiones de común acuerdo. Responsabilidad compartida, acuerdos y compromisos asumidos de forma corporativa en un trabajo de equipos cooperativos.

Fuente: Casassus, 2000.

3.3. Avances y desafíos de la gestión educativa

La gestión educativa como campo de estudio fija sus orígenes en el último cuarto del siglo diecinueve, específicamente en Estados Unidos, donde se desarrollaba una creciente búsqueda por la eficiencia. En este marco, se realizaban los primeros programas de formación para la gestión, lo que condujo años más tarde a la institucionalización de programas y departamentos académicos en gestión educativa (Callahan, 1962; Campbell, 1981; Culberston, 1988).

Durante las cinco primeras décadas, la gestión educativa estuvo enfocada a problemas normativos. Su instrucción era desarrollada por profesores con amplia experiencia, que antes de dejar funciones traspasaban sus conocimientos a los futuros administradores. Eran tiempos del positivismo lógico en las ciencias sociales, paradigma que, sumado a expectativas no resueltas por la naturaleza prescriptiva de este campo, dieron origen al movimiento teórico que sustentó el conocimiento en la gestión, desde un enfoque científico, modernista, positivista y racional-empírico, según lo define Oplatka (2019).

La investigación en el área aumentó, al igual que la calidad de los estudios, muchas veces amparados en organismos gubernamentales que actuaban como patrocinadores y financistas de proyectos especializados, teóricos y de enfoque cuantitativo. Se actuaba desde la creencia que una base de conocimientos derivada de otras disciplinas y trasladada a la educación, podía entregar las respuestas requeridas. Sin embargo, las voces de advertencia no se hicieron esperar, señalando que se requería un cuerpo de conocimientos más aplicado (Culberston, 1974; Walker, 1984).

Las posturas críticas, respecto de este traspaso de la teoría de la administración a la de la educación, se sostenían en las diferencias que surgen en la interacción de la teoría con la organización y el contexto en el que se implementa. En este sentido, la idea de universalidad estaría errada y en la gestión educativa se debiera considerar las características de la sociedad en la que se practica. Así lo plantea Hallinger (2013), detallando que su campo está estrechamente ligado a los contextos sociales y culturales donde opera. En esta línea argumentativa, muchos de los conceptos y herramientas que la caracterizan se han concebido mediante un enfoque etnocéntrico, ligado a los paradigmas anglo-americanos (Dimmock y Walker, 1998; Oplatka, 2009).

Bajo esta influencia estarían otros subcampos de la gestión educativa, como el liderazgo, que sumado a la escuela y a la concepción que se ha construido de la gestión, conforman principios de acción que se entienden como universales. Pero, se requiere atender el contexto y revisar los desafíos que están pendientes.

3.3.1. Los desafíos en gestión educativa para ALC

En esta revisión del estado del arte, se hace necesario profundizar en los desafíos que impone la gestión educativa en América Latina y el Caribe, toda vez que, como disciplina y campo de estudio, sus orígenes y primeras experiencias estuvieron lejos de la región y llegaron a los centros escolares del sur, una década después de sus inicios en el norte de América.

La focalización en ALC nace de la contextualización geográfica de la investigación que contextualiza este marco teórico y, muy especialmente, ante la necesidad de explicar si las fórmulas que concluyen estudios en otras latitudes, tienen cabida en los centros escolares del sur del mundo. En este sentido, se comparte la interrogante planteada por Oplatka (2019), sobre la posibilidad de un campo de estudio de la gestión educativa característico y propio de ALC. Ante ello, condiciona sus opciones a cuatro aspectos:

- Que el desarrollo de conocimientos teóricos y aplicados específicos a los contextos latinoamericanos constituya el objetivo fundamental del campo de la gestión administrativa en la región, incorporando las diferencias y similitudes entre los países.
- Que la orientación del ámbito de la gestión educativa latinoamericana no sea una adopción absoluta de las teorías importadas, sino la decisión resultante de un análisis exhaustivo acerca de su conveniencia, considerando las diferencias culturales y sociales entre ambas regiones.
- Que los investigadores desarrollen y utilicen metodologías innovadoras, apropiadas para el estudio y el liderazgo educativo en los contextos latinoamericanos.
- Que el ámbito académico latinoamericano forme investigadores, cuya perspectiva educativa esté basada en contextos latinoamericanos locales y no en experiencias remotas y ajenas.

Otro factor relevante, tiene relación con el liderazgo directivo, su rol y funciones. En este sentido, ALC ha hecho avances importantes, como se revisa en las siguientes páginas. Sin embargo, la evolución ha sido a ritmos distintos en cada nación y en profundidad diversa también. Al respecto, un estudio de Oplatka (2004), en países en vías de desarrollo, reveló similitudes entre los líderes de estas naciones. Establece que los directores cuentan con autonomía limitada y sistemas educativos centralizados. Se refiere también a constructos sociales que, desde su investigación, estaba presentes en la actitud autocrática que se reflejó en las relaciones entre docentes y grupos de interés. Por otro lado, en relación a las funciones, concluyó que éstas se enfocaban a problemáticas cotidianas, careciendo de participación en las decisiones o en el diseño de iniciativas.

En términos específicos, la gestión educativa en América Latina y el Caribe se enfrenta a cuatro desafíos, los que Oplatka (2019), enumera y caracteriza como:

- *Primer desafío*

La generación de conocimientos aplicados latinoamericanos en gestión educativa: Para el autor, la gestión educativa latinoamericana debe asumir una mayor responsabilidad y compromiso con el desempeño escolar y los temas de política de América Latina. Propone generar una base de conocimientos útil para las escuelas, los docentes y otros actores latinoamericanos del sistema educativo. Específicamente, explorar acerca de los componentes prácticos de la mejora escolar en la región; mecanismos para la promoción de mujeres a cargos de liderazgo; participación de padres de comunidades indígenas y grupos sociales desfavorecidos, como ejemplos de acciones investigativas. En este sentido, sostiene que es imperativo centrar los estudios en la cultura y tradición latinoamericana y rechazar los postulados foráneos. En una posición opuesta, Bolívar y Murillo (2017), rescatan el valor de estudios realizados en los últimos años en la región, determinando su valor precisamente en la contextualización. Sin embargo, coinciden en que el tema no está en las prioridades de los investigadores de la región.

- *Segundo desafío*

Mejorar la gestión educativa en América Latina: Para ello, a la investigación corresponde desarrollar modelos y programas dirigidos a este fin, basados en experiencias locales. En este significativa, se releva la necesidad de profundizar en el liderazgo docente, levantando información relevante para favorecer su ejercicio en pos de la mejora de los aprendizajes. Al respecto, Harris (2017), plantea también la predominancia de estudios en Estados Unidos y el Reino Unido, con modestos aportes de otras naciones. En este sentido, releva la importancia de contar con estudios que revelen características propias del liderazgo docente en países, sociedades y culturas con un bajo nivel de investigación.

- *Tercer desafío*

Explorar nuevos ámbitos de estudio: Para descubrir nuevos ámbitos de la gestión administrativa y el liderazgo. Oplatka (2019), propone una nueva perspectiva latinoamericana, desde la cual revisar campos inexplorados de la administración educativa y el liderazgo. En este sentido, alude a la experiencia regional post dictaduras, lo que agregaría un valor histórico ligado a la justicia social. Su propuesta ya ha sido recogida por investigadores de la región, destacando los objetivos del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social, CIEJUS, orientados a realizar estudios con sentido social con y desde las propias comunidades, situadas en territorios, culturas y lenguas diversas (Ferrada, 2018).

- *Cuarto desafío*

La promoción de debates críticos en gestión administrativa: Generar estudios críticos sobre las expectativas normativas de los directores que se basan exclusivamente en nociones europeas. Asimismo, respecto de las formas tradicionales de liderazgo educativo que prevalecen en sistemas educativos y que, en la opinión de Oplatka (2019), obstaculizan la mejora escolar y la

efectividad. Al respecto, recomienda explorar y cuestionar la epistemología y metodología de las teorías y conceptos en gestión y liderazgo educativo, que han sido importadas a ALC. Por otro lado, aportar a los diseñadores de políticas públicas, con información relevante y contextualizada, que permitan considerar las influencias locales y la cultura propia, con el fin de otorgar idoneidad a sus diseños.

Los desafíos planteados responden a la necesidad de contextualizar la gestión escolar, como práctica y campo de estudio. Bajo esta perspectiva, la formación en liderazgo educativo también debe responder a una mirada territorial, recogiendo las experiencias y creencias que son propias de cada cultura, con el fin de abordar la mejora considerando las problemáticas que se distinguen en una sociedad determinada, con realidades histórica y culturales que inciden en los sistemas educativos.

3.4. El liderazgo y su trascendencia

Los vertiginosos cambios que vive la sociedad actual se representan también en la escuela. Nada es estático y, por el contrario, el espacio escolar se enfrenta a las amenazas del *mundo líquido* del que nos advertiera Zigmunt Bauman. Siguiendo sus reflexiones, lo impredecible del contexto plantea retos sin precedentes. “Hoy está en tela de juicio lo *invariable* de la idea, las características constitutivas de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado y habían emergido ilesas de todas las crisis”. (Bauman, 2008, p.27).

La advertencia supone incertidumbre respecto del escenario actual y futuro y, ante ella, el sistema escolar requiere respuestas diversas, ante demandas variadas para las que se necesitan acciones bajo una conducción estratégica. En este aspecto, Hopkins (2009), adelantaba la situación actual, señalando que el futuro tenía relación con problemas educacionales para los cuales no había solución inmediata. Ante ello, su propuesta fue la construcción de capacidades para enfrentarlos, en el mediano y largo plazo, siendo relevante el liderazgo bajo nuevos y distintos enfoques. El autor explica su teoría desde la comprensión profunda de los desafíos, la que amerita cambios en los énfasis sobre el liderazgo (Hopkins, 2017).

Los conceptos de liderazgo escolar han transitado por distintas disciplinas para su definición, evolucionando desde la administración educativa a la gestión educacional, para dar paso a lo que hoy se denomina liderazgo educativo (Irby et al., 2020). Desde estas perspectivas las diferencias conceptuales parecen difusas, por lo cual conviene profundizar en la revisión de su comprensión semántica.

Para Koontz (1986), es el proceso, mediante el cual se influye en las personas para lograr metas colectivas. Similar es la definición que aporta Stephen (1986), quien lo considera como la

capacidad de influir en un grupo, para la obtención de determinadas metas. Estos consensos en las acepciones responden a algunos factores, ya que como indicara Yulk (2002), el liderazgo conlleva una definición arbitraria y subjetiva.

En relación a su evolución, Gunter (2004), advierte el tránsito que ha sufrido el concepto, desde su origen en la administración. Mientras que Bush (2008), cuestiona si estos cambios son superficiales o responden a una transformación real de su concepción. En este sentido, en un trabajo posterior (Bush, 2019), aporta un análisis dimensional, con base en la definición que identificara años antes:

El liderazgo es un proceso de influencia que conduce al logro de objetivos deseados. Los líderes exitosos desarrollan una visión para sus escuelas basada en sus valores personales y profesionales. Articulan esta visión en cada oportunidad e influyen sobre su propio equipo y otras personas involucradas para compartir esta visión. La filosofía, las estructuras y las actividades de la escuela están orientadas a la realización de esta visión compartida. (Bush et al, 2003, p.5).

De esta definición surgen tres dimensiones de liderazgo que el autor analiza, interpretando sus significados y las diferencias implícitas:

- *Influencia versus autoridad*: aunque ambas remiten al poder, la primera se sustenta en cargos formales, mientras que la segunda puede ser ejercida por cualquier integrante de la comunidad educativa. En este sentido, Bush (2019), asegura que el liderazgo se ejerce con independencia de la autoridad del cargo, a diferencia de la gestión que se relaciona con éste.
- *Proceso intencional*: quien pretende ejercer influencia, lo hace para el logro de objetivos puntuales.
- *La influencia puede ser ejercida por grupos o individuos*: lo que remite al liderazgo distribuido y a constructos como los equipos de liderazgo avanzado, según la denominación del autor. “Este aspecto del liderazgo lo retrata como un proceso fluido, que puede emanar potencialmente de cualquier instancia de la escuela”. (Bush, 2008).

Entre sus contribuciones, Bush (2019), destaca las asociaciones de trascendencia del liderazgo con otros conceptos, para revelarse de acuerdo a las necesidades del sistema escolar actual. Al respecto, puntualiza en la relación entre:

- *Liderazgo y valores*: respecto de la neutralidad de la noción de “influencia”, que implica la inexistencia de recomendaciones respecto de las metas o acciones a realizar, se requiere de un liderazgo con contenido valórico, vinculado a aquellos valores personales y profesionales compartidos, que evidencian directores con alta responsabilidad moral y compromiso con los estudiantes y el personal. Al respecto, los reportes de la investigación de Day et al., (2001), concluye que los líderes exitosos son guiados por valores personales y educativos que transmiten y que representan los propósitos morales de la escuela. Sin embargo, para Bush (2019), los

valores dominantes que hoy orientan a los líderes, son los del gobierno de turno y que, en consecuencia, podrían ser impuestos. La investigación de Hargreaves (2004), en la que se recogen testimonios que dan cuenta de experiencias negativas, en relación a cambios impuestos que deben liderar directores, respaldan esta afirmación.

- *Liderazgo y visión*: considerada componente esencial de un liderazgo efectivo. En este sentido, la investigación ha revelado que el desempeño de los directores se relaciona con sus perspectivas personales y con visiones valóricas que orientan el propósito de la escuela (Southword, 1993; Day, 2010). Pero, los estudios también muestran que esta construcción de visión es sofisticada y difícil de sostener, junto con advertir de los efectos adversos que surgen al no involucrar al colectivo (Fullan, 1992; Thoonen et al, 2011). Entonces, la evidencia empírica acerca de la efectividad de esta relación es incierta y conlleva a cuestionar la posibilidad real de los directores de desarrollar una visión específica para dirigir la escuela, trascendiendo a las directrices del gobierno de turno. En este sentido, una implementación carente de crítica sería homologable a gestión, más no a liderazgo escolar. Se espera del líder, la capacidad de interpretar la política y adaptarla a las necesidades del establecimiento.

Bajo este enfoque, Harris (2010), señala que es un recurso organizacional que puede maximizarse. Los cambios en el sistema educativo han impulsado estudios al respecto, reportando la necesidad de ampliar las capacidades de liderazgo, en virtud de los escenarios que corresponde enfrentar. En este sentido, Hopkins (2017), afirma que los énfasis del liderazgo se asocian directamente con la evolución de los esfuerzos por la mejora escolar, razón por la cual el liderazgo escolar actual es sistémico, con responsabilidades internas y de contexto, cambiantes y desafiantes, para lo cual se requiere de cierto liderazgo que convoque y promueva la participación en la búsqueda de soluciones para el cambio educativo que “es técnicamente simple, pero socialmente complejo”. (Hopkins, 2017, p. 51).

Tal como se observa en la Figura 10, para enfrentar este desafío, Fullan (2017), propone aterrizar el concepto que define al líder escolar y asociarlo a la práctica concreta. En este afán y de acuerdo a sus investigaciones, identifica tres roles que describen su labor:

- *Liderar los aprendizajes*: lejos de remitir a la evaluación de la clase, refiere a su participación como aprendices junto a sus profesores, lo que generaría un mayor impacto en la cultura escolar y en los docentes. Asimismo, su contribución en la formación de nuevos líderes para el futuro, mediante una cultura de colaboración.
- *Crear coherencia*: mediante la “comprensión profunda y compartida de la naturaleza del trabajo”. (Fullan, 2017, p. 187). Esta tarea, asociada al sistema que se relaciona con el meso y macrosistema educativo, es decir, los niveles intermedios y centrales de la institucionalidad educativa, alude a elementos que interactúan entre sí y que los estudios han identificado como la focalización en metas, la creación de culturas de colaboración, la profundización de los aprendizajes y un nuevo enfoque de la rendición de cuentas.

Ilustración 10 Marco de coherencia



Fuente: Fullan (2017)

- *Facilitar la profesión docente*: condición fundamental, toda vez que la investigación ha reportado suficiente evidencia, respecto del impacto que tiene en los aprendizajes, la calidad profesional del profesor. En este sentido, Fullan (2017) identifica este rol como el trascendental en el ejercicio del liderazgo. Señala que su accionar de mayor potencia ha de estar centrado en influir y participar del trabajo colectivo de los docentes, vinculado directamente a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

3.5. Tipos de liderazgo y su función en la organización

La concepción equívoca de un liderazgo ideal ha dado paso al consenso en la necesidad de practicar distintos enfoques para situaciones diversas (Barakat et al., 2019). Para ello, se requiere de los líderes un conocimiento exhaustivo de la situación a enfrentar y de las debilidades y fortalezas del tipo de liderazgo, mediante el cual responder. Ello, porque el denominador común en educación es la mejora, pero su logro requiere de iniciativas conducidas, que beneficien las distintas áreas de gestión y, de manera particular, favorezcan el aprendizaje.

Investigaciones han dado amplia cuenta de la incidencia del liderazgo en el mejoramiento y del enfoque requerido para la obtención de mayores logros (Edwards-Groves et al., 2019). Así, su efecto catalizador en el aprendizaje fue relevado en el estudio de Leithwood et al (2006), considerado base en la evidencia empírica, respecto del liderazgo distribuido y sus implicancias positivas. “No hay un solo caso documentado de una escuela que logre revertir de manera exitosa la tendencia en los resultados escolares, si no existe un liderazgo exitoso”. (Leithwood et al., 2006, p.26).

Por otro lado, investigaciones de Robinson (2007), dan cuenta del significativo impacto del liderazgo, en los resultados de aprendizaje. Al respecto, destaca el efecto que tiene el involucramiento del líder en la planificación e implementación curricular, concluyendo que su cercanía a los procesos pedagógicos se relaciona con mayores logros de los estudiantes. Este hallazgo remite al liderazgo instruccional, como uno de los de mayor efecto en la mejora.

3.5.1. Liderazgo orientado a objetivos

De acuerdo a una revisión realizada por Bush (2009), sobre la base de teorías con significativo respaldo investigativo (Bush, 2011a y Bush et al., 2014; Leithwood et al., 1999;), se revisa la caracterización de los distintos tipos de liderazgo:

- **Liderazgo instruccional.** Considera la enseñanza y el aprendizaje como la actividad que está al centro de la escuela, poniendo especial interés en las prácticas pedagógicas de los docentes y, en general, en sus comportamientos como formadores. El término *instruccional* fue acuñado en Norteamérica y posteriormente sustituido en Reino Unido por el de *liderazgo centrado en el aprendizaje*. A éste se le atribuye una conceptualización más amplia y mayor potencial de incidencia en los logros escolares. Al respecto, Rhodes et al., (2010), revisan la evolución del liderazgo instruccional, en principio ocupado en la enseñanza de calidad, hacia un enfoque más amplio de acciones de liderazgo orientadas al apoyo de aprendizajes y resultados escolares. En este sentido, es el concepto de mayor trascendencia en el tiempo, vinculado a los aprendizajes. Pero, en los últimos años se presenta bajo otras nominaciones, como *liderazgo pedagógico*, *liderazgo curricular* y *liderazgo para el aprendizaje*. En cualquiera de estas acepciones, el liderazgo instruccional es cuestionado, debido a su

focalización en la enseñanza y no en el aprendizaje, y al énfasis en la figura del director como depositario de la experiencia, el poder y la autoridad (Bush, 2003; Hallinger, 2003). Por esta razón, se ignora o subestima el rol que ejercen los integrantes del equipo directivo o profesionales de la escuela en posiciones intermedias. Al respecto, se indica que en la actualidad no hay cabida para la antigua máxima que justificaba “la soledad del cargo”.

- **Liderazgo para el aprendizaje.** Hoy, la tendencia es hacia un liderazgo participativo (Lambert, 2002). Bajo estos enfoques, el siglo veintiuno dejaría atrás ese primer liderazgo instruccional, para dar paso al del aprendizaje, cuya versión contiene elementos que pretenden superar las debilidades del liderazgo instruccional. Es así como MacBeath et al., (2009), reconocen principios que lo sustentan: 1) Foco en el liderazgo distribuido, en oposición al instruccional, centrado en el director. 2) Foco en el aprendizaje, que contrasta con el enfoque instruccional, centrado en la enseñanza. 3) Foco en la influencia para el aprendizaje; no en el proceso de liderazgo.

3.5.2. Liderazgo orientado a las formas de ejercicio

De esta manera y bajo sus respectivas orientaciones, el liderazgo instruccional y el liderazgo para el aprendizaje basan su ejercicio en el logro del objetivo, que es la enseñanza o el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, otros se detienen en las formas de ejercicio, más que en los propósitos del liderazgo.

- **Liderazgo gestor.** Con foco en las tareas y funciones y su correcto desempeño, con el fin de lograr fluidez en la labor de los demás miembros de la organización. Según Leithwood et al., (1999), la influencia de estos líderes es mayor debido a la autoridad formal, que se relaciona con su cargo en la jerarquía organizacional. En relación a ello, existe evidencia respecto de enfoques de gestión entre los líderes, y de los resultados de la combinación entre el poder que reviste el cargo, y las políticas y procedimientos formales, como fuente de la influencia ejercida.

El riesgo que revela la investigación, es el de la eficiencia y, en consecuencia, la gestión excesiva como fin en sí misma. En este sentido, es el que puede sucumbir a las lógicas empresariales en la organización escolar. Y, en consecuencia, subordinar a las metas de eficiencia, las metas educativas. Desde este enfoque se plantean el liderazgo las escuelas exitosas, pero se requiere asegurar su complementariedad con enfoques basados en valores. Al respecto, Bush (2011), señala que una gestión efectiva es esencial, pero un estilo empresarial carente de valores es inapropiado y nefasto.

- **Liderazgo transformativo.** Su foco es con los compromisos y las capacidades de los miembros del centro, en pos de alcanzar las metas institucionales. En este aspecto, se entiende que un mayor nivel de compromiso es proporcional a esfuerzo adicional y a una consiguiente mayor productividad (Leithwood et al., 1999). A este tipo de liderazgo se le compara con enfoques transaccionales, en tanto refieren a relaciones de directivos y docentes, basadas en intercambio

de recursos significativos, en el que se da y se recibe. Sin embargo, trasciende a este enfoque, ya que se ejerce bajo un modelo relacional, en el que se construyen relaciones sólidas y vínculos profesionales relevantes, necesarios para una mejora escolar sostenible. En este sentido, Leithwood et al., (1994), anunciaba que los resultados de estudios cuantitativos, atribuían al liderazgo transformacional efectos en iniciativas de reestructuración escolar y de logros académicos, desde la percepción de docentes.

Entre las críticas al liderazgo transformacional, se cuenta el potencial control de los directores por sobre los docentes, en relación con los resultados de aprendizaje. Bush (2011), indica que su ejercicio adecuado reporta logros en los objetivos institucionales, ya que las metas del líder y sus seguidores convergen hacia decisiones consensuadas. Mientras que, cuando la transformación es impuesta en razón de creencias o valores del líder, o directrices del gobierno, el proceso será más político que verdaderamente transformacional. Esta idea es respaldada por Hoyle et al., (2005), quienes afirman que el enfoque aplicado a las reformas, proviene de quienes cuyas políticas aseguran que la oportunidad de transformación sea denegada a quienes se desempeñan en la escuela. A estas objeciones se suman las de detractores que argumentan que los valores que defiende el enfoque para transformar, corresponden a un director o un gobierno determinado. En este sentido, los valores educacionales pueden quedar subyugados a los valores impuestos.

- **Liderazgo moral y auténtico.** Se contrapone al enfoque transformacional, debido a su énfasis en la integridad. Bajo este modelo, el foco está en los valores, creencias y ética de los líderes. Por lo tanto, es relevante la concepción de lo correcto e incorrecto en la influencia y autoridad del líder. Para precisar sus características, destacan los enfoques de West-Burnham (1997), que los diferencia como: 1) Espiritual: relacionado con la afiliación religiosa y principios que constituyen los fundamentos de la autoconciencia. 2) Confianza moral: que es la capacidad de actuar de forma consecuente con un sistema ético.
- **Liderazgo auténtico.** Similar al liderazgo moral, se define desde las conductas, prácticas y el carácter del líder. Para Woods (2007), son las personas profesionalmente efectivas y éticamente sensatas y reflexivas. Bajo este modelo, identifica tres dimensiones de lo que define como “autenticidad holística”: 1) Personal; 2) Ideal; y 3) Social.
- **Liderazgo distribuido.** Es un enfoque participativo, que goza de gran popularidad en el siglo veintiuno. Según Harris (2010), representa una de las ideas más influyentes que hayan surgido en el ámbito del liderazgo educativo, en la última década. Señala que se basa en la experiencia completa de la organización, más no en el cargo o rol formal. Gronn (2010), lo describe como el cambio normativo que da paso del heroísmo a la distribución, pero advierte que, bajo este enfoque, se arriesga un menor peso del director.

Similar es la posición planteada por Hartley (2010), que atribuye el modelo a un enfoque pragmático, que puede limitarse a aliviar la carga laboral de los directores. Para explicarlo, Bush (2019), lo opone a la autoridad ligada al cargo. Bennet (2003), coincide, cuando afirma que este liderazgo es concebido como un proceso de influencia, sobre la base de la experiencia, de manera

independiente de un cargo determinado. En este sentido, lo releva como propiedad emergente de un grupo de individuos. Pero al igual que cada modelo, el liderazgo distribuido también es criticado, especialmente por su característica colectiva. En este aspecto, se le cuestiona por carecer de fluidez, en tanto recae en diversos sujetos en la burocracia formal que caracteriza a las escuelas. Pero, al mismo tiempo, puede prosperar y suplir vacíos de liderazgo formal en el centro, lo que puede interpretarse como una ventaja, pero también puede provocar efectos no deseados.

Bajo otros argumentos, al liderazgo distribuido se le cuestiona su real ejercicio desde el colectivo. En este aspecto, investigaciones dan cuenta de que, pese a intentos de colaboración, los directores concentran importantes cuotas de poder y autoridad en las escuelas en relación a sus pares, implicando efectos residuales de jerarquía, que se presentan en relaciones de poder, cuya implicancia ha sido escasamente considerada (Fitzgerald et al., 2008; Gronn ;2010; Low, 2010; Lumby, 2013). En este sentido, voces critican el enfoque, señalando que la distribución no es posible si no existe la voluntad de ello (Bottery, 2004); y otras que señalan que, si la responsabilidad no se delega, no es posible compartir el liderazgo (Cox, 2018).

Las consideraciones mencionadas implican la necesidad de generar cierto clima para el logro de un liderazgo distribuido, donde resultan fundamentales normas colegiadas y tiempos disponibles, para lograr materializar la responsabilidad colectiva. Ello, en el afán de rescatar los aportes de la investigación, que ubican al modelo como el de mayor efecto en el objetivo de ampliar el liderazgo para alcanzar mayores logros de aprendizaje. Su importancia radica en respaldos que no se logran desde el liderazgo individual. Según el estudio de Leithwood et al. (2006), el liderazgo múltiple es más efectivo, ya que representa una variación tres veces superior en logros escolares, a la que reportan las investigaciones de liderazgo individual. Para Hallinger et al. (2010), el liderazgo distribuido está también relacionado con mayor capacidad académica.

El liderazgo distribuido parece ser el ejemplo actual de mayor significado, en relación a la teoría del liderazgo educativo “¿Hasta qué punto la teoría constituye una representación de la práctica (descripción) y hasta qué grado constituye una reivindicación, una perspectiva normativa?” (Bush, 2019, p. 115). En respuesta a su interrogante, ejemplifica con las respuestas obtenidas en un estudio de equipos de liderazgo avanzado (Bush et al., 2012), en el que los entrevistados atribuyeron su éxito al enfoque de liderazgo distribuido. En este sentido, subraya su popularidad, en tanto implica valores compartidos. Advierte que la dificultad surge cuando el supuesto de los valores compartidos, se contradice con la realidad de los valores en conflicto.

- **Liderazgo docente.** Vinculado al liderazgo distribuido. Se le caracteriza bajo un modelo (Frost, 2008), que incluye: 1) Liderazgo compartido; 2) Liderazgo de los docentes en el trabajo de formación; 3) Construcción del conocimiento docente; y 4) Voz de los docentes. Por otro lado, en una investigación de Muijs (2007), se evidenció la variedad de agrupamientos formales e informales que caracterizaba a este tipo de liderazgo. Se reportó la percepción de empoderamiento docente, interpretado como factor de contribución a la mejora escolar, mediante la multiplicidad de buenas prácticas e iniciativas que surgían del colectivo de

profesores.

Voces opuestas advierten de sus desventajas, señalando que los líderes docentes que cuentan con alta aceptación entre sus pares, no necesariamente son los de mayores competencias. En este sentido, Timperley (2005), señala que la micro política al interior de un establecimiento puede ser negativa para quienes cuentan con capacidades. Por otro lado, se advierte respecto de su verdadero sentido, describiéndolo como un liderazgo de naturaleza conservadora, que es más concepto que realidad (Heltebran, 2008; Stevenson, 2012). En este sentido, se proponen avances que permitan asignar roles de liderazgo a los profesores, para lo cual se requiere desarrollar una cultura de confianza y colaboración, así como una visión compartida acerca de las metas y estrategias para alcanzarlas (Muijs et al., 2007).

- **Liderazgo contingente.** Asume las distintas y cambiantes condiciones de los contextos escolares y propone adaptar los estilos de liderazgo, de acuerdo a las necesidades de cada situación. Al respecto, Yulk (2002), señala que los líderes efectivos no pueden basarse en un conjunto de respuestas estándares, para atender la compleja e impredecible labor de la gestión escolar. Se requiere un diagnóstico y respuestas efectivas, lo que amerita la adaptación de comportamientos. Este enfoque resulta fundamental en períodos difíciles, ya sea por situaciones internas o externas, y se requiere de una adecuada evaluación del escenario y respuestas acordes. En este sentido, es un modelo pragmático que no se sustenta en un conjunto de valores determinados.

3.6. Gestión educativa bajo liderazgo pedagógico

La investigación sobre eficacia escolar ubica al liderazgo como el segundo factor en relevancia para la mejora de aprendizajes, sólo superado por el factor de calidad docente, que se revela como el de mayor impacto. Las escuelas que logran progresos en los aprendizajes de sus estudiantes, son aquellas que presentan un liderazgo escolar y una gestión educativa, orientada a objetivos pedagógicos, junto con la consideración de un adecuado clima organizacional, que favorezca los procesos de enseñanza y el trabajo colaborativo. (Bolívar, 2010; Horn y Marfán, 2010; Leithwood y Jantzi, 2008; Marzano et al., 2005).

La capacidad del líder de transferir, compartir y desarrollar conducciones es relevante para el cambio y la innovación. Así lo destaca Longo (2008), quien coincide con Seitz y Capaul (2007), en definir el liderazgo escolar como un proceso de interacción entre líderes y colaboradores, en diferentes niveles de acción, sin otorgar exclusividad a líderes formales, ampliando el rango de acción hacia los colaboradores. En este sentido, la relación entre ambos se basa en una influencia mutua, en la que se identifican distintos tipos de relación y diferentes habilidades de liderazgo.

Para Contreras (2016), la competencia directiva puede definirse como la capacidad del líder para actuar, considerando los aspectos contextuales en los que se desarrolla su ejercicio. Por lo tanto,

la eficacia de su rol dependerá de la capacidad de equilibrar un contexto y presente inciertos, bajo principios de acción resultantes de la investigación acumulada.

El liderazgo pedagógico recoge diferentes acepciones y según ellas enfatiza en alguna de sus características. Tal como se indicó en apartado anterior, su influencia del mundo anglosajón trae sus nominaciones y respectivas traducciones. *Educational leadership* (liderazgo educativo); *learning-centered-leadership* (liderazgo centrado en el aprendizaje), e *instructional leadership* (liderazgo instructivo), son algunos de los términos que se homologan a liderazgo pedagógico, como modelo de dirección escolar deseable hoy en el sistema educativo.

Se reconocen como líderes que promueven el trabajo colaborativo y una administración como instrumento para alcanzar objetivos pedagógicos. Así lo reconoce Huber (2013), quien sostiene que su accionar busca el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, mediante la cooperación y confianza profesional, las que forman parte de una cultura escolar orientada por principios pedagógicos. En tanto, Bolívar (2010), entiende por liderazgo pedagógico la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas y movilizar a la organización hacia la mejora de los aprendizajes. Agrega que su núcleo de acción es la calidad de enseñanza y los resultados alcanzados, tarea que corresponde facilitar al equipo directivo, mediante la creación de espacios y entornos adecuados a la tarea. Bajo esta concepción, entiende el éxito del rol a partir de la cooperación y distribución de la responsabilidad entre los integrantes de la comunidad educativa, y de acuerdo a las dinámicas de trabajo que caracterizan a una cultura de aprendizaje y desarrollo.

Coincide la definición que entrega Horn y Marfán (2010), quienes destacan como característica central la responsabilidad compartida. En este sentido, indican que al liderazgo pedagógico corresponde fomentar el involucramiento del personal en metas compartidas, con el fin de alcanzar los cambios deseados.

El control y la supervisión escapan al perfil del líder pedagógico. Por el contrario, bajo este modelo, la conducción se entiende al servicio del desarrollo docente y el progreso de la escuela. Se concibe como un proceso integral intrínsecamente ligado al crecimiento escolar, donde las necesidades del profesorado y el desarrollo de sus capacidades son claves para la mejora (Day, 2014; Dubs, 1994). Asimismo, los buenos directores favorecen un clima de optimismo pedagógico, mediante el reconocimiento al buen rendimiento, la voluntad conjunta de acción y la confianza en el éxito, sumado a una constante preocupación por el bienestar de todos los integrantes de la comunidad educativa (Brägger y Posse, 2007).

Una definición similar es la que entrega Rolff (2012), enfatizando la relación entre liderazgo pedagógico y desarrollo escolar, así como su ejercicio sobre la base del ejemplo y la persuasión y no mediante la imposición. Agrega que una de las metas educativas es lograr una escuela que aprende y, a través de este aprendizaje, se desarrolla. También destaca el rol del equipo directivo, en tanto, les corresponde el fomento, la concepción y facilitación de los objetivos trazados. En esta dirección, Murillo (2006) sostiene que en los inicios de la investigación sobre liderazgo educativo, se planteó un modelo de liderazgo que: 1) priorice la eficacia, 2) diagnostique problemas educativos, 3) oriente al

docente, 4) promueva la supervisión, 5) impulse la evaluación, 6) favorezca el desarrollo personal, y 7) atienda el desarrollo del currículum.

La definición de Leithwood y Riehl (2009), amplía la perspectiva respecto de su significado y alcances. Señalan que se caracteriza por movilizar e influenciar a otros para articular y alcanzar las metas compartidas de la escuela. Asimismo, relevan el acompañamiento pedagógico que conlleva la práctica, como también la promoción del desarrollo intelectual y la preocupación por el bienestar personal de los integrantes de la comunidad educativa. En el mismo sentido, las investigaciones de Day (2014), enfatizan la influencia de las emociones, identidades docentes y fines morales de docentes, en la enseñanza y los niveles de rendimiento de las escuelas. En este sentido, constituyen dimensiones esenciales del liderazgo pedagógico y de la concepción moderna de escuela y desarrollo escolar.

En los esfuerzos por implementar cambios y transformar sistemas, el liderazgo pedagógico surge como una potente herramienta para transitar al cambio de la escuela, focalizado en gestionar la organización para mejores prácticas docentes que permitan progresos en resultados de logro. Para Barber y Mourshed (2008), este liderazgo cobra mayor relevancia cuando se ejerce en contextos desafiantes o en sociedades en vías de desarrollo, pues los desafíos son urgentes y los cambios que se requieren son significativos, si se aspira a avanzar en justicia social desde el ámbito educativo.

Como se revisó en las páginas anteriores, la investigación ha concluido en la recomendación de aplicar los tipos de liderazgo, de acuerdo a las situaciones que corresponda abordar. Sin ánimo de contradecir esta sugerencia, el presente apartado releva las características de los modelos que hacen posible el desarrollo escolar, de acuerdo a investigaciones en liderazgo educativo.

Los estudios relevan el liderazgo distribuido y transformacional, como los que reúnen las características que facilitan, en mayor medida, la mejora. Ello, gracias a las características que se detallan, como síntesis de los aportes de del Valle (2010); Longo (2007) y Seitz y Capaul (2007).

- Liderazgo distribuido, basado en principios éticos y morales y en una visión organizacional común.
- Empoderamiento de los integrantes de la escuela, mediante la exigencia y el fomento individual de talentos, así como la promoción de redes sociales y comunidades de trabajo.
- Cultura de aprendizaje e innovación.
- Alto grado de compromiso con la superación individual y colectiva, los procesos de desarrollo y transformación y las metas organizacionales comunes.

3.6.1. Evolución de la investigación en dirección escolar

En la década de los 80 surgió el liderazgo instructivo, como un cambio en el tradicional enfoque de la administración escolar, hacia una conducción centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Bajo esta nueva propuesta, tienen relevancia factores como: el clima escolar; el apoyo, fomento y desarrollo profesional docente; la promoción del trabajo en equipo; la participación de la comunidad educativa; y una cultura de evaluación para la mejora.

Una segunda etapa en la evolución de la investigación sobre dirección escolar se caracterizó por trasladar el foco de la “buena escuela” y “buenas prácticas de liderazgo”, a condiciones y líneas de acción apropiadas para la transformación y mejora de la escuela (Murillo, 2006). Surge así el liderazgo transformacional, perfilando y enriqueciendo las nociones y prácticas del liderazgo.

Este ha sido el nuevo marco conceptual del liderazgo que, aún con argumentos opuestos esgrimidos en apartado anterior, supone un cambio de cultura que demanda el compromiso e implicación de todos los integrantes de la comunidad educativa, en los esfuerzos por gestionar una escuela que mejora. Bajo este modelo, el líder crea un clima de trabajo participativo, abierto, cooperativo y de confianza y respeto mutuo. Supone una visión colectiva de la gestión, donde las tareas se asumen de acuerdo a las competencias del personal y a la situación. En este sentido, busca optimizar el potencial de la organización, mediante la práctica de los talentos de los distintos miembros de la comunidad educativa. En consecuencia, el rol de los directivos se basa en este nuevo marco, donde su perfil es el del profesional que proyecta e incentiva el cambio, aprovechando el potencial de su equipo, para cumplir las metas que son comunes a todos.

La investigación acumulada ha permitido definir elementos comunes, más allá de las distinciones o profundizaciones que conlleva la evolución del liderazgo pedagógico. En este sentido, Contreras (2016), sostiene que lo caracterizan los siguientes rasgos esenciales y líneas de acción:

- Liderazgo y responsabilidad compartida.
- Liderazgo concebido como proceso dinámico y complejo, en el que se ejerce una influencia positiva en capacidades, motivaciones, patrones de pensamiento, talentos y actitudes, no basada en autoridad o posiciones formales de poder, sino en el ejemplo y el poder de persuasión.
- El aprendizaje exitoso y el desarrollo positivo de los alumnos como fin último.
- Voluntad conjunta de acción y compromiso con las metas y visiones educativas.
- Cultura organizacional de aprendizaje, desarrollo y mejora.
- Acompañamiento personalizado, apoyo, desarrollo, exigencia y fomento del profesorado.
- Empoderamiento de los miembros de la comunidad educativa.
- Cultura de trabajo cooperativa y participativa, basada en valores éticos y pedagógicos.
- Clima de trabajo abierto, tolerante, de optimismo, respeto, apoyo y confianza mutua.

- Trato adecuado de variables emocionales y motivacionales en las dinámicas de trabajo.
- Las personas y su desarrollo son el centro de toda acción.
- Los asuntos administrativos y las dimensiones estructurales están subordinados a los objetivos pedagógicos y las máximas educativas.

La gestión educativa bajo liderazgo pedagógico debiera desarrollarse bajo estas líneas de acción, con el fin de optimizar el aprendizaje y fomentar el desarrollo de la escuela. La capacidad interna de mejora de la escuela depende, en gran medida, de directivos competentes que puedan construirla y fomentarla, creando las condiciones propicias para su desarrollo (Bolívar, 2010).

Como se analizó en párrafos anteriores, la autonomía de la escuela, débil aún en algunos sistemas educativos, es fundamental para el ejercicio del liderazgo pedagógico, la innovación y el desarrollo escolar. Los directivos deben contar con la autonomía necesaria para decidir sobre líneas de acción que después podrán monitorear y evaluar, con el fin de ajustar su implementación. Más aún, en esta etapa caracterizada por dos ideas fuerza, que describen el quehacer educativo actual: 1) la escuela es el centro neurálgico de la mejora; y 2), la responsabilización de la escuela es una herramienta para alcanzar la mejora. En consecuencia, en su funcionamiento se define la calidad de la educación y bajo el liderazgo pedagógico se gestiona la movilización a la mejora.

3.7. A modo de síntesis

La investigación acumulada y referida en el presente capítulo ha confirmado la importancia trascendental de la gestión educativa y el liderazgo, para alcanzar el cambio necesario para el logro de la mejora escolar. Bajo esta convicción, se consigna la evolución de la gestión, desde la asociación de dos actividades que, en la mitad del siglo XX, aparecían divididas, en relación con sus funciones y objetivos: 1) la planificación, que diseña planes, determina objetivos y define acciones; y 2) la administración, que debe materializar las tareas planificadas.

En educación la gestión constituye una herramienta para organizar los esfuerzos por la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes. En este caso, implica relaciones entre los distintos niveles de la organización, a nivel interno y externo. En este sentido, es un proceso que se inicia con una planificación e involucra decisiones estratégicas, que consideran la evaluación como herramienta de monitoreo de errores y aciertos.

Sus principios se formalizan en modelos en los que se sintetizan marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que han orientado el cambio organizacional. Éstos nacen de respuestas a la propuesta anterior, para suplir vacíos, limitaciones o restricciones de los que lo anteceden, entre los que destacan: 1) Modelo Normativo, orientado al crecimiento cuantitativo del sistema; 2) Modelo Prospectivo, caracterizado por la flexibilidad de la planificación, ante escenarios futuro inciertos; 3)

Modelo Estratégico, que enfatiza en diagnósticos basados en FODA y destaca la visión y misión de la institución; 4) Modelo Situacional, que surge de la suma de la dimensión estratégica y la situacional; 5) Modelo de Calidad, cuya propuesta radica en la planificación, control y mejora continua, como esencias para satisfacer al usuario; 6) Reingeniería, bajo el postulado de que las mejoras no bastan y se requiere un cambio culitativo de la organización; y 7) Método Lingüístico, que releva al lenguaje como elemento coordinar de acciones.

Sus principios y modelos fueron traspados a la gestión educativa que, como campo de estudio, fija sus orígenes en el último cuarto del siglo diecinueve. Durante las cinco primeras décadas, la gestión educativa estuvo enfocada a problemas normativos. En tanto, la investigación en el área aumentó, al igual que la calidad de los estudios. Se actuaba desde la creencia que una base de conocimientos derivada de otras disciplinas y trasladada a la educación, podía entregar las respuestas requeridas. Este traspaso de la teoría de la administración a la de la educación tuvo críticas, que se sostenían en las diferencias que surgen en la interacción de la teoría con la organización y el contexto en el que se implementa. En este sentido, la idea de universalidad estaría errada y en la gestión educativa se debiera considerar las características de la sociedad en la que se practica.

Bajo esta influencia estarían otros subcampos de la gestión educativa, como el liderazgo, que sumado a la escuela y a la concepción que se ha construido de la gestión, conforman principios de acción que se entienden como universales. Pero, se requiere atender el contexto y revisar los desafíos que están pendientes.

Entre ellos, el de la perspectiva territorial de los estudios, aspecto que se releva en el capítulo, en congruencia con el contexto en que se levanta la presente investigación. En este sentido, los desafíos que impone la gestión educativa en América Latina y el Caribe es mayor, toda vez que, como disciplina y campo de estudio, sus orígenes y primeras experiencias estuvieron lejos de la región y llegaron a los centros escolares del sur, una década después de sus inicios en el norte de América.

A estas consideraciones respecto de la gestión, se suma la revisión de los conceptos de liderazgo escolar, que han transitado por distintas disciplinas para su definición, evolucionando desde la administración educativa a la gestión educacional, para dar paso a lo que hoy se denomina liderazgo educativo. Bajo sus respectivas orientaciones, se diferencian según: 1) sus objetivos; o 2) las formas de desarrollar el ejercicio. De esta diferenciación resultan dos grupos: 1) Liderazgo instruccional y Liderazgo para el aprendizaje. Y 2) Liderazgo gestor, transformativo, moral y auténtico, auténtico, distribuido, docente y contingente.

Profundizar en sus distintas características es relevante, en tanto la investigación sobre eficacia escolar ubica al liderazgo como el segundo factor en relevancia para la mejora de aprendizajes, sólo superado por el factor de calidad docente. En este sentido, la investigación acumulada indica que las escuelas que logran progresos en los aprendizajes de sus estudiantes, son aquellas que presentan un liderazgo escolar y una gestión educativa orientada a objetivos pedagógicos, junto con la consideración de un adecuado clima organizacional, que favorezca los procesos de enseñanza y el trabajo colaborativo. (Bolívar, 2010; Horn y Marfán, 2010; Leithwood y Jantzi, 2008; Marzano et al., 2005).

Es así como en los esfuerzos por implementar cambios y transformar sistemas, el liderazgo pedagógico surge como una potente herramienta para transitar al cambio de la escuela, focalizado en gestionar la organización para mejores prácticas docentes que permitan progresos en resultados de logro. Su relevancia es mayor cuando se ejerce en contextos desafiantes, donde los retos son urgentes y los cambios a los que se aspira son significativos, para avanzar en justicia social desde la educación (Barber y Mourshed, 2008).

La investigación en dirección escolar ha realizado aportes en este sentido. En una primera etapa ha revelado que en el cambio del tradicional enfoque de la administración escolar, hacia una conducción centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tienen relevancia factores como: el clima escolar; el apoyo, fomento y desarrollo profesional docente; la promoción del trabajo en equipo; la participación de la comunidad educativa; y una cultura de evaluación para la mejora. Una segunda etapa se caracterizó por trasladar el foco de la “buena escuela” y “buenas prácticas de liderazgo”, a condiciones y líneas de acción apropiadas para la transformación y mejora de la escuela (Murillo, 2006). Surge así el liderazgo transformacional, perfilando y enriqueciendo las nociones y prácticas del liderazgo.

Este ha sido el nuevo marco conceptual del liderazgo que, aún con críticas compartidas en este capítulo, constituye un cambio de cultura que demanda el compromiso e implicación de todos los integrantes de la comunidad educativa, en los esfuerzos por gestionar una escuela que mejora. Supone una visión colectiva de la gestión, donde las tareas se asumen de acuerdo a las competencias del personal y a la situación. En este sentido, busca optimizar el potencial de la organización, mediante la práctica de los talentos de los distintos miembros de la comunidad educativa.

MARCO TEÓRICO

PARTE III

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA PARA LA MEJORA DEL CENTRO

La mejora de los procesos pedagógicos e institucionales de las escuelas requiere de su valoración en distintas etapas y ámbitos. En este afán, la práctica evaluativa, que se desarrolla en capítulo inicial de esta segunda parte, se ha incrementado y enriquecido con el desarrollo epistemológico de las ciencias sociales y el análisis de los procesos, trascendiendo a la exclusiva medición de resultados de una primera fase. En este sentido, los aportes de la disciplina permitieron ampliar el espectro analizando el aula, la escuela, el contexto, los niveles intermedios y el sistema educativo, en general, entregando información para la toma de decisiones y la definición de políticas públicas.

Actualmente, el debate acerca de las consecuencias de la globalización para los sistemas educativos se centra en cuánto implica en una potencial réplica progresiva de ciertos modelos exitosos, por sobre consideraciones nacionales con mirada territorial. Bajo este argumento, los alcances de mediciones internacionales y estándares determinados por organizaciones como la OCDE, propician criterios de calidad universales que pueden incidir en la configuración de los sistemas educativos. Sin embargo, sus aportes pueden tener mayor implicancia que una crítica amparada en un mal entendido nacionalismo. La evaluación busca precisamente la mejora, más allá de un territorio. Se valora para diseñar los cambios que conduzcan a niños y jóvenes a un desarrollo pleno en la aldea global en la que se deberán desempeñar como adultos.

Bajo esta consideración, las políticas educativas y los sistemas de evaluación, que se revisan en el capítulo quinto, presentan desafíos que han orientado reformas y mediciones internacionales comparadas, que estimulan el debate acerca de los resultados de aprendizaje de las naciones y su utilidad para orientar el cambio y la mejora. En este sentido, el camino adoptado por Chile es parte del capítulo que cierra la revisión conceptual, en el que se comparten antecedentes, modelos y criterios presentes en las estrategias por la calidad de la educación impulsadas por este país, desde la denominada “revolución pingüina”.

4. La evaluación educativa

- 4.1. Aproximación conceptual de la evaluación
 - 4.2. Teorías de la evaluación
 - 4.3. Función estratégica de la evaluación
 - 4.4. Ámbitos de la evaluación educativa
 - 4.5. La evaluación institucional
 - 4.6. Sentidos y prácticas de la evaluación de la calidad educativa
 - 4.7. A modo de síntesis
-

Capítulo 4. La evaluación educativa

La calidad de la educación es una preocupación constante y común a la mayoría de los países. Desde la década del 70, los sistemas educativos han orientado sus esfuerzos en avanzar en este sentido, valiéndose de la investigación para encontrar los factores y elementos que permiten la mejora. En este sentido, su búsqueda se ha relacionado directamente con evaluaciones nacionales e internacionales, ocupando un lugar relevante en las agendas políticas de los Estados (Álvarez y Matarrans, 2020).

En este afán, estas iniciativas públicas han tenido como eje central la calidad y eficiencia de la educación, como herramienta básica para la formación de las generaciones que construirán la sociedad. Y, bajo esta perspectiva, el sistema educativo está bajo constante revisión, para intentar dar respuesta a planteamientos que pueden dar cuenta de su estado. Premisas básicas que ya cuentan tres décadas, fueron descritas por Millán (1990), sobre la base de la experiencia norteamericana y bajo una precavida sugerencia de preguntas que pueden mostrar los niveles de calidad que se alcanzan:

1. ¿Qué saben nuestros estudiantes? ¿Tenemos datos objetivos, fiables, del rendimiento de nuestros alumnos, contrastados con expectativas y objetivos comunes, basados en pruebas homogéneas que permitan la comparación interindividual, intergrupala, interescuola, interprovincial, interregional o nacional e internacional?
2. ¿Qué estudian nuestros estudiantes? La referencia a los planes y programas no es suficiente para disipar las dudas, respecto de qué contenidos reales asimilan, cómo aprenden, qué desarrollo intelectual, moral y social alcanzan en la escuela.
3. Respecto de la mejora de la escuela ¿No existe cierto vacío de formación auténtica moral o religiosa, de sólidos principios y valores que contribuyan a la formación del carácter? ¿Estamos satisfechos con los niveles de comportamiento existentes en el ámbito escolar y en el aula, y enseñamos a trabajar duro y bien a nuestros estudiantes?.

Después de sugerir estos cuestionamientos como orientación para la evaluación, Millán (1990), advierte que la promoción y selección de los docentes es también un tema central para la calidad. En esta dirección, agrega que la mejora sólo será posible cuando cada actor del sistema asuma responsabilidades definidas y se arbitre según un sistema de control que posibilite estimar y premiar el mérito, esfuerzo y la competencia demostrada.

4.1. Aproximación conceptual de la evaluación

Definiciones universales inscriben a la evaluación como un sistema de recolección e interpretación de evidencias, que desencadenan en un juicio de valor y orientan focos de acción. Así lo indican teóricos y organismos que han liderado la disciplina, cuyas concepciones evidencian elementos comunes que han trascendido a su evolución.

Entenderla como *proceso* es una de las acepciones que Tyler (1950) acuñó, señalando que éste buscaba determinar el logro de objetivos definidos previamente, culminando en un juicio de valor derivado de la información recogida y contrastada con los objetivos, traducidos en conductas demostradas por los estudiantes, revelando así su nivel de adquisición. Similar es la acepción de Scriven (1967), quien la describe como el medio por el cual se estima el mérito o valor de lo que se evalúa. En tanto, para Cronbach (1963), consiste en la recopilación y uso de la información para la toma de decisiones, definición con la que más tarde coincidiría Stufflebeam (1971), quien la definió como el proceso de diseñar, obtener y proporcionar información útil que permita juzgar alternativas de decisión. Mientras que el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), la conceptualizó como el enjuiciamiento sistemático del valor o mérito de algo.

Las definiciones anteriores coinciden en señalar que la evaluación es un proceso mediante el cual se recogen datos y analiza información, necesaria para determinar juicios que permitan tomar decisiones respecto del objeto evaluado. Las diferencias se evidencian al determinar las maneras de realizar esta tarea, lo que deriva en la posición epistemológica de la evaluación.

Para Toranzos (2003), las definiciones de evaluación se construyen bajo un marco normativo, que determina el deber ser y establece un modelo para desarrollar juicios de lo que previamente estableció como referente. Bajo esta perspectiva, podría interpretarse como una acción en la que se es juez y parte. Se define el estado ideal del objeto evaluado y se le valora de acuerdo a normas, traducidas, por ejemplo, en estándares.

Esta dicotomía entre referente y referido fue establecida también por Poggi (2008), quien los caracterizó como *conjunto de normas* y *conjunto de observables*, respectivamente. Bajo esta consideración, asegura que la evaluación es una lectura orientada por un marco regulatorio, por una perspectiva determinada y definida por el evaluador. A diferencia de ésta, lo referido está integrado por ese *conjunto de observables* que forman parte de un objeto y que, según el evaluador, son representativos del objeto a evaluar. La relación entre ambos se puede dar en ambos sentidos: de referente a referido, es decir, de expectativas a realidad; o de referido a referente, que sería de lo existente a lo deseado. Así, para la autora, la evaluación supone tres consideraciones básicas: 1) Es un proceso de construcción de conocimiento sobre el objeto de evaluación. 2) Es un acto de interrogación sobre lo que se evalúa, el que se puede formular desde el objeto de evaluación o desde las estrategias y prácticas del evaluador. Y 3) supone un recorte de los referentes que se construyen como de los aspectos de lo referido que se consideran representativos del objeto.

En este sentido, Fernández (2009), señala que en la evaluación convergen armoniosamente las herramientas de la teoría de la gestión y las técnicas, estrategias y diseños que aporta la racionalidad científica, caracterizando a la evaluación como científica, integral y heurística. Para Gimeno (1996), es una acción que se enfoca en una porción de las distintas realidades posibles, mediante la interacción entre evaluador y la realidad a juzgar (Poggi, 2008).

En la reflexión de Jiménez (2019), la teoría de la evaluación ha profundizado poco en la responsabilidad que le compete en la delimitación de esa porción de realidad. Es decir, en la definición de un esquema de interpretación para otorgar significado y delimitar su objeto de estudio. Al respecto, señala que las definiciones coinciden en la emisión de juicios, que se asumen como definitorios del valor de lo observado, pero se carece de estudios que exploren en la comprensión del sentido de esos juicios en la evaluación.

En efecto, en las explicaciones respecto de la acción evaluativa, distintos autores identifican la importancia de contar con elementos que permitan una adecuada emisión de juicios (Stufflebeam y Shinkfield, 1993; Tejedor, 2003, Martínez, 2013). De esta forma, se construiría la determinación del valor del objeto evaluado, reduciendo el juicio y otorgando a éste una intención moral y no epistemológica. “La literatura especializada en evaluación no analiza los conceptos utilizados en la definición de su quehacer, ni sobre el papel del juicio en ellos, sino reafirma el papel moral de los juicios como mecanismo de persecución del *deber ser* educativo” (Jiménez, 2019, p.190).

Pero más allá de estas consideraciones, la evaluación educativa se entiende hoy como un derecho, mediante el cual se puede conocer el grado de cumplimiento de ese imperativo moral y legal que es la educación, entendida como un derecho de orden superior y universal. Bajo sus metodologías se puede acceder a revisar en qué estado se encuentra la promesa de acceso igualitario a una educación de calidad. “Garantizar que los niños, jóvenes y adultos estén recibiendo una educación de calidad, requiere de evaluaciones que den cuenta tanto de lo que se aprende, como de las acciones que se desarrollan para su cumplimiento y del contexto en el que ello se desenvuelve” (Murillo et al., 2008).

Para Ruiz (2004) es la reflexión valorativa y sistemática del desarrollo y resultados de las acciones implementadas, para lo cual considera un proceso de análisis estructurado y reflexivo que permite mejorar y ajustar la acción educativa.

4.2. Teorías y períodos de la evaluación

La evaluación educativa, como disciplina formal, reconoce sus inicios en el principio de la aplicación de pruebas de rendimiento, en Boston, Estados Unidos, en 1845. Pero es con las propuestas de Ralph Tyler que adquiere la categoría de actividad formal, en el ámbito del desarrollo curricular y en 1950 alcanza relevancia, dado el aumento de modelos y metodologías de evaluación, con la proliferación de investigaciones y publicaciones que se desarrollan hasta hoy (Alcaraz 2015; Jiménez, 2014).

Las primeras mediciones se focalizaron en rasgos psicológicos, en concordancia con la teoría positivista dominante en las ciencias sociales y humanas y en la búsqueda de su consolidación científica. La búsqueda de estandarización de contenidos impulsó su uso, permitiendo fortalecer las metodologías. Pero, con el paso del tiempo sus fundamentos teóricos se presentan fragmentados (Jiménez, 2016; Leeuw y Donaldson, 2015). Por otro lado, su desarrollo teórico y metodológico ha derivado en modelos amplios, incluyendo incluso el enfoque etnográfico (Alacaraz, 2015; Chiva et al., 2009; Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

Durante su desarrollo, la evaluación ha evolucionado en cuatro generaciones: medición, que incluye el período Pre-tyleriano; descriptiva, el período tyleriano; juicio, que contempla los períodos de la inocencia y el realismo; y constructivista, donde se ubican los períodos del profesionalismo y la autoevaluación.

- **Período Pre-Tyleriano.** El más antiguo del que se tienen referencias. Algunos lo ubican con una data de aproximadamente el año 2.000 a. C. Otros autores indican que se inició al finalizar el siglo pasado y que aún sigue vigente, aunque su relevancia se generó en Estados Unidos, con el inicio del movimiento para la acreditación de instituciones educativas y las primeras mediciones estandarizadas. Se ha focalizado en homologar la calidad de la educación a los resultados de los estudiantes, juzgado mediante test o pruebas. Es la denominada **primera generación: de la medición** (Guba y Lincoln; 1989; Rama, 1989).
- **Período Tyleriano.** Surge en la década de los 30, con Ralph Tyler como su principal exponente, quien presenta una nueva visión del currículo y la evaluación. Un modelo de planificación curricular tecnológico, con énfasis en la selección y organización del contenido, así como en las estrategias metodológicas y evaluativas, caracterizaron su propuesta. Bajo su perspectiva, la evaluación determina el nivel de logro de los objetivos. En consecuencia, sugiere comparaciones entre resultados y objetivos propuestos en los programas de estudio. A esta etapa se le conoce también como la **segunda generación: descriptiva**, que surge después de la Primera Guerra Mundial. Se caracteriza por considerar insuficiente la evaluación centrada en el rendimiento del estudiante, por lo que propone una descripción de patrones que evidencien fortalezas y debilidades, en relación con los objetivos establecidos (Guba y Lincoln; Rama, 1989).
- **Período de la Inocencia.** Relacionada con la expansión de la oferta educativa en Estados Unidos, lo que habría originado un incremento en la práctica de la evaluación docente y educacional, alrededor de las décadas del 40 y 50. Se mantienen los principios de Tyler (Rama, 1989).
- **Período del Realismo.** Se le reconoce como el período de la profesionalización de la evaluación. Se desarrollan nuevos proyectos para el desarrollo del currículo, con especial énfasis en Ciencias y Matemática. La recomendación de reconceptualizar la evaluación, surge de Cronbach, quien propone sea concebida como un proceso para recoger y formalizar información que pueda ayudar a quienes diseñan el currículo. Investigadores ubican este período al finalizar la década

del 50, conocido también como **tercera generación: de juicio**. Se caracteriza por intentar avanzar en el enriquecimiento de los juicios, donde el evaluador asume el rol de juez y mantiene el de técnico, desarrollando funciones descriptivas (Dobles, 1996; Guba y Lincoln, 1989; Rama, 1989).

- **Período del profesionalismo.** Desde la década de los 70, la evaluación surge como profesión relacionada con la investigación y el control. (González y Ayarza, 1997; Rama 1989).
- **Período de autoevaluación.** Esta etapa surge en las últimas décadas, sobre la base de la evaluación concebida como herramienta de desarrollo cognitivo y crecimiento personal de todos los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se utiliza para la acreditación de carreras profesionales y universidades. Considera también la metaevaluación para asegurar y comprobar la calidad de las evaluaciones. Bajo este concepto, es un proceso formativo y orientador y se considera como uno de los mejores procedimientos de control de la calidad de la educación. Se le denomina también, **la cuarta generación: constructivista**, donde los límites y parámetros los definen los participantes de la evaluación (Dobles, 1996; Guba y Lincoln, 1989; Hernández, 1998).

4.2.1. Clasificación de enfoques de evaluación

Las distintas perspectivas de los evaluadores dieron paso a las teorías de evaluación. De acuerdo a Leeuw y Donaldson (2015), son quienes delimitan un método particular para materializar la práctica. Así se comprueba al revisar a Stufflebeam y Shinkfield (1993), donde abordan los distintos enfoques que la sustentan, integrados por elementos técnicos y metodológicos.

No hay una manera unívoca de teorizar la evaluación, sino que cada enfoque o perspectiva se fundamenta en lo que cada evaluador percibe respecto a cómo *debe* ejecutarse esta actividad para conocer el *valor* de un fenómeno educativo de interés. (Jiménez, 2019, p. 188).

El lugar desde donde se posiciona el evaluador para describir una realidad educativa, depende del concepto que acuñe y el marco teórico bajo el cual desarrolla su práctica. En consecuencia, la multiplicidad de posturas y conceptos, depende también de las distintas posturas que se asumen en la evaluación para abordar un fenómeno determinado, donde es relevante la interacción entre quien evalúa y la realidad que pretende juzgar (Poggi, 2008). Por lo tanto, es un proceso de construcción de una realidad educativa específica, que se inicia con la delimitación de un enfoque de ésta (Gimeno, 1996).

En la definición de una perspectiva y, en consecuencia, de las teorías o modelos que se asumen, influyen aspectos que subyacen a la evaluación. Al respecto, se le reconoce un sentido político inherente, dado su valor en las instituciones y en la vida de las personas (Kushner, 2000; Poggi, 2008). Por lo tanto, constituye una herramienta de decisión política, en tanto surge de la necesidad de sistematización educativa y rendición de cuentas (Jiménez, 2016). Así mismo, su ejercicio tiene una base cultural que representa el marco para determinar el valor de un objeto y

medio a través del cual representa su sentido ético y moral (Moreno, 2011).

Estas características hacen de la evaluación una práctica acotada y de resultados específicos, que se generan mediante una perspectiva teórica determinada. En este sentido, Jiménez (2019), advierte que la evaluación se enuncia a sí misma como una actividad sistematizada, para determinar el valor de un objeto educativo. Sin embargo, su definición esconde la responsabilidad que asume en la delimitación de la realidad que pretende juzgar, limitando su acción a la identificación de ese valor, omitiendo su calidad de instrumento mediante el cual se define ese valor.

Esta inexactitud respondería a la escasa profundización respecto de las bases epistemológicas de la teoría de la evaluación, lo que en definición de Poggi (2008), sería el proceso de construcción del conocimiento sobre el objeto de evaluación, que requiere un esquema de interpretación para otorgar significado al objeto. Bajo esta argumentación descansa el valor epistemológico que le otorgan a la actividad los teóricos de la evaluación (Eisner, 1988; Jiménez, 2019).

Entre los principios teóricos que sustenta los sistemas de educación, relacionados con períodos y reformas de las distintas épocas, se profundiza en las posiciones que han adoptado los países de ALC, caracterizados por la evaluación participativa y evaluación fundamentada, como las principales estrategias para el cambio (Mora, 2004).

La evaluación tiene el propósito de enjuiciar o perfeccionar el valor o mérito de un objeto. Así lo indican Stufflebeam y Shinkfield (1993), quienes agrupan los modelos de evaluación en cuatro categorías.

- **La pseudoevaluación:** también se le llama evaluación políticamente orientada, mediante la cual se busca conducir a determinadas conclusiones. Se reconocen dos tipos:
 - ✓ **Investigaciones encubiertas.** Donde la intención del cliente es obtener, mantener o aumentar una esfera de influencia, poder o dinero.
 - ✓ **Estudios basados en relaciones públicas.** Donde la intención es favorecer al cliente, generando una imagen positiva del objeto evaluado.
- **La cuasievaluación:** Es la que intenta responder temas de interés, en lugar de determinar el valor de algo. Existen distintos tipos: comprobación de programas, sistemas de información administrativa, estudios de responsabilidad y los más destacados:
 - ✓ **Estudios basados en objetivos.** Son determinados por los interesados o el conjunto de participantes del proceso. Bajo este enfoque, que frecuentemente se utiliza con el nombre de evaluación, el propósito es determinar si se han cumplido los objetivos. Stufflebeam y Shinkfield (1993), señalan que su debilidad radica en el tiempo de respuesta de la retroalimentación, así como en el alcance de la información, aspectos que impiden su uso en el perfeccionamiento del servicio y la construcción de una base sólida para realizar un juicio. En este caso, se requiere la evaluación dirigida a control, medición y rendición de cuentas. Los autores reconocen en Ralph Tyler a su

principal expositor, quien desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional. Bajo su conceptualización, su propósito es determinar la congruencia entre trabajo y objetivos, procedimiento que para el autor implica distintas etapas:

- Establecer metas u objetivos, como ideales y submetas, respectivamente.
- Ordenar los objetivos en amplias clasificaciones.
- Definir los objetivos en términos de comportamiento.
- Establecer situaciones y condiciones según las cuales se puede demostrar la consecución de los objetivos.
- Explicar los propósitos de la estrategia, al personal más relevante.
- Escoger o desarrollar las técnicas evaluativas apropiadas.
- Recopilar los datos de trabajo.
- Comparar los datos con los objetivos de comportamiento.

Este método ha tenido gran impacto en educación, ya que hasta entonces la evaluación se había centrado sólo en el estudiante. Con el aporte de Tyler, se focaliza en otros aspectos del programa. Asimismo, entrega medios para la retroalimentación, mediante la reformulación de objetivos. Su estrategia consiste en que el evaluador pueda examinar los datos relevantes del proceso, mediante el cual se desarrolla el programa, con el fin de destacar la importancia y utilidad de la evaluación para: 1) juzgar el proceso de un programa; y 2) valorar sus resultados finales. Así lo materializaron más tarde Scriven, en la evaluación formativa y Stufflebeam, en la de proceso (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

En este tipo de estudios, se distinguen también limitaciones. Al respecto, Mora (2004), identifica que:

- La evaluación se utiliza para juzgar el logro final y no ofrece posibilidad de perfeccionar el programa, durante el proceso evaluativo. Ello, pese a su principio de retroalimentación y definición como herramienta de mejora.
 - No define la manera de seleccionar los objetivos.
 - Su énfasis está en el rendimiento y no en el proceso, pese a que la teoría indica su atención.
- ✓ **Estudios basados en experimentación.** Es un tipo de cuasievaluación, ya que integra metodologías que permiten realizar un juicio de valor. Destacan la exposición de problemas, hipótesis y análisis de preguntas. Bajo este enfoque, son los

investigadores los que plantean los problemas, los que analizan determinando relaciones causales entre variables. Los primeros expositores de este tipo de estudios fueron Cronbach, Snow, y Suchman (Stufflebeam y Shinkfield, 1993). Entre sus principales contribuciones se encuentran los métodos para definir relaciones causales. Sin embargo, se advierte que proporciona información insuficiente para juzgar el valor de un programa.

- **Evaluación verdadera:** que tiene como propósito juzgar o perfeccionar el valor o mérito de un objeto. Existen distintos tipos, de los cuales Mora (2004), destaca:

- ✓ **Estudios para la toma de decisiones.** Busca entregar conocimientos y bases valorativas para adoptar y argumentar decisiones. Entre los métodos utilizados se cuentan:

- Inspecciones
- Valoración de necesidades
- Estudios de casos
- Series de recomendaciones
- Observaciones estructuradas
- Planificaciones cuasiexperimentales y experimentales

Bajo este modelo, la evaluación continua y sistemática posibilita planificar y materializar los servicios. Sin embargo, tiene como limitación una potencial distorsión de resultados, causada por la colaboración entre evaluador y quien adopta decisiones. Para disminuir esta posible desviación, se recurre a la metaevaluación externa, la que Stufflebeam y Shinkfield, (1993), califican como la evaluación de la evaluación.

- ✓ **Estudios centrados en el cliente.** Pretenden colaborar con quienes entregan un servicio tendiente a valorar y perfeccionar su aporte. Presentan como debilidad problemas derivados de la comunidad, grupos locales y expertos ajenos al caso. Es una investigación activa, que orienta a quienes desarrollan programas, para dirigir sus propias evaluaciones. En este sentido, tiene como principal desventaja la ausencia de una visión externa que aporte credibilidad, y la posibilidad de manipulación de elementos locales que ejercen control sobre la evaluación (Stufflebeam y Shinkfield (1993). Los métodos de mayor uso son:

- Estudio de casos
- Informes contrapuestos
- Evaluación respondente: de Stake, como alternativa a otros métodos como: el modelo pre-test y pos-test (evaluación preordenada), el modelo acreditativo

(autoestudio y visita de expertos), la investigación aplicada al modelo didático (Cronbach), la evaluación orientada al consumidor (Scriven), la evaluación orientada a la decisión (Stufflebeam), la metaevaluación (Scriven), y la evaluación contrapuesta (Owens y Wolf). La evaluación respondiente busca entregar un servicio dirigido a personas específicas, por lo cual el evaluador debe conocer el lenguaje e intereses de su audiencia. Bajo este enfoque, la evaluación se concibe como un valor observado, de acuerdo a su comparación con alguna norma determinada. En este sentido, su objetivo es la descripción y juicio acerca del programa. En consecuencia, el evaluador presenta un reporte detallado acerca de la información levantada y la satisfacción expresado por los grupos seleccionados.

- ✓ **Los estudios políticos.** Permiten identificar y valorar el mérito de políticas que compiten en una sociedad o segmento social. Entre sus métodos se cuentan:
 - El método Delphi
 - Planificación experimental
 - Planificación cuasiexperimental
 - Guiones
 - Pronósticos
 - Procedimientos judiciales

Entre sus principales ventajas se registra su capacidad de guiar a las instituciones y la sociedad, toda vez que no sean manipulados y corrompidos por un determinado poder político. Como principal colaborador se presenta Owens (1973), quien ofrece el método contrapuesto de evaluación, investigando los aportes y dificultades de un programa, para determinar sus principales problemas. El objetivo de este método es entregar evidencias sólidas a quienes toman decisiones. Para Stufflebeam y Shinkfield (1993), constituye un avance significativo en la tarea que inició Tyler y que en este método recoge amplias posibilidades de uso, en tanto puede funcionar con otras propuestas. Según Mora (2004), la contraposición surge como respuesta a las inexactitudes de las evaluaciones basadas en test psicológicos, para la toma de decisiones. En el contexto legal, el método permite juzgar, mediante una audiencia administrativa, el mérito de un caso en el que están implicadas dos partes opuestas, procedimiento también posible de aplicar para la toma de decisiones en educación. Entre sus principales usos, Stufflebeam y Shinkfield (1993), destacan:

- Explorar valores de un currículo nuevo
- Seleccionar nuevos textos de estudio
- Estimar la congruencia entre una innovación educativa y el sistema existente.

- Revelar interpretaciones realizadas por distintos actores, respecto de los mismos datos.
 - Informar el procedimiento evaluativo a todos los involucrados.
 - Resolver disputas acerca de contratos de trabajo.
 - Tomar decisiones para desarrollar nuevas prácticas de mejoramiento.
- ✓ **Estudios centrados en el consumidor.** Busca juzgar los valores relativos de bienes y servicios. En consecuencia, colabora en la claridad de criterios para la elección de esos bienes y servicios. Entre sus métodos destacan:
- Listas de control
 - Valoración de las necesidades
 - Evaluación de los objetivos
 - Planificación experimental y cuasiexperimental
 - Análisis del *modus operandi*
 - Análisis de costos

Una de sus ventajas es la valoración independiente enfocada a la protección de consumidores. Scriven (1980) fue pionero en su aplicación a la evaluación, considerando ésta como la determinación sistemática y objetiva del valor de un objeto. En su enfoque, el proceso evaluativo debe estar basado en un análisis de los costos y efectos de los objetos con los competidores críticos, focalizando en las opciones más convenientes desde el punto de vista económico. Al respecto, señala que la evaluación debe considerar costos, efectos y satisfacción de consumidores. Entre sus funciones, destaca la evaluación formativa, que entrega información para la planificación, materialización y ajuste; y la sumativa, que otorga información respecto del valor del objeto, después de su desarrollo.

- **El método holístico de evaluación.** Son consideradas como evaluaciones verdaderas, aunque carecen de credibilidad externa. Así lo considera Stufflebeam y Shinkfield (1993), quienes sistematizan los modelos que, bajo este enfoque, conciben la evaluación como un proceso de valoración del objeto desde su globalidad:
- ✓ **La evaluación orientada al perfeccionamiento.** Responde a las demandas de Stufflebeam como evaluador educativo en Estados Unidos, entre 1960 y 1970. Entonces, considera que la evaluación tyleriana era inadecuada, en tanto sus resultados se obtienen al finalizar el proceso, impidiendo redefinir en el lapso. Asimismo, afirma que la definición de Tyler se limita a determinar los objetivos no alcanzados. Bajo estas consideraciones redefine la evaluación, conceptualizándola

como el proceso mediante el cual se entrega información útil para la toma de decisiones. Propone el modelo CIPP (Contexto-Entrada-Proceso-Producto). Este modelo, se caracteriza por cuatro fases:

- **Evaluación de contexto:** se propone la valoración integral del objeto, institución, programa, población o persona, en directa relación con las deficiencias, virtudes, problemas y características del marco en que se desenvuelve. Puede examinar si las metas y prioridades coinciden con las necesidades que debe satisfacer el objeto. En este sentido, posibles cambios dependerán de los resultados de la evaluación. La metodología puede incluir gran variedad de valoraciones del objeto y diferentes tipos de análisis. Se inicia, generalmente, con entrevistas a quienes solicitan el estudio, con el fin de conocer su opinión en relación con los defectos, virtudes y problemas. Esto permite plantear hipótesis acerca de los cambios necesarios. Otros aspectos metodológicos incluyen construcción de instrumentos de estudio tales como: encuestas, análisis de informes existentes, test diagnóstico, técnica para llegar a consenso y, talleres de análisis y reflexión, entre otros.
- **Evaluación de entrada (input):** busca determinar un programa para efectuar cambios, mediante la valoración de los métodos aplicados. En este sentido, se revisa el estado de las prácticas, en relación con las necesidades.
- **Evaluación de proceso:** comprobación sistemática del desarrollo de un plan o proyecto. Su objetivo es entregar información continua respecto del plan o proyecto, con el fin de que los responsables puedan realizar ajustes, si se requiere. En este marco, el responsable de la iniciativa es relevante para la evaluación, junto con otros agentes a los que se les encomendarán revisiones y levantamiento de información. Para ello, se cuenta con técnicas como; observación de actividades del proyecto o plan, reuniones informativas regulares e informes.
- **Evaluación de producto:** tiene como fin valorar, interpretar y juzgar los logros o la satisfacción de necesidades, de parte del programa, proyecto o plan. Esta valoración puede ser en relación a normas previamente seleccionadas, utilizando técnicas como: entrevistas en grupo para generar hipótesis acerca de los resultados; investigaciones clínicas para confirmar o rechazar hipótesis; estudios de casos para obtener una visión profunda de los efectos; encuesta telefónica o mediante correo a una muestra de participantes, entre otras.
- ✓ **La evaluación iluminativa.** Redefinición de los planteamientos y técnicas de los programas evaluativos. Su origen se basa en la crítica al modelo tradicional, en el sentido de ser una continuación de tradiciones experimentales o psicométricas de alcance limitado. Al respecto, el modelo sostiene que los productos educativos deben

ser juzgados de acuerdo a un estudio intensivo y global, que considere su base lógica, evolución, operaciones, logros y dificultades. Enfatiza la descripción cualitativa, por sobre la cuantitativa. Asimismo, la descripción e interpretación, más allá de la valoración y la predicción. En este sentido, la propuesta evaluativa requiere de cambios metodológicos e incorporación de conceptos que permitan delimitarla en dos sentidos: 1) como sistema de enseñanza; y 2) como medio de aprendizaje. Es una estrategia de investigación basada en problema, donde el investigador debe profundizar en la realidad cotidiana del objeto. En el caso de un estudio curricular, el énfasis estará en la observación de aula, así como en entrevistas con docentes y estudiantes. Pero también, en el análisis de bases documentales, cuestionarios, entre otras. En la evaluación iluminativa, se distinguen tres etapas: 1) fase de observación, en la que se investigan todas las variables que afectan el resultado del programa; 2) fase de investigación, en la que se seleccionan los aspectos más importantes del programa en su contexto; y 3) la fase de explicación, donde se exponen los principios generales de la organización y la operación del programa. En su cometido de contribuir a la toma de decisiones, el informe del evaluador es dirigido a los grupos responsables, bajo un formato libre. Asimismo, el evaluador debe comunicar a las audiencias, utilizando la cercanía. Según Mora (2004), se consideran reservas acerca del método, precisamente por la excesiva preocupación por las audiencias y la presentación de resultados, lo que podría encubrir un cuestionado mérito de un currículo, práctica o proyecto educativo. Señala como fundamental en la evaluación de un currículo la crítica filosófica, que revela su significado más que su valor. En el mismo sentido, recoge las observaciones de Parlett y Hamilton (1972), quienes reconocen que la amplia utilización de técnicas abiertas, de progresiva concentración y datos cualitativos sigue permitiendo gran parcialidad.

- ✓ **La evaluación constructivista.** Relevante en proyectos sociales, esta tendencia no cuenta con modelos de evaluación sistematizados como los citados anteriormente. En el ámbito educativo y curricular, la evaluación constructivista parte de un plan o programa de estudios fundamentado en procesos. Se considera como una limitación la imposibilidad de suponer que todos los docentes desarrollen la práctica educativa desde la perspectiva constructivista. En otro sentido, en la práctica educativa surgen distintas problemáticas, no todas posibles de abordar desde esta perspectiva. En consecuencia, la evaluación se torna más compleja, ya que el evaluador no dispone de instrumentos y estrategias adecuadas. Considerando que los problemas educativos tienen múltiples causas y consecuencias en un plan, programa o proyecto educativo, es difícil definir un método o técnica evaluativa. En este caso, se recomienda la perspectiva sistémica, que permite contextualizar a la escuela dentro de un sistema, en interacción con otros sistemas. De esta manera, se considera que cualquier cambio en un elemento exige cambios en el sistema. En los proyectos sociales, se parte de la premisa de juicios como resultado de criterios

preestablecidos, considerando: 1) pertinencia y logro de objetivos; 2) eficiencia; 3) impacto; y 4) sustentabilidad de las acciones. Se fundamenta en una metodología sistémica que contempla la relación entre el contexto, los insumos, los procesos y los productos o resultados del proyecto para describirlo y explicarlo (Román, 1999; Stufflebeam y Shinkfield, 1993). Este enfoque permite visualizar la relación y consistencia entre los distintos componentes de la estrategia asumida por el proyecto y el efecto que estos tienen en los distintos ámbitos o niveles en los que interviene. Según constata Román (1999), se presenta un cambio de paradigma epistemológico sistémico-constructivista que focaliza la atención en el ser de las cosas observadas al observador como sistema. La función principal del investigador social es observar, describir y explicar observaciones; por lo tanto, la técnica más relevante es la observación, considerándose el investigador social como un observador externo u observador de segundo orden. Desde esta posición el observador puede determinar el qué y cómo observan y operan los sujetos observados. En este sentido, se releva la autoevaluación, como proceso de análisis y reflexión introspectivo y prospectivo acerca del propio quehacer educativo, necesario para mejorar el servicio que brinda una institución educativa (Mora, 2004).

- **La evaluación fundamentada en competencias.** Los desafíos de la sociedad actual han permitido que este modelo cobre relevancia, ya que apela a la competitividad, productividad, calidad de los procesos y productos. Bajo este escenario, la educación busca otros criterios orientados al desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas innovadoras, que permitan al profesional enfrentar los retos actuales. Según plantea Mora (2004), la evolución de sus planteamientos teóricos ha transitado hacia la perspectiva constructivista. En este sentido, desde el ámbito de la planificación curricular atiende no solo a la formación académica sino también al desarrollo humano. Requiere de un plan de estudios elaborado por competencias, es decir, por los conocimientos, actitudes y destrezas necesarias para desempeñar una ocupación determinada. Su clasificación responde a las necesidades de formación de cada institución, las que se pueden sintetizar, según:
 - Competencias profesionales: con dos niveles:
 - Competencias laborales genéricas
 - Competencias laborales específicas
 - Competencias de formación humana: valores y actitudes para el desempeño profesional, con énfasis en el desarrollo de la personalidad.
 - Competencias de apoyo: se relacionan con los aportes de diferentes áreas académicas que contribuyen a la formación y desarrollo profesional.
 - Competencias académicas: relacionadas con una adecuada interacción entre la

teoría y la práctica, un alto grado de conceptualización, reflexión y análisis crítico e interpretación de los hechos.

- La investigación: considerada actividad básica en el aprendizaje. Propicia la indagación formativa y enfatiza la producción de conocimientos en función de las necesidades individuales y profesionales, tomando en cuenta los principios éticos y de exigencia de la ocupación que ejercerá.

4.2.3. Enfoques alternativos de evaluación

Bajo la conceptualización de la evaluación entendida como el estudio diseñado y realizado para ayudar a algún público a evaluar el mérito y valor de un objeto, Stufflebeam (2001), avanzó en la clasificación de enfoques alternativos de evaluación de programas.

En una ampliación de la diferenciación que se ofrece en el apartado anterior, el autor desarrolla una nueva agrupación de cuatro categorías. La primera incluye dos enfoques que promueven hallazgos inválidos o incompletos (pseudoevaluaciones). La segunda, se relaciona con preguntas y/o métodos orientados (cuasi evaluaciones), que cuenta con trece enfoques. Una tercera categoría es la de mejora/responsabilidad, con tres enfoques. Y una cuarta, reúne cuatro enfoques orientados a agenda social/defensa.

Esta clasificación de veintidós enfoques, que sistematiza la tabla 15, se caracteriza por contar cada uno con diez descriptores, que pretenden orientar al investigador en la selección de los más adecuados, como asimismo orientar respecto de los que se deben evitar, por carecer de exhaustividad. Para su sistematización, Stufflebeam (2001), considera:

1. Organizadores anticipados que constituyen guías para establecer un estudio.
2. Propósito principal.
3. Fuentes de las preguntas abordadas.
4. Preguntas características de cada tipo de estudio.
5. Métodos habituales.
6. Pioneros en su conceptualización.
7. Investigadores que han desarrollado el enfoque.
8. Claves para definir cuándo utilizar cada enfoque.
9. Puntos fuertes del enfoque.
10. Puntos débiles del enfoque.

Tabla 15 Enfoques alternativos de evaluación de programas

<i>Categorías</i>	<i>Enfoques</i>	
<i>Pseudoevaluaciones</i>	1. Estudios inspirados en Relaciones Públicas	
	2. Estudios controlados políticamente	
<i>Enfoques de evaluación orientados a: Preguntas/Métodos (estudios de cuasi evaluaciones)</i>	3. Estudios basados en objetivos	
	4. Rendición de cuentas	
	5. Programas de pruebas objetivas	
	6. Evaluación de resultados como pruebas de valor añadido	
	7. Pruebas de rendimiento	
	8. Estudios experimentales	
	9. Sistemas de información de gestión	
	10. Enfoque de análisis de beneficios y costos	
	11. Audiencia de aclaración	
	12. Evaluaciones de estudios de casos	
	13. Crítica y conocimiento	
	14. Evaluación basada en la Teoría de Programa	
	15. Estudio de Métodos Mixtos	
	<i>Enfoques de evaluación orientados a: Mejora/Responsabilidad</i>	16. Estudios orientados a la decisión/responsabilidad
		17. Estudios orientados al consumidor
18. Enfoque de acreditación/certificación		
<i>Enfoques de la agenda: Social/Defensa</i>	19. Estudios centrados en el cliente	
	20. Evaluación constructivista	
	21. Evaluación democrática deliberativa	
	22. Evaluación centrada en la utilización	

Fuente: Elaboración propia a partir de Stufflebeam (2001).

De esta variedad de enfoques de evaluación que surgieron durante el siglo XX, Stufflebeam (2001) destaca nueve, cuyas características los convierten en propuestas que trascienden el tiempo y los contextos. Las calificaciones que se registran en la tabla 16, se basan en las normas de evaluación del programa del Comité Mixto de Normas de Evaluación Educativa y fueron obtenidas por el autor utilizando una lista de verificación especial, adaptada a las normas.

Tabla 16 Ratings de los enfoques de evaluación de programas, según cumplimiento de normas

<i>Enfoque de Evaluación</i>	<i>Puntuación global y Ratings</i>	<i>Utilidad Ratings</i>	<i>Fiabilidad Ratings</i>	<i>Propiedad Ratings</i>	<i>Precisión Ratings</i>
MEJORA/RESPONSABILIDAD					
<i>Decisión/Rendición de cuentas</i>	92 (MB)	90 (MB)	92 (MB)	88 (MB)	98 (E)
<i>Orientación al consumidor</i>	81 (MB)	81 (MB)	75 (MB)	91 (MB)	81 (MB)
<i>Acreditación</i>	60 (B)	71 (MB)	58 (B)	59 (B)	50 (B)
AGENDA SOCIAL/DEFENSA					
<i>Centrado en la utilización</i>	87 (MB)	96 (E)	92 (MB)	81 (MB)	79 (MB)
<i>Centrado en el Cliente/Responsable</i>	87 (MB)	93 (E)	92 (MB)	75 (MB)	88 (MB)
<i>Deliberativo/Democrático</i>	83 (MB)	96 (E)	92 (MB)	75 (MB)	69 (MB)
<i>Constructivista</i>	80 (MB)	82 (MB)	67 (B)	88 (MB)	83 (MB)
PREGUNTAS/MÉTODOS					
<i>Estudio de Caso</i>	80 (MB)	68 (MB)	83 (MB)	78 (MB)	92 (MB)
<i>Monitoreo de Resultados/Valor Agregado</i>	72 (MB)	71 (MB)	92 (MB)	69 (MB)	56 (B)

Fuente: Stufflebeam (2001).

E: Excelente, con puntuaciones entre 9-10.

MB: Muy Bien, con puntuaciones entre 7-8.

B: Bien, con puntuaciones entre 5-6.

J: Justo, con puntuaciones entre 3-4.

P: Pobre, con puntuación es entre 0-2

La revisión de los enfoques de evaluación de programas, evidencia la importancia de las normas profesionales para desarrollar el adecuado uso de cualquiera de las propuestas detalladas. En este sentido, su análisis crítico permite al evaluador definir mejores conceptos y métodos, con el fin de elevar las posibilidades de mejora que brinda una valoración debidamente realizada.

4.3. Función estratégica de la evaluación

Cuando se revisan las características de la evaluación, sus funciones son, en general, circunscritas a su empleo en una etapa del objeto, plan o proyecto a juzgar. Son distinciones respecto de su uso y varían de acuerdo a concepciones teóricas, que enfatizan su utilidad en uno u otro sentido. Al respecto, Fernández-Ramírez (2009), señala que el uso de los datos que reporta, se ha confundido y matizado a lo largo de su evolución. Agrega que sus usos y potencial impacto se ha enriquecido, dando forma a distintas opciones.

Para Mora (2004), cualquier evaluación del ámbito educativo debe cumplir con funciones como las que se detallan:

- Función de diagnóstico: homologada al planeamiento de la ejecución y administración del proyecto o plan, considerando aciertos y desaciertos. Esta información orienta el desarrollo y los ajustes de acciones tendientes a la mejora.
- Función instructiva: para generar una síntesis de los indicadores de la implementación del currículum. Bajo esta función, se forma en estrategias de evaluación.
- Función educativa: mediante la cual permite informar desempeños y, en concordancia, proponer estrategias de cambio.
- Función autoformadora: que se cumple cuando la evaluación ofrece lineamientos para desarrollar la tarea pedagógica, mediante mejoras de gestión, metodológicas, didácticas, o cambios relativos a las características personales. Se le reconoce por su capacidad de estimular el autoaprendizaje, pero se advierte también acerca de los obstáculos que se presentan, por la resistencia al cambio, falta de interés, escaso compromiso profesional y el temor a enfrentar nuevos desafíos.

Una sistematización de funciones orientada específicamente a la evaluación educativa, es la que ofrece Cardona (1994), Gimeno (1994) y Fernández (2002):

- Función formativa: posibilita desarrollar la acción educativa en las mejores condiciones posibles. Asimismo, individualiza el aprendizaje.
- Función social: acredita los aprendizajes de los estudiantes, ante la sociedad.
- Función de poder de control: constituye una forma técnica de ejercer el control y la autoridad.
- Función de proyección psicológica: permite el reconocimiento de los propios éxitos y fracasos. Por otro lado, motiva a los involucrados.
- Función de apoyo a la investigación: constituye una fuente de información y conocimiento de los elementos del sistema educativo y de la calidad de servicio que brinda.

En un análisis respecto de la función estratégica de la evaluación, Fernández (2009), desarrolla un cuestionamiento a sistematizaciones tradicionales que parten de la distinción entre las funciones formativas y sumativas de la evaluación, argumentando que el propio Scriven, creador de ambos conceptos, renunció a su uso y lo restringió sólo como elementos de reflexión. En este sentido, señala que la utilidad de la evaluación se ha dificultado y combinado a lo largo de los años, transitando entre dos funciones: como datos que sirven para diseñar o reformar programas, en las etapas de creación o implementación; o para informar a los grupos de interés, respecto de las acciones y logros de un programa. Relaciona estas distinciones con los principios de conceptos como mejora y fortalecimiento, los que, desde su perspectiva, se plantean en una base epistemológica e ideológica opuesta. El primero, desde el racionalismo y la gestión; mientras que el segundo, a partir de tradiciones políticas e ideológicas. A partir de estas diferencias, Fernández (2009), recoge la propuesta de Eleanor Chelimsky (1997), que coincide con planteamientos de Daniel Stufflebeam (Stufflebeam, 2001), y Peter Rossi y Howard Freeman (1989). Bajo su perspectiva, las evaluaciones se realizan para:

- Demostrar que la responsabilidad asumida por el programa se está cumpliendo correctamente.
- Colaborar en el desarrollo de la intervención, valorando la práctica en sus distintas etapas y juzgando el incremento en competencias y habilidades de los sujetos evaluados, en virtud de su participación en el proceso.
- Conocer en profundidad los problemas que afronta la intervención, respecto del funcionamiento de las organizaciones o la forma de enfrentar las dificultades.

En relación al uso de la evaluación como herramienta para favorecer el conocimiento, Fernández-Ramírez (2009), señala que le parece una justificación para validar las evaluaciones académicas. Y, pese a comprender su uso, esta utilidad le parece ajena a la realidad de los programas y a planteamientos aplicados sobre la base de investigación científica. Bajo esta delimitación, agrega otras dos utilidades de la evaluación que, por cierto, plantea como constatación de la realidad; más no como validación de su uso, con los fines de:

- Homologar la evaluación a sellos de calidad y procesos de acreditación.
- Legitimidad social de la organización.

En este sentido, advierte que el verdadero objetivo es ofrecer una imagen sobresaliente ante la sociedad, organismos de supervisión o potenciales clientes o socios, relegando las dos funciones que han caracterizado a la evaluación.

La rendición de cuentas y la mejora, funciones tradicionales de la evaluación, quedan relegadas a un segundo plano – puede que ocurran, pero no es imprescindible – hasta el punto de que no es necesario que los planes de mejora se ejecuten, no importa que su ejecución se dilate en el tiempo hasta perder el valioso sentido de la oportunidad, e incluso

que se abandonen definitivamente porque la alta dirección decide un cambio de modelo de evaluación o de agencia acreditadora en función de factores ajenos al proceso de mejora. (Fernández-Ramírez, 2009, p. 127).

Desde su perspectiva, estas utilidades responden a la introducción de la evaluación y la acreditación, como prácticas de gestión, en un sistema social que es complejo y abierto y que influye, por lo tanto, en el éxito o fracaso de una institución o iniciativa. Bajo este marco, los indicadores que dan cuenta de un desempeño, refieren a un modelo y criterios que definen la calidad. Se desestima la construcción social mediante la cual surge ese indicador – generalmente derivado de la visión de algún grupo de interés, como también la fragmentación de realidad a la cual alude, maximizando su capacidad de definir lo que es realmente válido, pertinente o adecuado, sin lugar a discusión, en tanto así lo define el ideal propuesto.

La propuesta de Fernández-Ramírez (2009), para definir la función estratégica que corresponde a la evaluación en la actualidad, amerita definir qué tipo de organización queremos y cuáles son las herramientas para lograrlo. Argumenta que la ciencia evaluativa es prescriptiva y no descriptiva, ya que condiciona el futuro.

Asumamos ya, de una vez, la realidad política, simbólica, caótica y socialmente construida de las organizaciones para las que trabajamos, y asumamos que la empresa científica y evaluativa no es pura, sino una organización más como las restantes, siendo críticamente conscientes de las implicaciones políticas y éticas de los modelos que nosotros mismos defendemos. (Fernández Ramírez, 2001, p. 131).

En concordancia, su propuesta es redefinir la evaluación como herramienta útil para apoyar el cambio deseado y en relación a sus funciones estratégicas, que en su opinión son:

- Legitimar decisiones ante grupos de interés.
- Apoyar la puesta en práctica de estrategias grupales y organizacionales.

4.4. Ámbitos de la evaluación educativa

Los apartados anteriores del presente capítulo han definido la evaluación, con sus respectivas etapas, categorías y funciones. En cada descripción, se ha evidenciado su estrecha relación con la práctica educativa. Sin embargo, sus aplicaciones se dan en distintos ámbitos, los que determinan las características del proceso.

Este espacio está asociado al objeto de evaluación y su propósito. Al respecto, la definición del ámbito delimita el alcance de la evaluación, junto a las herramientas e instrumentos mediante los cuales se desarrollará, es decir, determina también el marco metodológico.

Las distinciones en educación permiten diferenciar la evaluación en cuatro ámbitos:

- 1. La evaluación de los aprendizajes.** Reconoce como espacio preferente el aula y las interacciones que allí ocurren. Demanda estrategias metodológicas que permitan optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, definiendo la implementación de acuerdo a las estrategias planificadas y las necesidades que presentan los estudiantes como grupo y en forma individual. Según indica Toranzos (2003), en este ámbito no se advierte diversificación de técnicas; por el contrario, la tendencia es la adecuación de instrumentos para distintos propósitos evaluativos, lo que estaría condicionado por el objetivo de calificar y registrar rendimientos.
- 2. La evaluación de las instituciones.** Se implementa en el centro educativo y requiere de estrategias metodológicas que puedan dar cuenta de la complejidad y especificidad de esta institución. Bajo esta exigencia, amerita la definición clara de sus propósitos y alcances, como asimismo, a las limitaciones a las que está expuesto el proceso. En este sentido, el rol que desempeñan los responsables de la evaluación es fundamental, al igual que el desempeño de quienes participan en las distintas etapas. Las intervenciones pueden ser de distinto tipo, en tanto este ámbito permite evaluación interna y externa, considerando la autoevaluación como una categoría importante para el proceso de valoración. Cada una considera propósitos y metodologías diferentes.
- 3. Evaluación de programas y proyectos.** El ámbito es delimitado por un conjunto de decisiones que integran un proyecto educativo o programa de trabajo. Constituye un espacio amplio que incluye estrategias de evaluación de proyectos, especificando en técnicas ligadas a la valoración de programas sociales. Los criterios adoptados requieren de la especificidad del campo de la educación y la diferenciación entre proyectos originados en instituciones y los que integran una política pública, donde el promotor y patrocinador es el estado. En este sentido, se necesita precisar los aspectos que se focalizarán en la evaluación del proyecto, como el diseño, su gestión, implementación, resultados e impacto. Según ello, se definirá la metodología a utilizar.
- 4. Evaluación del sistema educativo.** Es el ámbito más amplio y remite a la búsqueda de respuestas, respecto del funcionamiento del sistema educativo en su totalidad o segmentado por niveles. Se considera una evaluación compleja, en tanto supone análisis y posteriores juicios que redundan en decisiones respecto de acciones macro y políticas públicas. Toranzos (2003), señala que los requerimientos metodológicos son complejos e implican decisiones respecto del alcance y los propósitos de la evaluación. En este sentido, releva las exigencias técnicas y logísticas, así como consecuencias e impacto en el conjunto de los actores y en la opinión pública.

Los ámbitos de la evaluación cobran relevancia, en relación a errores que se advierten por carencia de profundidad en esta característica de la teoría de la evaluación. Entre los errores más frecuentes, identificados por Toranzos (2003), como *falacias*, se cuenta:

- Desarrollar un proyecto de evaluación propio de un ámbito y extender el análisis y las conclusiones a otro ámbito. Ejemplo de ello es implementar acciones centradas en la evaluación de los aprendizajes y extender sus conclusiones como suficientes para explicar el funcionamiento institucional o del sistema educativo.
- Utilizar el marco metodológico, las herramientas y los instrumentos propios de un ámbito específico para desarrollar acciones de evaluación dentro de otro ámbito. Por ejemplo, mediante las diferentes formas de test o exámenes regularmente escritos y de estructura cerrada, que están destinados a la evaluación de determinados tipo de aprendizajes, en aplicaciones masivas y con propósitos bien explícitos. Se aplican estos instrumentos o se critica su uso como los únicos posibles para la evaluación de los aprendizajes, dejando de lado la consideración del ámbito específico en que ésta tiene lugar.
- Diseñar proyectos de evaluación que suponen la consideración de más de un ámbito simultáneamente, sin reconocer las diferencias existentes y necesarias entre los mismos. Esto conduce a cierta pobreza de los resultados del proceso de evaluación ya que en su desarrollo habitualmente se producen estas definiciones – ámbito, objeto, propósito – explícita o implícitamente. Sin embargo, la escasa precisión previa del ámbito de evaluación, genera un planteamiento confuso, poco constructivo y de escaso provecho por parte de las instancias de evaluación, para propiciar información relevante en relación al objeto de evaluación.

Los ámbitos de la evaluación educativa tienen importancia, en tanto mejoran la precisión, y por ende la relevancia, de los procesos de evaluación. Su definición permite que las acciones de evaluación educativa resulten efectivas, en relación a la producción de información significativa respecto de procesos que se dan en el ámbito educativo, considerando sus complejidades y especificidad.

4.5. La evaluación institucional

La evaluación institucional, como elemento clave para la mejora de las escuelas, implica un proceso mediante el cual se recoge información para la indagación crítica, que permitirá conocer la realidad del centro y adoptar decisiones que favorezcan su desarrollo. Siguiendo a Cano (2009), constituye un levantamiento relevante y fiable, que posibilita la formulación de un juicio, entendido como un proceso social de construcción articulado en el diálogo. Mediante esta valoración, se generan reflexiones orientadas a alcanzar los cambios que sugiere el análisis de la información recogida.

Desde su perspectiva, existen siete consideraciones claves para lograr su correcta implementación:

- La evaluación es un proceso que se planifica.
- La evaluación conlleva el levantamiento de información, por lo que se deben considerar los instrumentos con que se recogerá. Asimismo, implica la valoración, con lo cual se requieren establecer los criterios, mediante los cuales se realizará el juicio.
- La evaluación se entiende de manera distinta, dependiendo del paradigma desde la cual se conciba.
- Cuando se inicia el proceso de evaluación, es relevante cuestionar su utilidad, es decir, establecer para qué va a servir.
- Se debe cautelar la correspondencia entre instrumentos, objeto de evaluación y finalidades.
- La evaluación institucional se relaciona con la evaluación de los sistemas educativos y con la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.
- La evaluación interna, con la colaboración de agentes externos, es la que puede contribuir a mayores cambios.

4.5.1. Paradigmas en la evaluación institucional

La evaluación institucional se concibe según un marco de referencia que sustenta los supuestos teóricos que subyacen en ella. Es la plataforma conceptual, mediante la cual se aborda la realidad y se indaga en un ámbito de conocimiento y estudio. Según el paradigma, se organiza el campo científico y se establece la intervención, de acuerdo con los énfasis que representan en relación al conocimiento que persigue, su interés constitutivo y la dimensión social en la que está inserto.

Siguiendo a Vasilasich (1997), los paradigmas son los marcos teórico-metodológicos de interpretación de los fenómenos sociales, de acuerdo con los siguientes supuestos:

- Una cosmovisión filosófica.
- La determinación de una o varias formas o estrategias de acceso a la realidad.
- La adopción o elaboración de conceptos de acuerdo con la o las teorías que crea o supone.
- Un contexto social.
- Una forma de compromiso existencial.
- Una elección respecto de los fenómenos sociales que analiza.

En una diferenciación conceptualizada por Cano (2009), los paradigmas representan distintas implicaciones respecto de la institución educativa, como a la vez definen la concepción sobre la evaluación.

- **El paradigma positivista.** Entiende la realidad como externa y objetiva. Así la puede abarcar la ciencia, construyendo proposiciones que expresen relaciones causales entre las variables que la caracterizan. Por esta razón, concibe la escuela como una organización de estructura formal y operativa, que funciona para alcanzar objetivos definidos. Supone el desarrollo de metas explícitas, que se intentan lograr superando obstáculos personales. La información que se recoge es la que posibilita a los órganos respectivos adoptar decisiones, sobre bases técnicas.
- **El paradigma interpretativo.** Se focaliza en la cultura de la escuela, compuesta por los significados y valores que subyacen a ella. En este sentido, considera su carácter ambiguo, incierto y complejo, para lo cual sus integrantes construirían soluciones simbólicas que persiguen el orden, la predictibilidad y el significado.
- **El paradigma sociocrítico.** Se basa en los aportes de teóricos como Habermas. Entiende la organización como sistemas políticos, donde sus integrantes son actores que poseen sus propios objetivos y estrategias, cuyo logro depende de pactos y coaliciones.

Cada paradigma aporta a la evaluación institucional orientada a la mejora y el cambio, según lo describe la siguiente tabla 17:

Tabla 17 Paradigmas y su aporte a la mejora y el cambio

Paradigma	Aporte relevante
1. Positivista	La evaluación se concibe como proceso racional de recogida de información, al margen del contexto. Opera bajo objetivos preestablecidos y normas formales, enfatizando la fase de medición bajo criterios de validez y fiabilidad.
2. Interpretativo	La evaluación se entiende como proceso subjetivo de interpretación de los fenómenos escolares. En este sentido, considera su multidimensionalidad y ambigüedad, como medio para clarificar e interpretar los fenómenos organizados desde la escuela, aceptando la existencia de componentes ocultos, ambiguos, indeterminados y conflictivos.

3.Sociocrítico	La evaluación se concibe como un proceso flexible de análisis e interpretación de hechos, que conduce a la reflexión y transformación de la comunidad educativa. Responde a una toma de decisiones participativa, permitiendo nuevos espacios de gestión institucional, mediante la reflexión sobre la acción de los distintos grupos.
----------------	--

Fuente: Cano (2009)

4.5.2. Modalidades y Modelos de Evaluación Educativa

La evaluación institucional sugiere modalidades de ejecución y modelos para su diseño, los que dependen de los objetivos, el grado de control sobre el proceso y sus resultados, y la participación e implicación de los actores en la realización de la evaluación. Para Poggi (2008), los principios y modalidades de la evaluación, utilizados de manera articulada, pueden potenciar el proceso.

En este caso, se refiere de manera particular a la evaluación interna y externa y su uso en la indagación de los procesos institucionales. Al respecto, releva las características de ambas modalidades, especificando sus ventajas y desventajas en el levantamiento de información.

- **Evaluación interna o autoevaluación.** Es el proceso de indagación y estudio de un programa, proyecto o institución, generado, organizado y gestionado por sus propios integrantes. Cuenta con ventajas que también se asocian a la evaluación externa, pero que en la autoevaluación potencian la autonomía, el mejoramiento y la profesionalización de los participantes. Ello fortalece y promueve los cambios, desde los resultados de este proceso interno, que supone de la organización un compromiso con el cambio y la innovación. Por otro lado, su correcta implementación requiere de una cultura evaluativa democrática que, según Poggi (2008), sólo se construye evaluando.

Ventajas:

- Se incrementa el conocimiento del proyecto o institución que se autoevalúa.
- Se favorece la revisión y adecuación de fines y objetivos de las acciones que se realizan.
- Se clarifican y dimensionan en mayor grado las fortalezas y los problemas.
- Se logra una mejor organización y jerarquización de la información del proyecto.
- Se incrementa la comunicación efectiva entre los actores involucrados en el proyecto.
- Se fortalece la nacionalidad de las decisiones.
- Se promueve la capacitación interna y fortalecimiento del desarrollo profesional.
- Se facilita una mayor participación y apropiación de los resultados de la evaluación, porque su validez no es cuestionada por los actores involucrados en ella.

Desventajas:

- Riesgo de ser utilizada para que los distintos grupos justifiquen lo que están haciendo. Es decir, su función como herramienta de argumentación.
- Inexistencia de condiciones internas, como capacidades de equipos técnicos en la aplicación de técnicas y metodologías, como asimismo, tiempo, motivación y respaldo institucional.
- **Evaluación externa.** Puede actuar de manera articulada con la autoevaluación, permitiendo contrarrestar algunos riesgos de la autoevaluación, lo que se extrae de las ventajas que se le reconocen.

Ventajas:

- La información que provee, en virtud de las técnicas y metodologías que permiten integrar aspectos descriptivos, analíticos y reflexivos.
- Su capacidad de abordar dimensiones de los macrosistemas.
- Realizada por profesionales que cuentan con independencia de la institución evaluada, lo que implicaría inexistencia de intereses.
- Permite potenciar a la autoevaluación, contribuyendo a informar respecto de aspectos no considerados en los procesos internos.

Desventajas:

- La sistematización de Poggi (2008) no reconoce desventajas, pero precisa los alcances de su independencia de la institución evaluada. En este sentido, destaca que esta condición sólo asegura la inexistencia de intereses creados, más no garantiza objetividad. Ésta sólo puede lograrse, mediante recaudos metodológicos.

Estas modalidades son la ejecución de diseños que responden a perspectivas evaluativas. De acuerdo con Redon (2009), el desarrollo e industrialización generó un modelo de mecanización, uniformidad y control que, sumado a la escolarización masiva, generó procesos evaluativos de acuerdo a las necesidades de la época. Surgen así corrientes que en un principio derivan de una epistemología positivista lógica, para más tarde complementarse con la hermenéutica, en una trayectoria que las ha ubicado en contradicción, como también de manera subsidiaria una de otra. Surgen distintas corrientes que, como se revisó en el segundo apartado del presente capítulo, derivaron en modelos y enfoques. Estas líneas de estudio en la evaluación tienen como sus principales expositores, destacados teóricos de la disciplina, como lo representa la tabla 18.

Tabla 18 Corrientes evaluativas y sus representantes

Modelo	Representante
Evaluación Educativa	R. W. Tyler
Evaluación Sistemática	A. M. Rivlin
Investigación Evaluativa	E. A. Suchman
Diseño de la Evaluación	L. J. Cronbach
Evaluación de CIPP (por su sigla en inglés, para determinar Contexto, Entrada, Proceso y Producto)	D. L. Stufflebeam
Evaluación Receptiva	R. Stake
Evaluación de adversarios	T. R. Owens
Evaluación Iluminativa	B. MacDonald
Evaluación sin objetivos	M. Scriven
Crítica educativa	E. Eisner
Evaluación de Estudio de Caso	R. Stake y J. Easley
Evaluación Democrática	L. Stenhouse y J. Elliot

Fuente: Redon (2009)

En una revisión de García (2010), la combinación de modelos surge como la mejor vía para documentar la complejidad de los sistemas y programas educativos. En este sentido, su definición dependerá de la forma en que un autor concibe que se debe desarrollar el proceso de evaluación, en relación con las preguntas que se orienta a responder y los recursos con que cuenta para ello.

Así, las distintas corrientes, que responden a la evolución de la investigación evaluativa, cuentan con un fortalecimiento que responde también al interés que se ha desarrollado en las últimas décadas por la evaluación institucional, de manera destacada en el ámbito de la educación en el contexto internacional (Escudero, 2007). Tomando como referencia inicial a las evaluaciones norteamericanas, se ha extendido con creciente interés en Europa y ALC (Aguilar, 2001).

La evaluación institucional y la investigación evaluativa tienen muchos y variados puntos de encuentro, en tanto implica una valoración que sintetiza y focaliza en objetos y ámbitos de interés común, como políticas, programas, sistemas, relaciones internas y externas, entre otras. Suman también los principios y métodos derivados de la gestión de la calidad, específicamente en su versión de análisis institucional y el control, aseguramiento y mejora de los procesos, para el logro de metas y objetivos.

Como consecuencia, se han desarrollado metodologías afines como la elaboración de informes, el establecimiento y uso de indicadores de rendimiento y comparaciones entre valoraciones internas y externas. Así, mediante el levantamiento de información desde ambos enfoques, se busca asegurar un diagnóstico completo, que considere fortalezas y oportunidades de

mejora. Esta perspectiva ha permitido también potenciar la calidad de la educación, mediante la evaluación de los programas que se implementan (Escudero, 2016; Pérez Juste, 2002).

4.6. Sentidos y prácticas de la evaluación de la calidad educativa

Como se ha podido establecer en los apartados anteriores, la evaluación educativa tiene una gran importancia en el desafío de avanzar en calidad. Tal vez éste sea su mayor sentido, pero para determinarlo con exactitud se requiere profundizar en los elementos que constituyen la razón de su práctica., específicamente, al referirnos a la evaluación institucional.

En primer término, la subyace una perspectiva teórica que la orienta y que refleja la percepción del evaluador o el estamento dominante o de poder, que define el proceso. Para Tafur (2013), las razones de la evaluación deben corresponder a la concepción de base y las acciones concretas. En este punto, detalla que el tipo de evaluación y sus efectos en los resultados de la institución responden a este enfoque primario. En tanto, de las motivaciones para su práctica dependerán los niveles de reconocimiento o credibilidad en el proceso.

Las razones para evaluar pueden ser numerosas y variadas. Lamaitre (2012), reconoce como fundamentales:

- Tener acceso y emplear información pertinente.
- Analizar los resultados del aprendizaje de los alumnos.
- Tomar decisiones.
- Diseñar planes de mejora.
- Monitorear y hacer seguimiento a los procesos involucrados.
- Adecuar la acción didáctica a las necesidades del alumnado.
- Iniciar el proceso de acreditación institucional.

En cualquiera de los casos, resulta necesario cuestionar sus potenciales efectos, su concepción y metodologías, lo que deriva de una posición teórica en la que subyacen consideraciones políticas e ideológicas que, en consecuencia, serán reguladas por acuerdos y negociaciones. Así lo entiende Poggi (2008), quien señala que toda propuesta remite, de manera explícita o implícita, a vínculos de poder que tienen efectos políticos. En su argumentación recoge de Simons (1999, p.31), la reflexión de Cronbach al respecto: “una teoría de la evaluación debe ser tanto una teoría de la interacción política como una teoría del modo de construir el conocimiento”.

En un análisis concluyente y radical, Fernández (2009), indica que es el grupo de interés en el poder el que impondrá su visión y, en consecuencia, un modelo a seguir, una versión de la

organización y su ideal de funcionamiento, con la intención de que todas repliquen iguales características... “lo bueno y lo malo, lo deseable, lo relevante, lo real, los criterios de valor- que la institución habrá de seguir en adelante”. (Fernández, 2009, p. 130).

Su potencial impacto en el desarrollo de las instituciones y, por consiguiente, en la vida de las personas, le otorga ese sentido político inherente (Kushner, 2000). Para Escudero (2016), se relaciona con su valor como herramienta de decisión y su origen en la sistematización educativa y la rendición de cuentas. En tanto, Jiménez (2019), se detiene en el anclaje cultural que subyace a esta práctica y que, en su opinión, representa el marco en el que se delimita el entendimiento del objeto analizado. “La evaluación está así siempre acotada y sus resultados nunca son unívocos, ya que siempre se genera a través de alguna perspectiva, posición o referente, los cuales se determinan de manera social y cultural”. (Jiménez, 2019, p. 189).

Al homologar “sentido” a “razón de ser”, la evaluación educativa aparece como una práctica necesaria para exigir el derecho básico a una educación de calidad y mayor equidad en las oportunidades educativas. Para García (2010), su uso contribuye a los sistemas educativos, en tanto colabora con información para la definición de metas y el monitoreo y control de la gestión pedagógica e institucional, evaluando su impacto.

La aplicación de estrategias adecuadas para elevar los niveles educativos, en especial de los grupos más excluidos (como consecuencia de su negación y devaluación), resultan esenciales para incrementar la movilidad social, elevar la productividad, los retornos entre generaciones y dotarlos de las herramientas necesarias para su integración a la vida moderna, la elevación de su conciencia y participación ciudadana y para la creación de un orden social más justo y meritocrático. (García, 2010, p. 16).

En este sentido, Jiménez (2019), releva el papel de la evaluación en la política educativa actual, en tanto permite orientar las acciones educativas al ideal establecido por los gobernantes de turno. Así, señala, la evaluación justifica su necesidad de existencia a partir de establecerse como la acción misma del deber ser educativo, mediante los campos de acción que identifica como el *nomos* educativo: aprendizaje, docencia, programas y sistemas educativos. En este sentido, releva la reflexión acerca de lo que se entiende por juicio y la responsabilidad moral de la práctica evaluativa. Ello, por cuanto puede tener un papel epistemológico en la educación, contribuyendo a la profundidad del conocimiento de los objetos estudiados.

Coinciden con su propuesta Murillo y Román (2008), quienes sostienen que la evaluación tiene sentido sólo si es capaz de destacar los aciertos y comunicar altas expectativas individuales y grupales, como elementos relevantes para la reflexión y la toma de decisión.

Bajo este enfoque, la evaluación de programas y escuelas y las decisiones metodológicas de su práctica, no sólo responden a orientaciones técnicas, sino también a consideraciones políticas. En este sentido, Poggi (2008), señala la necesidad de contar con los apoyos necesarios para avanzar en la práctica y en el desarrollo de nuevas metodologías, para lo cual es fundamental considerar las dimensiones políticas y técnicas, inherentes a la evaluación.

4.6.1. Evaluación de la calidad educativa

La evaluación en educación cobró relevancia en los 70' y tuvo especial atención en Estados Unidos, posterior a la aprobación de la Primary and Secondary Education Act, en 1965. Asimismo, como consecuencia de una enmienda orientada a garantizar la evaluación de sus programas educativos, lo que derivó también de las implicancias del Informe Coleman, Equality of Educational Opportunity, que estudió el nivel de segregación de los colegios de la época, la igualdad de oportunidades que se brindaban, el desempeño de sus estudiantes y las causas de las diferencias de logros que éstos obtenían (Coleman, 1966). El estudio generó la creación del Center for Social Organization of Schools, donde se inició la permanente investigación acerca de la organización educativa y su incidencia en los aprendizajes.

Esta apuesta por la investigación y la evaluación influyó también otras iniciativas que fueron materializándose en otras latitudes e intentaban igualmente responder a las preguntas que emanaban de los distintos sistemas educativos. Destacaron entre ellas la conformación de la Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.), que promovió y realizó estudios internacionales de evaluación educativa, donde participan la mayoría de los países desarrollados (Degenhart, 1990, en Tiana, 1996).

Este creciente interés implicó la construcción de indicadores internacionales de educación, que en los 70' llegaron desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En la época, se intentó también abordar el diseño de indicadores sociales cualitativos que, en la opinión de Tiana (1996), tuvo un relativo fracaso. Sin embargo, años más tarde el organismo inició el Proyecto de Indicadores Internacionales de la Educación (INES), vigente a la fecha y difundido mediante el Education at a Glance / Regards sur l'éducation, que integra periódicos estudios actualizados sobre la educación y sus dominios.

4.6.2. Lineamientos para la Evaluación de Calidad

Lo que no es medible no es gestionable versa la máxima de Peter Drucker (2001). El filósofo de la organización moderna afirmaba así la importancia de la evaluación de los procesos, para la determinación de su efectividad y calidad de los productos. Su perspectiva se inscribe en esta cultura de resultados en la que está inmerso el mundo contemporáneo, donde la satisfacción ante el producto o servicio recibido es sinónimo de calidad y, en consecuencia, su proceso de elaboración debe estar sujeto a pruebas. Así se ha asumido también en educación, donde la preocupación por medir los resultados de aprendizaje ha generado una constante tendencia a evaluaciones nacionales e internacionales que buscan medir el desempeño escolar, para interpretar sus aciertos y orientar la mejora de los sistemas educativos.

Para desarrollar de manera correcta la tarea, se requieren de ciertas condiciones que aseguren la calidad de la evaluación. Al respecto, El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation y la Evaluation Research Society, han formulado dos conjuntos de normas para la evaluación, basadas en dos premisas básicas: 1) la evaluación es una actividad humana esencial e inevitable; y 2) una evaluación solvente proporciona una comprensión más amplia y una mejora de la educación (Stufflebeam y Shinkfield, 1995).

Los requisitos planteados por el organismo, respecto de un proceso evaluador de calidad, son:

- Ser útil al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos, así como soluciones para mejorar.
- Ser factible al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin dificultades.
- Ser ética al basarse en compromisos explícitos, que aseguren la necesaria cooperación, protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados.
- Ser exacta al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, estar libre de influencias y proporcionar conclusiones.

En este sentido, Murillo y Román (2008), señalan que en educación no es de utilidad cualquier tipo de evaluación. Para cumplir con el imperativo moral del derecho a la educación, la evaluación debe ser también de calidad. En su perspectiva, lo será si es que se dan algunas condiciones básicas que se han ido construyendo a lo largo de los años y como resultado de la práctica y el estudio de la disciplina:

- Técnicamente impecable. Es decir, debe ser válida, fiable, útil y creíble, de manera independiente al ámbito o enfoque utilizado.
- Dirigida a la mejora, a la transformación. En este sentido, orientada a aportar informaciones para transformar la situación evaluada y el contexto en el que se desarrolla, mediante la reflexión participativa y horizontal.
- Positiva y no represora. Que sirva para transmitir aciertos, comunicar altas expectativas y destacar el autoconcepto personal y grupal.
- Equitativa y justa. Reconocer y asumir la diversidad social y cultural de los estudiantes, así como los desafíos que impone el contexto y sus características, para el logro de resultados educativos de calidad.
- Adecuadamente comunicada. De tal modo de llegar a las audiencias destinatarias y lograr el efecto que ameritan sus resultados.

Coincidente con este planteamiento y ampliando las recomendaciones para la evaluación educativa de calidad, Poggi (2008) propone orientaciones metodológicas que, sin ser exclusivas, pueden guiar el proceso evaluativo, enriquecer las propuestas y anticipar dificultades de diseño:

- Asegurar que se represente una visión representativa de aquello que se pretende evaluar, aún cuando la evaluación implica siempre un recorte de las acciones realizadas. Es decir, evitar la tentación de pretender evaluar todo. En este sentido, las preguntas delimitarán la porción de realidad a investigar.
- Incorporar, además de la evaluación de resultados, una mirada sobre el contexto del objeto de evaluación y una perspectiva procesual e histórica de éste. La diversidad de objetivos y efectos a evaluar, así como las distintas dimensiones que integra un sistema o proyecto educativo, convierten a la evaluación en un proceso de abordaje de objetos complejos. Por lo tanto, realizar un acercamiento al entorno y el momento, permiten una visión integral de los procesos educativos, en perspectiva y considerando tendencias, lo que permite delimitar los resultados logrados.
- Dar cuenta de logros y dificultades en la evaluación de sistemas y proyectos. Destaca la relación entre la evaluación y la determinación del valor de un sistema o proyecto, mediante una perspectiva descriptiva, analítica, interpretativa y valorativa. Ello permite enfatizar logros y evitar un posible desconcierto entre los actores.
- Estar al servicio de la producción de conocimiento sobre los procesos y resultados educativos, por un lado, y del aprendizaje de los actores involucrados en éstos, por el otro. Al respecto, propone trascender al control y focalizar en la producción de conocimiento en temáticas fundamentales para el proceso educativo. En este caso, la evaluación posibilita la sistematización de experiencias y su conceptualización, así como la reflexión respecto de los factores y dimensiones comprometidas, junto con las responsabilidades que corresponde asumir a los distintos actores.
- Asegurar una evaluación válida y confiable. Que permita juicios argumentados, desarrollados en un proceso sistemático, con resguardos metodológicos y técnicos, que aseguren valoraciones válidas y confiables.
- Contemplar los distintos destinatarios, o las diferentes audiencias de la evaluación: actores, organismos e instituciones involucradas. Lo que se define al responder a las preguntas de “para qué” y “por qué”. En este sentido, Poggi (2008), propone considerar los distintos intereses y perspectivas, que remiten a los sentidos de la evaluación que se realiza.

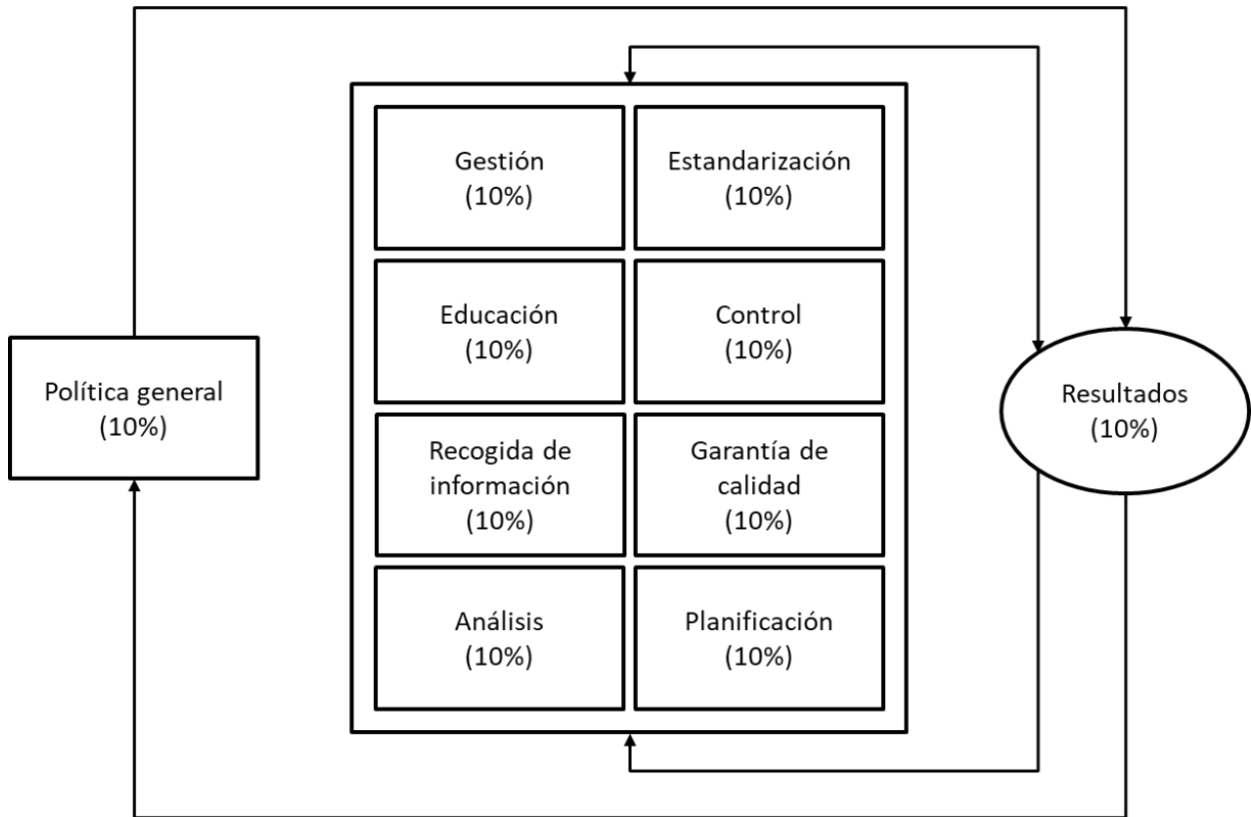
4.6.3. Modelos de calidad

Las consideraciones expuestas para alcanzar una evaluación de calidad requieren de un modelo que oriente las acciones de acuerdo a una estructura determinada, pero bajo la consideración de flexibilidad, en relación a la realidad. Constituyen abstracciones respecto de un proceso de análisis de una realidad inexistente, que sirve como prototipo para interpretar. Así lo explica Tafur (2013),

homologando el modelo a una guía que marca un camino a seguir. Asimismo, López (2002), señala que es una estructura con determinadas bases, que se puede adecuar a distintas situaciones.

En la actualidad y como consecuencia de la gestión, distintos modelos se utilizan para representar procesos de calidad, basados en paradigmas. Cada cual se plantea con características distintas y, aunque no son excluyentes entre sí, relevan distintos aspectos de la organización como decisivos en el aseguramiento de la calidad. Tafur (2013), destaca los siguientes:

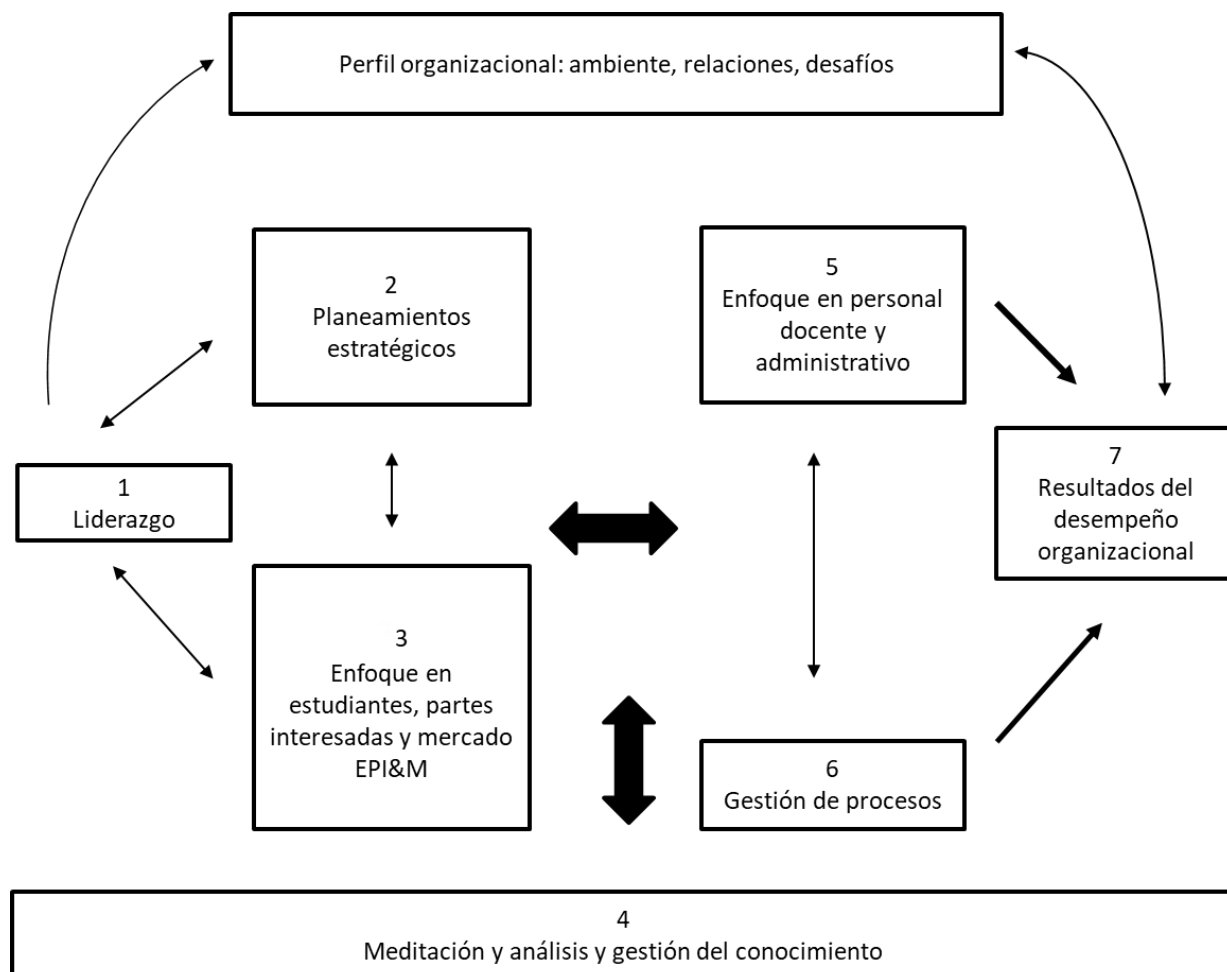
- **Modelo de Gestión de Calidad Total (GCT), de Edwards Deming.** Abarca todos los elementos que conforman la organización y contribuyen al logro de resultados y la satisfacción del usuario y el personal. Tiene como principios fundamentales la satisfacción del usuario, la formación continua del personal, la colaboración de los intermediarios, la prevención de errores, el control de todos los componentes de la organización, la mejora continua y la participación del personal en el diseño y aplicación del plan de calidad. Bajo esta propuesta, el énfasis está en los procesos y no en el usuario y la calidad se determina en términos estadísticos, como se ejemplifica en la Figura 11.

Ilustración 11 Configuración de las categorías de valoración en el Premio Deming

Fuente: Gento (1998).

- **El modelo norteamericano Malcom Baldrige.** Homologable al Deming de Japón. Su apuesta por la mejora de la gestión de la organización, graficada en la Figura 12, se basa en relevar el involucramiento de todos los componentes de la organización, tanto en los procesos de producción como en la distribución de los productos y servicios. Sus propuestas abarcan la mejora de las prácticas, capacidades y resultados para el desempeño de la organización y su comprensión. Asimismo, facilitar la comunicación e información entre las instituciones y orientar la planificación y oportunidades de aprendizaje.

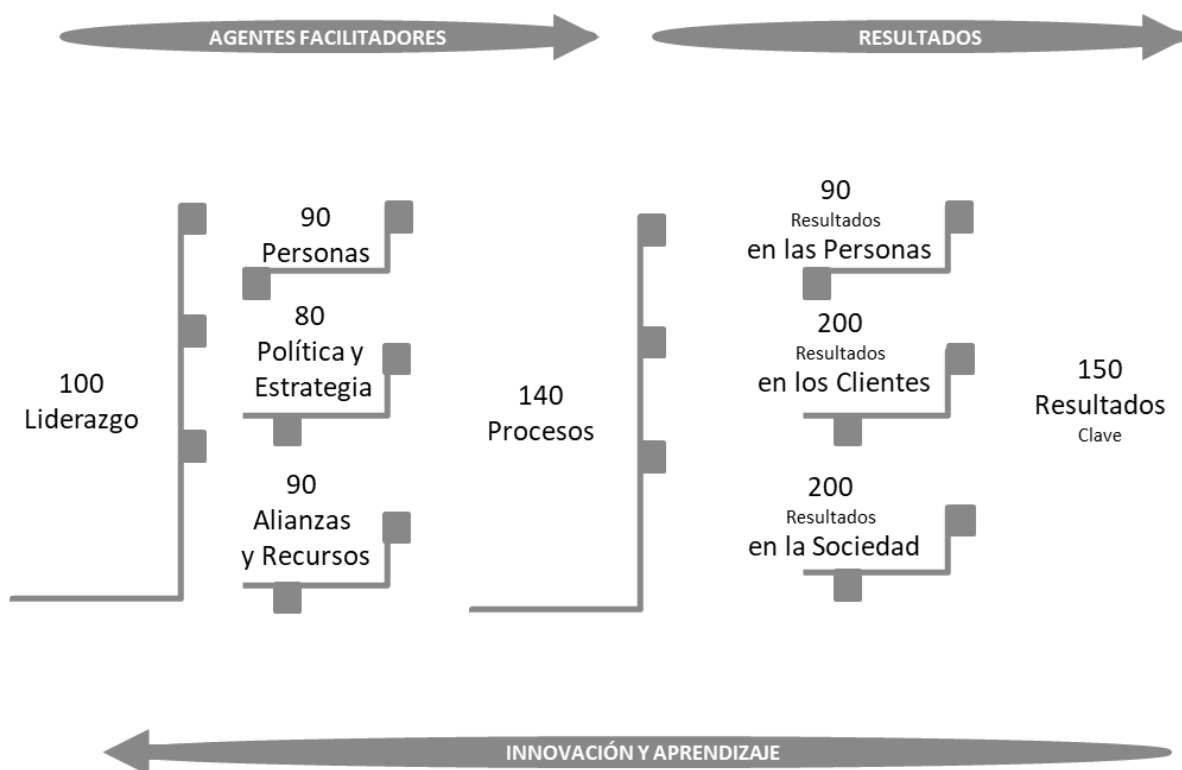
Ilustración 12 Modelo Baldrige



Fuente: Tafur (2013).

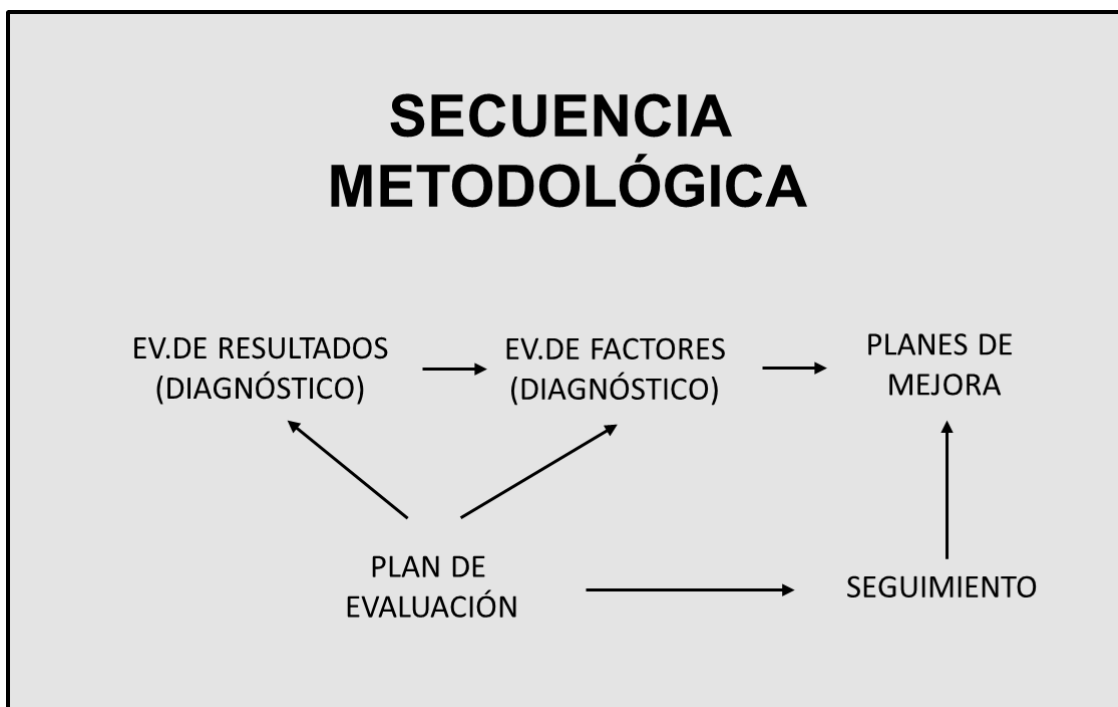
- El Modelo de Excelencia en Educación (EFQM).** Basada en el Modelo Baldrige y Deming, fue creada por la Fundación Europea para la Gestión de Calidad, con el propósito de favorecer los procesos de mejora. La Figura 13 muestra su propuesta de evaluar toda la institución en su conjunto, identificando puntos críticos y promoviendo mejoras. Nueve criterios flexibles, categorizados en Agentes Facilitadores y Resultados, integran este modelo que permite su adaptación a distintas realidades y contextos, incluido el ámbito educativo.

Ilustración 13 Modelo EFQM



Fuente: Tafur (2013).

- El Modelo de Calidad Total en Instituciones Educativas de Samuel Gento.** Concibe la calidad como el resultado de la contribución de todos los componentes, generando de manera integrada el efecto global de la mejora, tal como lo muestra la Figura 14. En este sentido, considera que la mejora o deterioro de alguno, repercute en la institución educativa, reajustando su nivel de calidad, pero funcionando como unidad. Los identificadores constituyen las variables dependientes y los predictores las dependientes. Ambos son los componentes de este modelo que basa su diseño en la idea de calidad como efectos observables. En este sentido, mediante estos identificadores se puede conocer la calidad, para después buscar en los factores condicionantes (predictores), los aspectos a intervenir para mejorar los resultados. Desde este análisis se logra la información que permite diseñar un plan de mejora, el que será objeto de evaluación de seguimiento para controlar acciones y medir logros. La secuencia metodológica que propone Gento (1998), integra los pasos que muestra la siguiente figura:

Ilustración 14 Modelo de Calidad Total de Instituciones Educativas de Samuel Gento

Fuente: Gento (1998)

- Modelo para la Evaluación de la Mejora de la Calidad Educativa, de Casanova.** Su propuesta consiste en la creación de un modelo evaluador, realizado por los integrantes de la comunidad educativa y de acuerdo a las características particulares de la institución. Según Tafur (2013), éste tiene un carácter práctico y se orienta a guiar el cambio necesario para la mejora. Bajo este diseño, la evaluación de la calidad de la institución escolar se mide, a través de la operativización de los factores de: gestión, desarrollo interno, relaciones sociales y resultados. Cada uno cuenta con indicadores válidos para la realización de evaluaciones internas y externas, las que consideran cuatro fases sistematizadas en la Figura 15: planificación, ejecución, información y toma de decisiones.

Ilustración 15 Modelo de Evaluación para la Mejora de la Calidad EducativaProceso del Modelo de Evaluación para la Mejora de la
Calidad Educativa

Los distintos modelos tienen un factor común: conocer la realidad de la institución educativa en sus distintas dimensiones, con el fin de gestionar la mejora mediante acciones que favorezcan las características particulares del centro, a las que se debe responder mediante la innovación. En consecuencia, las estrategias utilizadas deben ser específicas y congruentes con las problemáticas a revertir. Bajo esta consideración, Tafur (2013), plantea que la evaluación institucional debe atender a la diversidad.

4.6.4. Evaluación de calidad en ALC

La evaluación como instrumento orientador de la política educativa tiene a su favor la capacidad de monitorear el cumplimiento del Derecho a la Educación. Sin embargo, sus diseños y alcances han sido ampliamente cuestionados, especialmente en ALC, donde se ha asociado a incentivos y castigos a las escuelas.

En una primera etapa, a nivel regional, los levantamientos de información se limitaron a acceso al sistema escolar y consecución de estudios, según la obligatoriedad que establecían los marcos normativos de cada país. Sin embargo, la insuficiencia proyectiva encaminó los estudios a avanzar hacia la búsqueda de explicaciones a las desigualdades de aprendizaje que se reportaban desde los sistemas nacionales de evaluación, especialmente al finalizar la enseñanza primaria o básica.

Actualmente, los países de la región desarrollan diversos sistemas de evaluación de logros educativos a gran escala, cuyos enfoques y estrategias dependen del rol que se le asigne y el uso de sus resultados. Así lo identifica, Ravela (2015), quien sostiene que en muchas naciones se han consolidado, mientras que en otras han demostrado experiencias discontinuas y truncadas, sin mayor trascendencia. Sin embargo, es creciente el interés por participar en estudios regionales e internacionales, como el Estudio Regional Comparativo y Explicativo, construido y gestionado desde el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación, LLECE; y PISA, de la OCDE.

Pese al vertiginoso avance de la evaluación educativa en ALC, los avances en la mejora no parecen tener igual correspondencia. Al respecto, Ravela (2015, p 70), advierte que existe una

“ingenuidad declarativa”, al sostener que la evaluación es homologable a la mejora o que su implementación sería suficiente para generar transformaciones en la educación o en los aprendizajes. Una reflexión similar es la que aporta Murillo y Román (2008), quienes señalan que la evaluación de calidad no asegura calidad. En este sentido, se manifiesta la necesidad de que los sistemas e instituciones a cargo del tema, expliciten la lógica y estrategias que estarán a la base del cambio, los medios por los cuales se implementará y las acciones que potencialmente contribuyen.

En un análisis de las distintas modalidades presentes en las evaluaciones para la calidad de la educación en ALC, Ravela (2015) evidencia distintos modos de entender el cambio, sintetizados en seis lógicas:

- 1) *La lógica del mercado educativo*; según la cual el aprendizaje a gran escala contribuye a la mejora, de acuerdo a la información que entrega a las familias, respecto de los logros de las escuelas, permitiendo eventualmente mejores elecciones. Así se entendió en los inicios del Simce, en Chile, lógica ampliamente cuestionada que se ha modificado con los años, transitando a usos orientados a conocer logros de aprendizaje de los centros, para definir apoyos requeridos desde la institucionalidad, como también, su categorización de desempeño, en el marco de la Ley SAC (2011) y la responsabilización de las escuelas en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.
- 2) *La lógica de los incentivos económicos directos*; mediante la cual se premia la mejora con bonos en el salario de docentes cuyos estudiantes obtienen mayores logros en pruebas estandarizadas. Es el caso de la ya eliminada prueba ENLACE, de México, medición censal, cuyos resultados derivaban en el encasillamiento docente, en categorías A,B,C,D y E, que correspondían a aumentos de sueldo, entre el 25% y 200%, entre la primera y la última. Según Ravela (2015), y en referencia a estudios de OCDE (2015), el sistema sólo contribuyó a promover el entrenamiento de estudiantes en pruebas similares; sin incidir en mejora de aprendizajes.
- 3) *La lógica de la presión social sobre las escuelas*; orientada a entregar información pública, con el fin de generar compromiso, preocupación y demanda de mejoras en educación, por parte de la sociedad y las familias de los estudiantes. Un ejemplo es la “Prova Brasil”, prueba censal que se aplica a todos los estudiantes cada año, cuyos resultados por escuela se informan de manera pública y se logran en la combinación con un índice creado para determinar el valor de los centros, en relación a otros y a desempeños de años anteriores. De este modo, se pretende evaluar progreso y establecer metas. Se reconoce como desventaja, el rol pasivo del Estado como garante de la calidad de la educación, reduciendo su participación a informar resultados.
- 4) *La lógica del desarrollo profesional*; que establece los resultados de las evaluaciones de manera privada, dirigida a escuelas para fines formativos. Al no ser pública, genera menos resistencia. Un caso es Uruguay, que realiza una medición en línea que, una vez finalizada, entrega de manera instantánea los resultados por estudiante y clase, por preguntas, bloques temáticos y general. La estrategia responde a la concepción de la mejora como el resultado de la reflexión docente, respecto de sus prácticas y las opciones de modificarlas para obtener mayores logros de sus estudiantes. El efecto indeseado recae en la discreción del uso de los resultados. Quienes tengan mayor motivación profesional, los usarán; pero nada asegura que todos los considerarán para

cambiar sus prácticas de enseñanza. En este sentido, Ravela (2015), opina que su uso no puede descansar en la iniciativa individual. En consecuencia, se requiere mayor acompañamiento y orientación docente, por parte de la institucionalidad educativa.

- 5) La lógica tecno-céntrica; orientada a sumar a las pruebas de aprendizaje, cuestionarios que recogen información sobre factores sociales y de contexto, así como antecedentes de formación docente, recursos y clima escolar. Desde esta perspectiva, la determinación del peso de incidencia entre factores externos e internos, permitirá tomar decisiones de política educativa, con el fin de mejorar los resultados. Esta lógica forma parte de la medición de calidad que realiza Chile, donde muchos de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, IDPS, son obtenidos a través de cuestionarios que se aplican en paralelo a la prueba censal, a estudiantes y apoderados. Su riesgo, según Ravela (2015), es desconocer que las definiciones de política tienen sentidos que trascienden a estos factores, redundando en intereses y perspectivas que no se consideran. Por otro lado, señala que la evidencia obtenida sólo puede determinar los factores a focalizar; más no las formas de lograr la mejora.
- 6) La lógica de la información estadística; pretende entregar información continua y sistemática sobre logros educativos, proporcionando insumos para el debate social y político. En este caso, aún considerando una lógica relevante de practicar, Ravela (2015), la considera insuficiente y apela a definir el rol y límites de los organismos de evaluación, con el fin de despejar las responsabilidades institucionales en la orientación de la mejora.

Así, desde la década de los 90, ALC integra diversos sistemas de evaluación que se han concebido bajo la gestión de diferentes instituciones y sobre distintas lógicas. La tabla 19 muestra las organizaciones y pruebas más destacadas en la región:

Tabla 19 Sistemas de Medición de la Calidad de la Educación en ALC

País	Organismo evaluador	Prueba de medición de la calidad
Chile	Agencia de Calidad de la Educación, ACE	Pruebas Simce (Sistema de Medición de la Calidad Educativa/Indicadores de Desarrollo Personal y Social, IDPS.
México	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación/Secretaría de Educación Pública	PLANEA SEN Y PLANEA escuela/Evaluación de las Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA)/Evaluaciones del Currículo, EC
Uruguay	Instituto de Evaluación Educativa, INEED	Pruebas estandarizadas de logros académicos en lenguaje y matemática/Cuestionarios estandarizados a padres, alumnos, docentes y directores.
Brasil	Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educacionais, INEP	Aneb (Evaluación Nacional de Educación Básica; Aresc (Evaluación Nacional del Rendimiento Escolar, llamada "Prueba Brasil"; ANA, Evaluación Nacional de la Alfabetización;
Colombia	Ministerio Nacional de Educación, MEN/Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES	Indicador Sintético de Calidad Educativa, ISCE/Pruebas Sabe
Ecuador	Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEVAL	Ser Estudiante/Ser Bachiller
Nicaragua	Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación del Sistema Educativo Nacional, CNEA (organismo declarado por ley); Ministerio de Educación, MINED (institución que desarrolla las evaluaciones)	Pruebas estandarizadas del rendimiento académico

Panamá	Ministerio de Educación, mediante la Dirección de Evaluación Educativa	Pruebas Crecer
Paraguay	Ministerio de Educación y Cultura, MEC	Pruebas SNEPE (Sistema de Evaluación de la Calidad del Proceso Educativo)
Perú	Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes, UMC	Evaluación Censal de Estudiantes, ECE
Argentina	Secretaría de Evaluación Educativa	Operativo Aprender
Cuba	Ministerio de Educación de Cuba (Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, ICCP, con apoyo del LLECE)	Diagnóstico Educativo Nacional

Fuente: OREALC/UNESCO, 2020

4.7. A modo de síntesis

Las definiciones destacadas en el presente capítulo, coinciden en señalar que la evaluación es un proceso mediante el cual se recogen datos y analiza información, necesaria para determinar juicios que permitan tomar decisiones respecto del objeto evaluado. Las diferencias se evidencian al determinar las maneras de realizar esta tarea, lo que deriva en la posición epistemológica de la evaluación.

De acuerdo a la revisión del estado del arte, las primeras mediciones se focalizaron en rasgos psicológicos, en concordancia con la teoría positivista dominante en las ciencias sociales y humanas y en la búsqueda de su consolidación científica. Se impulsó su uso, debido a la búsqueda de estandarización de contenidos, lo que derivó en el fortalecimiento de metodologías.

Sus fundamentos teóricos se presentan fragmentados, a propósito del tiempo transcurrido (Jiménez, 2016; Leeuw y Donaldson, 2015). Por otro lado, su desarrollo teórico y metodológico ha derivado en modelos amplios, incluyendo incluso el enfoque etnográfico (Alacarez, 2015; Chiva et al., 2009; Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

Las propuestas que han configurado su teoría, responden a las distintas perspectivas de los evaluadores. En este sentido, los conceptos y el marco teórico mediante el cual desarrolla su práctica, dependen del lugar desde donde se posiciona el evaluador para describir una realidad educativa. En consecuencia, la multiplicidad de posturas y conceptos, depende también de los distintos puntos de vista para abordar un fenómeno determinado, donde es relevante la interacción entre quien evalúa y la realidad que pretende juzgar (Poggi, 2008). Es un proceso de construcción de una realidad

educativa específica, que se inicia con la delimitación de un enfoque determinado (Gimeno, 1996).

Por ello la evaluación es una práctica delimitada y de resultados específicos, que se generan mediante una perspectiva teórica determinada. En este sentido, la evaluación se concibe como una actividad sistematizada, para determinar el valor de un objeto educativo. Pero, su definición elude la responsabilidad que asume en la delimitación de la realidad que pretende juzgar, circunscribiendo su acción a la identificación de ese valor, omitiendo su calidad de instrumento mediante el cual se define ese valor (Jiménez, 2019).

Entre estos principios teóricos de la evaluación que integran los sistemas de educación, evidenciado en períodos y reformas de distintas épocas, el capítulo se profundiza en las posiciones que han adoptado los países de ALC, caracterizados por la evaluación participativa y evaluación fundamentada, como las principales estrategias para el cambio (Mora, 2004). Su utilidad en el objeto o proyecto a juzgar es la que determinará sus características.

Es decir, sus funciones son, en general, circunscritas a su uso y varían de acuerdo a concepciones teóricas, que enfatizan su conveniencia en uno u otro sentido. Asimismo, remite al ámbito, que está asociado al objeto de evaluación y su propósito. Al respecto, su definición delimita el alcance de la evaluación, junto a las herramientas e instrumentos mediante los cuales se desarrollará, es decir, determina también el marco metodológico. Por lo tanto, identificar este espacio mejora la precisión y, por ende, la relevancia de los procesos de evaluación. Permite que las acciones de evaluación educativa resulten efectivas, en relación a la producción de información significativa respecto de procesos que se dan en el ámbito educativo, considerando sus complejidades y especificidad.

Entre ellas, el ámbito de la evaluación institucional es en el que focaliza el presente capítulo, como elemento clave para la mejora de las escuelas. Implica un proceso mediante el cual se recoge información para la indagación crítica, que permitirá conocer la realidad de la institución educativa y adoptar decisiones que favorezcan su desarrollo. Constituye un levantamiento relevante y fiable, que posibilita la formulación de un juicio, entendido como un proceso social de construcción articulado en el diálogo. Mediante esta valoración, se generan reflexiones orientadas a alcanzar los cambios que sugiere el análisis de la información recogida (Cano, 2009).

Se entiende según un marco de referencia que sustenta los supuestos teóricos que están a la base de la evaluación institucional. Mediante esta plataforma conceptual se aborda la realidad y se indaga en un ámbito de conocimiento y estudio. Según el paradigma, se organiza el campo científico y se establece la intervención, de acuerdo con los énfasis que representan en relación al conocimiento que persigue, su interés constitutivo y la dimensión social en la que está inserto. Por otro lado, sugiere modalidades de ejecución y modelos para su diseño, que dependen de los objetivos, el grado de control sobre el proceso y sus resultados, y la participación e implicación de los actores en la realización de la evaluación.

En un sentido más general, trascendiendo a la institución y alcanzando los sistemas educativos, la evaluación aparece como una práctica necesaria para exigir el derecho básico a una educación de

calidad y mayor equidad en las oportunidades de formación. Su uso aporta información para la definición de metas y el monitoreo y control de la gestión pedagógica e institucional. Pero, para cumplir este cometido, la evaluación debe ser también de calidad.

Para graficar las propuestas que se han realizado en este sentido, las páginas anteriores detallan los paradigmas que dan paso a los modelos que representan procesos de calidad. De manera diferenciada, relevan distintos niveles de la organización, enfatizando los fundamentales para avanzar en el desarrollo del sistema.

Sin embargo, estos modelos de calidad y una evaluación en correspondencia no aseguran mejores aprendizajes. Así se detalla en las afirmaciones de algunos teóricos citados y en las ingenuidades declarativas que se han evidenciado en América Latina (Murillo y Román, 2008; Ravela, 2015). En este sentido, es relevante el desarrollo de sistemas educativos, cuyos diseños respondan a las necesidades y metas de una sociedad determinada. Asimismo, las políticas públicas que los sustentan son trascendentales, por cuanto de ellas depende la implementación de iniciativas en busca de la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes.

5. Políticas educativas y sistemas de evaluación

- 5.1. Fundamento y evolución de las políticas educativas
 - 5.2. La epistemología de la política educativa
 - 5.3. Los objetos de estudio de la política educativa
 - 5.4. La evaluación como instrumento de la política educativa
 - 5.5. Sistemas de evaluación y medición de resultados
 - 5.6. Uso de resultados
 - 5.7. A modo de síntesis
-

Capítulo 5. Políticas educativas y sistemas de evaluación

“La voluntad ética de construir una sociedad basada en los principios de justicia y equidad tiene que traducirse en acciones que pongan de manifiesto que alcanzar ese objetivo es posible”, (Tedesco, 2004, p. 562). Esta reflexión introduce al capítulo que analizará precisamente la estrategia mediante la cual se materializan iniciativas para alcanzar mayores grados de justicia social. Se trata de las políticas educativas, su sentido y la relación estrecha que muestra con la evaluación, como instrumento para el análisis, diseño y cambio encaminado a lograr mejoras en la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes.

Los cambios en el mundo globalizado han significado también nuevas perspectivas en políticas educativas, reformas y evaluación, tanto en su teoría como en los métodos que las integran. Así, se ha transitado de un paradigma positivista a una interpretativo; de una teoría del aprendizaje conductista a otra constructivista. Se ha trasladado el énfasis desde lo externo a los procesos internos de la escuela, focalizando el análisis en las prácticas pedagógicas y agudizando la mirada en el aula. Así lo resume Martinic (2010), quien hace una década proyectó la tendencia que se observa actualmente, respecto de la evaluación de desempeños, estándares y valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, resulta relevante la información que aportan las pruebas internacionales, las que orientan la política educativa, para el logro de sus objetivos de mejora.

5.1. Fundamento y evolución de las políticas educativas

El mecanismo mediante el cual el Estado aborda los problemas de una sociedad son denominadas políticas públicas. Éstas actúan como dispositivos que buscan transformar una situación, a través de metas a alcanzar gracias a programaciones y acciones definidas bajo un marco determinado por modelos de desarrollo, proyectos económicos y sociales de una nación. Destaca la dimensión relacional entre Estado y sociedad civil, entre gobernantes y gobernados, de cuyas tensiones e interacciones surgen condicionadas por fuerzas sociales determinadas, claves axiológicas definidas y reguladas a su vez por diversas fuentes discursivas que influyen o definen el sistema educativo (Gorostiaga, 2020; Martínez-Otero, 2019; Pulido, 2017; Robledo et al., 2019).

Se hace énfasis en esta perspectiva porque tiene que ver con los presupuestos ético-políticos a los que responde, a su relación con los modelos de desarrollo en los cuales se inscribe, con los proyectos económicos, sociales y políticos en disputa por parte de actores específicos y

caracterizados, en fin, con su sentido y fines. Desde luego, esto no quiere decir que su dimensión técnica e instrumental deje de ser importante; son dos caras de una moneda que se implican mutuamente, pero su sentido está dado por la dimensión política. La política pública trasciende su carácter instrumental y se ubica como acontecimiento político por excelencia. (Pulido, 2017, p.16).

En otras conceptualizaciones, se reconoce la evolución de su definición, en tanto se vincula a cambios sociales, culturales, económicos e institucionales sobre los que se sustenta, trasladando y compartiendo decisiones que eran de exclusividad del Estado, a escenarios de consenso y participación de la sociedad civil (Azis, 2018; Rivas, 2004). Bajo este enfoque, se entiende a las políticas públicas como programas de acción y flujos de información relacionados con un objetivo que es público y ha sido definido de manera democrática. Implica opciones y decisiones en relación a los objetivos y los medios para alcanzarlos (Lahero, 2008; Espinoza, 2009).

En el ámbito educativo, la política pública se materializa mediante una cadena causal, que integra acciones y omisiones de actores políticos y sociales, lo que concluye en disposiciones legales que orientan el sistema educativo. De allí su trascendencia, al constituir la base sobre la cual un Estado adopta una posición frente a los desafíos que impone la educación, definiendo un modelo institucional, regulando derechos y obligaciones, delineando el éthos educativo y normando así su implementación en la sociedad (Azis, 2018).

Rivas (2004), la define como un conjunto de variables complejas y diversas que se manifiesta en distintos niveles, cuyo fundamento social, político y cultural responde a supuestos ideológicos que representan proyectos de sociedad y de hombre. En este sentido, argumenta su posición desde la comprensión de los procesos estructurales, los conflictos institucionales, la acción y la ideología que subyace en los distintos grupos que participan en la sociedad. Su análisis reconoce tres dimensiones de la política educativa: 1) Pensamiento educativo, que se homologa al marco teórico que justifica y orienta las decisiones políticas. 2) Decisiones políticas, dependientes también de las tensiones y acuerdos entre fuerzas de poder, que pueden trascender al plano nacional, de acuerdo a ámbitos de influencia del mapa político mundial. 3) Prácticas pedagógicas, reguladas desde un proyecto social elaborado desde procesos sociales e históricos, que responden a planteamientos ideológicos determinados. Estos niveles responden, según el autor, a una misma lógica social y política que a su vez conforman los pilares en que se apoyan las tres dimensiones descritas. En consecuencia, las acciones transformadoras deberán romper con esta dinámica y reconstruir las prácticas desde otros proyectos sociales, que aborden el problema desde la profundidad de sus planteamientos.

Sumado al planteamiento descrito, en la revisión de los fundamentos de la política educativa, los principios se esbozan de manera coincidente tras tres términos: 1) equidad; 2) eficiencia; y 3) eficacia. En este sentido, Ketele (2004), indica que estos tres componentes constituyen “una escuela de calidad para todos”, donde hay más igualdad de acceso, bajo la convicción del valor igualitario de las personas. Asimismo, mayor igualdad de resultados en las competencias indispensables, pero menos en las que aluden a la diferenciación.

Esto significa también que ciertas formas de igualdad son injustas y no equitativas, otras son

justas y equitativas (como las políticas de ayuda a los más desfavorecidos). Una escuela equitativa pero ineficaz e ineficiente, no es una escuela justa. Una escuela que tiende a ser justa, es una escuela de calidad para todos, es decir, una escuela que conjuga armónicamente eficacia, eficiencia y equidad. (Ketele, 2004, p. 84).

En el mismo sentido, Tedesco (2004), señala que el gran desafío de los fundamentos de las políticas educativas, se centra en la necesidad de no dejar a ningún porcentaje de la población fuera de las oportunidades que brinda. Ese objetivo es el que se debe alcanzar, mediante acciones que tengan a la base la voluntad ética de construir una sociedad basada en los principios de justicia y equidad.

Como argumento basado en constatación empírica, señala que los principales factores que explican los resultados escolares son el entorno familiar y la efectividad de la escuela. Desde su análisis, las corrientes de pensamiento político coinciden en priorizar las intervenciones antes del ingreso al sistema escolar, con el fin de limitar el determinismo impuesto por las condiciones sociales.

El análisis de Tedesco (2004), tiene vigencia en la actualidad. Pese a que algunos sistemas han avanzado en estos objetivos, los esfuerzos han sido insuficientes para eliminar el determinismo social. En la opinión de Tedesco (2004), las consideraciones subjetivas personales que están a la base del potencial cambio, impiden la mejora ante iniciativas que apelan al beneficio de mayorías.

En situaciones donde es preciso atender contingentes muy numerosos con pocos recursos, la tentación por ignorar la dimensión subjetiva del problema, es muy fuerte. Sin embargo, nadie puede suponer, bajo el pretexto de atender necesidades masivas, que la subjetividad, es menos necesaria en los servicios destinados a sectores de bajos recursos, que en los servicios para población de altos recursos. (Tedesco, 2004, p. 66).

En este aspecto, alerta respecto de las políticas compensatorias y sus dificultades para incorporar la dimensión subjetiva en los modelos de gestión. En consecuencia, propone una política educativa que asuma el reto de la subjetividad, para garantizar igualdad de oportunidades.

La identificación de los aspectos presentes en el trayecto escolar de quienes superan los determinismos sociales, parece una fórmula para avanzar en este sentido (Bellei et al., 2004; Bellei et al., 2014; Sammons, 2011). Coincidente con ello, Tedesco (2004), propone la incorporación a las políticas educativas de tres aspectos que han demostrado su relevancia: 1) la capacidad para formular un proyecto; 2) la capacidad para elaborar una narrativa acerca de la situación; y 3) la confianza, por parte de adultos significativos, en la capacidad del sujeto para superar la situación adversa.

El consenso radica en destacar la importancia de estos diseños para el logro de su gran objetivo orientado a la mejora educativa. En este sentido, constituyen un medio para avanzar en justicia social, en tanto la perspectiva de sus definiciones focalice en impactar el aprendizaje de los estudiantes. Para Bolívar (2017), esta es la razón por la cual surgen las políticas educativas. Bajo este desafío se han implementado distintas iniciativas que han perseguido alcanzar esta meta, orientando acciones en diferentes sentidos, para finalmente consensuar que la respuesta a la mejora puede encontrarse en una mayor capacidad interna de las escuelas. En una jerarquización de políticas

educativas centradas en estos intentos, reconoce etapas que han sido categorizadas de distinto modo, desde la década del 90:

- Década de “*change capacity*”, nominada así por Fullan (1998).
- Década de la sostenibilidad, Hargreaves (2002).
- Tercera edad de la mejora escolar, Hopkins y Reynolds (2001)
- Cuarta edad: construir capacidad para el aprendizaje a nivel local, propuesto por (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll, y Mackay, 2014).

El desafío, sostiene Bolívar (2017), es encontrar el camino por el cual transitar hacia la construcción de una capacidad de cambio en las escuelas, que sea sostenible en el tiempo. Es decir, que permita al centro mantener la facultad de adaptarse y mejorar ante los nuevos desafíos que imponen los cambiantes contextos.

5.2 Implementación de la política educativa

Si basamos el fundamento de la política educativa, en la posibilidad de generar los cambios que amerita el imperativo moral de avanzar hacia una mayor justicia social, se requiere conocer cómo se desarrollan y cómo se clasifican los distintos desafíos educativos que le otorgan sentido.

Entre los modelos de implementación de políticas educativas, los enfoques responden a distintas perspectivas, relacionadas con los niveles en que se adoptan las decisiones. En el caso de políticas que se diseñan en los niveles más altos de autoridad, las decisiones transitan desde arriba hacia abajo, en forma de cascada (Cerna, 2013). Bajan hacia autoridades locales y escuelas, con la pretensión de que sean implementadas según el diseño, sin considerar las variaciones que surgen a partir de los distintos contextos. Pese a ello, las políticas desarrolladas mediante este enfoque fijan criterios y señales para el sistema escolar, relevando las prioridades educativas del país. En tanto, implementaciones de políticas educativas que se dan en sentido opuesto, desde abajo hacia arriba, apuntan a reconocer la capacidad de los actores locales en su materialización y ajuste, así como en el desarrollo de iniciativas propias y específicas, que pueden estar en sintonía con las políticas nacionales.

Desde OREALC/UNESCO (2016), sugieren la combinación de ambos enfoques, como la mejor alternativa para los sistemas escolares. De este modo, las autoridades establecen prioridades y políticas de amplia cobertura, que a su vez pueden ser interpretadas, implementadas y enriquecidas por los diversos actores comprometidos, respondiendo así a los propósitos globales y atendiendo a la realidad territorial o local. En lo concreto, desde la autoridad se entregan lineamientos que, para favorecer a los potenciales beneficiarios, requieren de programas o iniciativas focalizadas que los

actores del sistema escolar, específicamente en el nivel intermedio y en la escuela, podrán diseñar y ejecutar orientando las acciones a las necesidades específicas. “En resumen, las acciones para mejorar las oportunidades educativas y satisfacer el Derecho a la Educación provienen desde las autoridades centrales de los sistemas educativos a través de políticas, pero se materializan en medidas específicas que ocurren en las escuelas”. (OREALC/UNESCO, 2016, P.33).

Así, el enfoque denominado *combinado*, coincide con el Modelo Ecológico, en tanto implica un conjunto de estructuras seriadas internas y externas, en constante relación, en el que se basan las políticas educativas (Gifre y Gitart, 2012). Ello permite clasificar los distintos desafíos educativos en función de los niveles de anidamiento al que pertenecen. Sin embargo, no da cuenta respecto de cómo se desarrollan las políticas y programas educativos. En este sentido, se sugiere como fundamental un modelo que permita profundizar en ello.

Al respecto y más allá de un diseño determinado, es relevante explicitar la perspectiva epistemológica de los investigadores de políticas educativas. Mediante esta disciplina se observan y definen importantes decisiones que repercuten en la educación. Es responsable entonces profundizar en los principios de esta práctica, en tanto permiten reflexionar acerca de la metodología y los fundamentos científicos que, en la conceptualización de Tello (2012), se trata de “epistemología” de la política educativa. En su análisis, cuando la metodología va acompañada de un posicionamiento del investigador, en relación a otros componentes de la investigación, se supera la epistemología de la superficie llegando a una profunda, que denomina epistemología.

Cuestionamientos acerca de la epistemología desde donde se diseñan e implementan las políticas educativas son relevantes, para asegurar rigor analítico. Al respecto, Flores Crespo (2012), advierte acerca de estudios en el campo de la política educativa, limitados a descripciones que carecen de solidez teórica. Para Bourdieu (2000), conocer el lugar desde donde se posiciona el investigador es clave para explicitar los enfoques de investigaciones en política educativa.

Siguiendo a Tello (2012), la necesidad de abordar perspectivas en teoría de política educativa, busca equilibrar el desarrollo en técnicas y metodologías, con un mayor progreso en el pensamiento de las ciencias sociales y su expresión filosófica y epistemológica.

5.2.1. Desafíos de la educación y retos de la política educativa

Desarrollar la educación en un mundo que cambia, convirtiendo los desafíos de la educación en retos de la sociedad, es la disyuntiva para la que se buscan respuestas desde modelos económicos, sociales y ecológicos sostenibles, capaces de construir sociedades más equitativas y cohesionadas. Al mismo tiempo, se reconoce un punto de inflexión en los sistemas educativos, en el que se demanda de la escuela una capacidad de asumir el desafío de formar individuos en el contexto de cambio local y mundial, en la sociedad globalizada (Caride, 2017; García-Raga et al., 2019).

El análisis de OCDE (2015), evidencia que las políticas más efectivas son aquellas centradas en el estudiante y sus aprendizajes, en la capacidad de los docentes, y en el involucramiento de todos los agentes implicados en el proceso educativo. Asimismo, se destaca la examinación periódica del

currículo nacional, los estándares de desempeño y la rendición de cuentas, como ejes orientadores en la implementación de políticas destinadas a la clasificación y responsabilización de las escuelas, de acuerdo a sus resultados (Hopkins, 2009; Marchesi et al., 2009; Falabella y de la Vega, 2016).

En relación a las metas educativas que deben alcanzar las políticas públicas, destacan el Marco de Acción 2030, suscrito por los países miembros de la UNESCO (2016), en el que garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, aparece como el cuarto objetivo de desarrollo sostenible, el que contempla las metas que se detallan:

1. De aquí a 2030, velar porque todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.
2. De aquí a 2030, velar porque todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
3. De aquí a 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
4. De aquí a 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.
5. De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.
6. De aquí a 2030, garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.
7. De aquí a 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.
 - a) Construir y adecuar las instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

- b) De aquí a 2030, aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo.
- c) De aquí a 2030 aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Estas metas indicativas se sustentan en tres principios: 1) La educación es un derecho humano fundamental y un derecho habilitador. 2) La educación es un bien público. 3) La igualdad de género está relacionada con el derecho a la educación para todos.

Las declaraciones del Marco de Acción 2030 (UNESCO, 2016), consideran, a su vez, enfoques estratégicos que buscan posibilitar la igualdad de acceso a una educación de calidad, junto con asegurar trayectorias educativas exitosas. Al respecto, contempla:

- Fortalecer las políticas, planes, legislaciones y sistemas.
- Poner de relieve la equidad, la inclusión y la igualdad de género.
- Centrarse en la calidad y el aprendizaje.
- Promover el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Ocuparse de la educación en situaciones de emergencia.

Así, al amparo de políticas públicas e iniciativas de organismos internacionales, *la educación para todos* se levanta como una máxima que proclama la necesidad de equilibrar las oportunidades educativas y sociales. Estas expectativas responden también a su connotación de derecho fundamental (Murillo y Román, 2008), que entiende a la educación como la herramienta para avanzar en justicia social, respondiendo así a su naturaleza sociopolítica en la lucha contra la pobreza y la exclusión social. En este sentido, la educación enfrenta tres retos de alcance social y ambiental (Caride, 2017).

- *Una educación de hoy y para mañana*: que explique e interprete el pasado de la humanidad, la civilización, las condiciones del planeta y sus complejidades, con el fin de reconocer las identidades y diversidades biológicas y sociales, ecosistémicas y culturales. En este sentido, se debe orientar a la nueva estructura social, en constante cambio y aplicada a la realidad territorial y global. Su búsqueda debe ser el bien común, para satisfacer necesidades presentes y futuras, indagando desde las distintas disciplinas con una orientación integrada, bajo la visión de la Pedagogía-Educación Social “que supere la noción de contenedor de

derechos fundamentales para convertirse en un ejercicio permanente de responsabilidad y solidaridad...sustentadas en los valores de la democracia y los principios de justicia, libertad, equidad y dignidad” (Gradaille y Caride, 2016, p.13).

- *Una educación para la vida desde la propia vida:* ampliando contenidos y metodologías que favorecen el acceso a la cultura y el conocimiento, resguardando el equilibrio entre la formación en habilidades cognitivas, así como en la formación en actitudes y valores asociados a un desarrollo humano sostenible. Al respecto, educar en la conciencia de la crisis ambiental actual y su causa en la actuación de la humanidad. También, implicando al individuo en la búsqueda de respuestas para enfrentar el daño ecológico y conocer los límites de la vida sobre el planeta. Bajo este reto, se considera fundamental que esta realidad otorga a los más desfavorecidos una doble privación, perpetuando el círculo de la pobreza. Asimismo, la brecha digital enfatiza las diferencias sociales, debido al desigual acceso al uso de las tecnologías, mediante las cuales se producen y distribuyen las informaciones.
- *Una educación en y para la ciudadanía:* reto ligado a los derechos individuales y el vínculo que cada persona establece con la comunidad. En una explicación sociopolítica, Caride (2017), señala al respecto que en las tesis liberales prevalece el individuo frente a la comunidad; mientras que bajo un ideal republicano, se enfatiza el compromiso de los individuos con su comunidad, donde se materializan las virtudes públicas. Desde su perspectiva, se deben conciliar ambas posturas. En este sentido, Gimeno (2001), postula que la ubicación del individuo en la sociedad ha sido uno de los fines esenciales de la educación moderna para una sociedad democrática, donde se conjugan sus responsabilidades como miembro de redes sociales amplias y organizadas y el desarrollo de la libertad y autonomía individuales.

Que la acción socioeducativa asuma como una misión explícita educar en y para la ciudadanía, también sitúa en un primer plano a la política y a los poderes públicos, como un modo de vida organizado conforme a principios y prácticas democráticas, reduciendo la distancia que con demasiada frecuencia los separa de los ciudadanos y ciudadanas, para que éstos se impliquen activamente en los problemas y en las realidades que los afectan. Hay razones para ello, ya que como expresara Freire (2005), no podemos hablar de la ciudadanía como un concepto abstracto, que de forma automática todas las personas adquieren, como si fuese un regalo que los políticos y educadores dan a las personas o a los pueblos: no es eso, ha de quedar claro que es una producción, una creación política, cívica y cotidiana. El derecho a “poder ser más”, requiere de la implicación y participación activa de los sujetos de la educación, que en una sociedad efectivamente democrática, es un requisito que confiere sentido y significado a la relación entre saber y poder. (Caride, 2017, p. 22).

Así, los desafíos de la educación actual se basan en la formación de un individuo libre y responsable en su actuación en comunidad y en su interacción con el planeta. Capaz de indagar en

nuevas respuestas para los problemas del mundo actual. Con capacidad de enfrentar el cambio y desempeñarse con éxito en contextos cambiantes. Pero, todo ello sólo será posible si se alcanzan mayores logros de equidad social.

5.3. Las prioridades de América Latina y el Caribe

La pobreza en América Latina y el Caribe descendió de manera significativa en los últimos años. El 2002, el 44% de la población era pobre; diez años después, esta cifra se redujo al 28%, lo que correspondió a una disminución de 61 millones de personas. En igual período, se redujo la desigualdad en el ingreso per cápita, pero sigue siendo la más alta del mundo. En tanto, el índice de Gini promedio de 18 países de la región, bajó de 0,543 en 2002 a 0,466 en 2017, indicando una tendencia a la reducción de la desigualdad en la distribución del ingreso. Sin embargo, estudios de la CEPAL (2018), informan que en el período 2002-2008 la tasa anual de disminución del índice fue del 1,3%; entre 2008 y 2014 fue del 0,8%; y bajó a 0,3% entre 2014 y 2017, evidenciando el estancamiento de la tendencia a la disminución de la desigualdad.

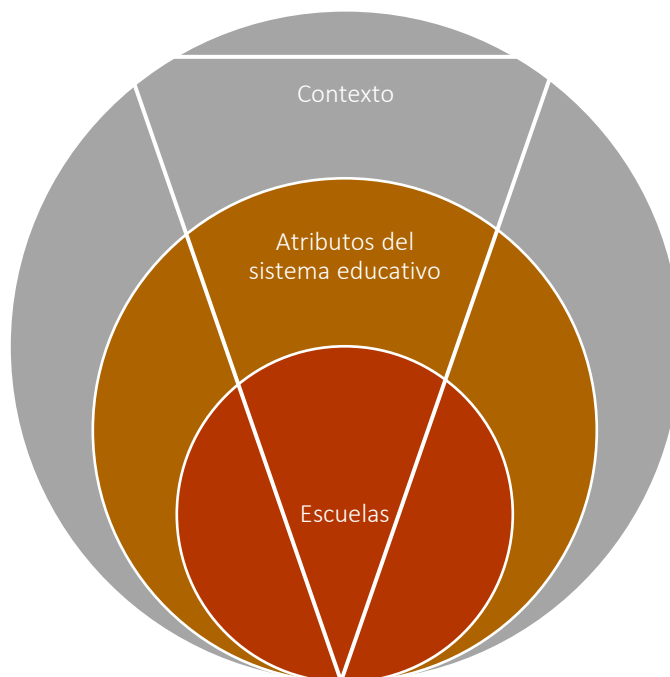
Según afirman Feldfeber y Gluz (2019), a esta realidad se suman tendencias a recortes de gasto público y el consiguiente aumento de la pobreza y el desempleo, junto con tensiones entre las políticas de ampliación y las de restricción de derechos.

En el campo educativo estas orientaciones de política ponen en evidencia las tensiones entre las políticas democratizadoras que avanzan en la materialización del derecho a la educación y las tendencias privatizadoras y mercantilizadoras que se vienen desplegando hace varias décadas. (Feldfeber y Gluz, 2019, p. 22).

En este contexto, las políticas educativas de ALC ubican a la educación de primera infancia, como base para el desarrollo y el aprendizaje integral de niños y niñas y condición para garantizar la calidad y equidad de la educación. Asimismo, han focalizado al atención en lectura y escritura en los primeros grados, relevando la inclusión, la ciencia y tecnología para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía (Robledo et al., 2019).

Diversas son los desafíos que se desprenden de esta realidad. La política educativa intenta abordarlos, mediante modelos sistémicos que ordenan los elementos en distintos niveles de agregación e interacción. Es el caso del Modelo Ecológico (Bronfenbrenner et al., 1998), descrito en el apartado anterior y utilizado en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE (OREALC/UNESCO, 2016), para organizar los desafíos y recomendaciones a la política y a la gestión escolar de los países de América Latina.

De acuerdo a sus hallazgos, propone su uso y priorización, de acuerdo a los círculos concéntricos, en los que se ubican las anidaciones e interrelaciones de sus elementos, como lo muestra la Figura 16:

Ilustración 16 Modelo ecológico de desafíos y recomendaciones a la política y gestión escolar

Fuentes: OREALC/UNESCO, 2016

De acuerdo al TERCE, el modelo muestra cómo las escuelas están integradas en sistemas más amplios interrelacionados, como lo son el contexto local, el sistema educativo y el contexto nacional. Cada una de ellos presenta variables que influyen en los aprendizajes, de acuerdo a la siguiente sistematización reportada por el estudio:

- **Contexto:**
 - ✓ *Nivel socioeconómico:* reconocido como la variable de mayor incidencia en los resultados de aprendizaje y la que reporta profundas desigualdades en los sistemas educativos de América Latina. Así mismo, describen como factores asociados: la pobreza, la segregación y la baja inclusión social, todas con significativas implicancias para la educación. En este sentido, la investigación demuestra que la dispersión de resultados de aprendizaje es menor en escuelas que se ubican sobre el promedio del índice socioeconómico de los distintos países. Al respecto, la recomendación a la política es la definición de la focalización y sus respectivos criterios.
 - ✓ *Ruralidad:* asociada a mayor pobreza y límites en el acceso a la educación formal. La mayoría responden bajo la modalidad multigrado, disminuyendo la focalización en la enseñanza y reduciendo recursos para infraestructura. El informe sugiere potenciar la integración de apoyos externos, como Organizaciones No Gubernamentales, ONG's y comunidades locales, con el fin de generar colaboración para los procesos escolares.

- ✓ *Asistencia:* América Latina evidencia un alto porcentaje de ausentismo escolar, con cifras que alcanzan el 43% de ausencias por dos o más días en un mes, en estudiantes de primaria. Si se considera que sobre un 10% de ausencias pone en riesgo el año escolar, esos estudiantes son potenciales desertores escolares. Al respecto, se propone la eliminación de todo cobro que implique interponer barreras económicas a las familias más pobres. Así mismo, el cese de cualquier iniciativa de selección, en toda escuela que reciba recursos públicos. De modo complementario, favorecer la implementación de programas de alimentación y transporte, junto a programas de incentivos para las escuelas que logran retención escolar y desarrollo de aprendizajes en los estudiantes más vulnerables. Para su mejor cumplimiento, se requiere de procesos de monitoreo y evaluación, que permitan alertar a tiempo dificultades que limiten la escolarización.
 - ✓ *Trabajo infantil:* presentada como relevante en la realidad de América Latina. En este sentido, el trabajo infantil remunerado se asocia a menos oportunidades educativas, representadas en menos años de escuela, mayor riesgo de repitencia y resultados descendidos, relevando la importancia de contar con programas focalizados de ayuda económica, sumados a políticas e iniciativas, cuyo objetivo sea apoyar condiciones sociales y educativas de niños en esta situación.
 - ✓ *Disparidad de género:* el estudio revela que, en términos generales, las diferencias de logro por género muestran variación entre los países de la región. Para TERCE, la variable estaría asociada a la diferenciación de roles presente en la región, como al sistema de creencias de docentes y sus expectativas respecto del aprendizaje de los estudiantes y las habilidades que les vendrían otorgadas por género. En relación a ello, recomienda la revisión del currículum y los apoyos para su implementación (textos de estudio, recursos pedagógicos), buscando explicitar la equidad de género. También, la formación inicial y continua de docentes, en relación a una perspectiva de género que legitime la equidad.
 - ✓ *Pueblos originarios:* los estudiantes de condición indígena tienden a lograr menores resultados educativos que los no indígenas. Según el estudio, las diferencias trascienden la variable socioeconómica, explicando la desventaja desde patrones sociales que se manifiestan en diferencias de oportunidades. Al respecto, se sugiere reforzar la capacidad docente para promover la inclusión educativa de niños indígenas, mediante formación en diversidad cultural y lingüística. En este aspecto, se orienta a considerar estas diferencias en la implementación y evaluación de la enseñanza, con metodologías y recursos que promuevan la diversidad cultural.
- **Atributos del Sistema educativo:**
 - ✓ **De estructura y organización:**
 - *Promedio de años de educación obligatoria:* presenta un promedio de 12 años, con diferencias entre los países. El más bajo es Nicaragua, con 6 años; y el más alto lo

registran Ecuador y México, con 15 años. Para todos los países de la región, la educación primaria es obligatoria, pero al año del estudio, entre un 5 y un 14% de los niños de este grupo no estaba escolarizado.

- *Transiciones entre niveles:* que puede afectar a los estudiantes más vulnerables, conllevando una brecha significativa. En este sentido, se recomienda que los diseños considere procesos de transición, de modo de reducir las diferencias de rendimiento que se observan en los niveles iniciales de cada etapa escolar (Preescolar, Primaria y Secundaria).
 - *Estructuras de financiamiento:* la inversión en educación en la región ha aumentado en los últimos años, representando una fracción importante del gasto social. Sin embargo, aún resta por alcanzar la recomendación del 6% del PIB o el 20% del presupuesto público total (OREALC/UNESCO, 2016), junto con corregir accesos a financiamiento e indicadores de asignación de recursos.
 - *Producción de datos:* se requiere avanzar en la utilización de datos, para la toma de decisiones. En este sentido, cobran especial importancia los sistemas de evaluación, con pruebas estandarizadas a nivel nacional e internacional. Se recomienda un uso más eficiente, mediante organismos dedicados a vincular y transmitir la información que se logra.
- ✓ **De resultados de aprendizaje:**
- *Educación inicial:* relevada como una de las variables de mayor impacto en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los estudiantes. Los resultados TERCE muestran que, quienes asisten a educación preescolar, alcanzan mejores resultados de aprendizaje que niños que no accedieron a este nivel educativo. Al respecto, se recomienda aumentar la cobertura y generar la institucionalidad que se ocupe y potencie la educación inicial, sumando estándares de calidad, infraestructura y procesos pedagógicos específicos.
 - *Repetición de grado:* según el informe, al 2016, una cuarta parte de los estudiantes de tercero y sexto grado habían repetido un curso. En consecuencia, el organismo concluye la falta de efectividad de esta medida en los procesos de aprendizaje, sugiriendo limitarlo a un último recurso y de forma excepcional. En reemplazo, recomienda modelos alternativos de atención al rezago escolar, focalizado por áreas y con el apoyo de equipos multidisciplinarios en la escuela.
 - *Formación docente:* considerada herramienta fundamental para mejorar las capacidades de los sistemas educativos. Al respecto, el organismo separa el atributo en formación inicial y de servicio, integrando los requisitos mínimos y la capacitación especializada, respectivamente. Según indica el estudio, los resultados no revelan relación entre los atributos observables de los docentes y el logro de aprendizajes.

En razón de ello, señala la relevancia del mejoramiento en los programas de formación, su calidad y los sistemas que regulan la carrera docente.

- *Tecnologías de la información y la Comunicación, TIC:* los resultados TERCE evidencian que la relación entre TIC y aprendizaje varía según la intensidad de su uso, con reportes positivos y negativos. Plantea como desafío acortar la brecha digital, disminuyendo la desigualdad de acceso a TIC y conexión a internet. También, la utilización adecuada del recurso, con el acompañamiento docente competente en el área. Concluye, al respecto, que se requiere transitar al uso de TIC's en la formación inicial, fomentar redes de intercambio y propiciar iniciativas de innovación en su uso.
- **Escuelas:** para mejorar la calidad y equidad, TERCE plantea que los desafíos a enfrentar son:
 - ✓ *La desigualdad de aprendizajes entre estudiantes de la misma escuela:* según el estudio, esta brecha ha aumentado en los últimos años, asociando las diferencias a dispositivos pedagógicos.
 - ✓ *Segregación al interior de la escuela:* desigualdad que se propone abordar, mediante diseños, implementación y evaluación de programas que integren la diversificación de la enseñanza, orientada a diversas necesidades de aprendizaje. Recomienda que éstos sean específicos y de temporalidad definida, focalizando en asignaturas descendidas.
 - ✓ *Recursos:* la investigación regional revela que el uso de textos de apoyo y cuadernos posibilita mejores aprendizajes, sirviendo de guía para docentes, estudiantes y sus familias. En tanto, los recursos mayores, como infraestructura e instalaciones básicas, aportan seguridad y bienestar constituyendo una base operativa mínima, para fomentar el aprendizaje. Sin embargo, en ambos casos la región presenta desigualdades, tanto entre países como al interior de ellos, remitiendo sus alcances al nivel socioeconómico de los estudiantes.
 - ✓ *Uso efectivo del tiempo:* su optimización se revela como fundamental. El estudio lo divide en cuatro componentes: 1) calendario escolar; 2) presencia permanente de los estudiantes, en la escuela y sala de clases; 3) presencia permanente de los docentes, en la escuela y sala de clases; y 4) uso efectivo del tiempo de clases, de parte de los docentes. En este caso, se cuenta como principal desafío el ausentismo escolar, estimado por el informe en 10% para la región, y el aprovechamiento del tiempo destinado a la clase, de parte del profesor.
 - ✓ *Liderazgo:* relevante en las políticas educativas del último tiempo. McKinsey (2010), lo releva como el segundo factor de mayor importancia en los resultados académicos, con incidencia directa en eficiencia, equidad y calidad de los sistemas educativos. En este sentido, TERCE propone fortalecer el liderazgo, mediante políticas destinadas a elevar los estándares directivos. Suman la necesidad de contar con centros de investigación

especializados en el área, junto con revisar las funciones y responsabilidades a exigir a los líderes escolares.

- ✓ *Prácticas docentes en el aula:* proceso clave por su correlación con los aprendizajes. Así lo estableció el estudio, que reitera su incidencia sobre el logro educativo de los estudiantes. En este aspecto, se plantea como desafío mejorar el apoyo emocional, ya que se identificaron problemas relacionados con el clima de aula. Sin embargo, y en paralelo, el reporte indicó que se evidencia apoyo de docentes a estudiantes, ante contenidos desafiantes. Por ello, la recomendación a la política es la organización de la carrera docente, mediante marcos de estándares profesionales.

5.3.1. Las reformas de ALC

Los principios que guían las reformas educativas en la región no implican la similitud de sus políticas, en tanto su formulación depende de orientaciones institucionales y culturales, distintas en cada país de ALC. Sin embargo, es prudente reconocer la perspectiva eurocéntrica que subyace desde una mirada subalterna del sur (Piedrahita, 2020).

En este sentido, se reconoce la influencia externa que han recibido sus sistemas educativos, en tanto sus primeras instituciones surgen desde los Jesuitas, cuya filosofía de la educación respondía a ideas de la contrarreforma exportadas del sur de Europa. Desde entonces su mirada hacia el viejo continente y más tarde al norte del propio, se ha plasmado en los esfuerzos de las naciones por diseñar políticas que atiendan de manera efectiva el desafío de la educación. Sin embargo, de la misma manera la diversidad política, cultural y social de la región, ha aportado singularidades en cada país. Así lo reconoce Beech (2007), quien analiza las reformas implementadas en los sistemas educativos latinoamericanos, reconociendo la influencia internacional, pero relevando la diferenciación otorgada por los procesos internos de cada nación.

Ejemplificar con los primeros datos, posteriores a la implementación de reformas y sistemas de evaluación, es aclarador. Según datos estadísticos de la Unesco, en la década de los 90, Uruguay alcanzaba una tasa de escolaridad del nivel medio del 81%; mientras que Venezuela sólo llegaba al 35%. En Chile, en tanto, el 40% de los estudiantes pertenecía a escuelas del sector privado, pero en Bolivia esta realidad sólo llegaba al 10%. Respecto de la tasa de alfabetización, Haití mostraba un 40%, seguido de Guatemala con un 61%; mientras que Paraguay llegaba al 90% y cerca del 96% alcanzaban Argentina, Cuba y Uruguay.

A inicios del 2000 se registró una crisis del neoliberalismo presente en la región, lo que implicó nuevos gobiernos orientados a la recuperación del rol del Estado y a políticas de mejoramiento social. Asimismo, se transitó hacia una disminución de la pobreza, gracias a una elevada demanda global de productos primarios. Fue una época en la que la educación como derecho se tomó la agenda social, junto con destacar los sistemas de evaluación estandarizada de los resultados educativos, tanto a nivel nacional como en el contexto regional e internacional (Garretón, 2015).

Así, ALC avanzó en transformaciones profundas de sus sistemas educativos. Los principios que estuvieron a la base de las reformas fueron compartidos y sistematizados en cinco ejes: 1) descentralización, 2) autonomía escolar, 3) profesionalización docente, 4) currículum basado en competencias, y 5) sistemas centralizados de evaluación de aprendizajes. Su pretensión fue de alcance global, con el objetivo de modificar los sistemas educativos para adaptarlos a las necesidades del siglo XXI, sistematizadas mediante el modelo universal de educación para la era de la información. Se define como idea fundamental la formación de capital humano para la competitividad en escenario global y el crecimiento económico de las naciones. Esta narrativa es promovida por agencias internacionales en la década del 90, las que se han posicionado como organismos que describen y proponen soluciones a los problemas educativos actuales. En la actualidad hay consenso en identificar a estos actores supranacionales como determinantes en la definición de la agenda de políticas educativas y reformas (Beech, 2007; Braslavsky y Gvirtz, 2000; Gorostiaga, 2020).

Sin duda, las agencias internacionales se han convertido en una voz autorizada que promueve lineamientos comunes que pueden explicar la similitud y simultaneidad de las iniciativas desplegadas. En este sentido, resulta útil observar los énfasis de las reformas en la región y los cambios que se han sucedido en las últimas décadas. Como lo muestra la tabla siguiente, desde el 2.000 los sistemas educativos han centrado sus esfuerzos en avanzar hacia la responsabilización de la escuela y su autonomía, así como en la evaluación del sistema centrado en estándares.

Tabla 20 Ciclo de reformas en América Latina

	Primera Desde los 80	Segunda Desde los 90	Tercera Desde el 2000
Control	Recursos	Currículum	Resultados
Actor clave	Privados/Municipalidades	Estado/Universidades	Escuelas/Ciudadanos
Política eje	Descentralización	Cambio curricular	Calidad/Regulación
Procesos clave	Gestión	Interacción aula	Rendición de cuentas
Gestión unidades	Desconcentradas	Descentralizadas	Autónomas
Decisiones escuela	Dependientes	En consulta	Autónomas
Currículum centrado en	Información	Conocimientos	Competencias
Pedagogía	Directiva	Directiva-flexible	Flexible
Profesor	Funcionario/dependiente	Profesional/regulado	Profesional/autónomo
Evaluación	Eficiencia	Aprendizajes absolutos	Aprendizajes relativos
Medición en base a	Normas	Criterios	Estándares

Fuente: Martinic, 2010

En la conceptualización que realizó Martinic (2010) hace una década, se puede apreciar la evolución de la política educativa en la región, y los énfasis de las reformas que se impulsaron. Una

primera generación, se centró en la oferta del sistema y la eficiencia de su funcionamiento. Predominó en la época un enfoque económico centrado en el análisis de costos versus beneficios, en relación con las acciones que se diseñaban en el ámbito educativo. Fue un período en el que las evaluaciones se concentraron en medir la eficiencia del sistema en términos de resultados de aprendizaje homologados a calificaciones o puntajes obtenidos en pruebas objetivas.

Estudios respecto de los resultados de aprendizaje y los factores que los explican, caracterizan a la segunda etapa. Se realizan evaluaciones sobre la base de criterios, centrados en conocimientos, destrezas y habilidades. Es una etapa en la que la escuela surge como objeto de estudio, en relación a los factores que inciden en los resultados que alcanzan los estudiantes. Asimismo, se consolidan organismos de evaluación surgidos en la primera etapa, los que son protagonistas de la participación de los países en las primeras pruebas comparativas internacionales, como TIMSS y PISA (Kim, 2020; OREALC/UNESCO, 2016).

La tercera generación muestra reformas, cuyos énfasis están en los resultados y la rendición de cuentas. Martinic (2010), la caracteriza como una época de grandes desafíos metodológicos para la investigación, donde los resultados de aprendizaje siguen siendo el principal desafío. Sin embargo, se releva la consideración por los procesos pedagógicos y su relación con los contextos sociales y culturales de los estudiantes. En este sentido, se inicia un creciente interés por modelos teóricos que desde entonces caracterizan a la política educativa y las reformas. La mirada se centra en la escuela y la efectividad de su tarea, en relación al progreso en los aprendizajes de sus alumnos. En este sentido, la evaluación se orienta a reconocer el “valor agregado” que otorga la escuela, ampliando la definición de calidad hacia procesos integrales en la formación de los alumnos, que consideran sus desempeños también en ámbitos sociales y emocionales.

Así, esta nueva generación de reformas concibe el aprendizaje como un proceso social y evolutivo, en el que intervienen múltiples factores y en el que es fundamental la calidad de los procesos en el aula y el desempeño docente. En concordancia, la evaluación transita desde el enfoque exclusivamente positivista, a uno también interpretativo, donde el determinismo social es reemplazado por el valor agregado de la escuela para revertir las desventajas de origen. Esto ha significado considerar los resultados de diseños experimentales que constatan que los factores sociales y el capital cultural de las familias es el principal factor explicativo del aprendizaje. Sin embargo, se han destacado hallazgos que demuestran que la escuela puede hacer la diferencia, si en ella se logran aprendizajes gracias a la excelencia de los procesos pedagógicos y la calidad de las interacciones en el aula, sumados a la atención por la formación emocional y social de los estudiantes (Bellei, et al, 2014; Cardellino y Woolner, 2020; Froemel, 2003; Murillo y Román, 2010).

Actualmente, las políticas educativas de ALC se orientan a garantizar calidad y equidad. En este esfuerzo, focalizan en distintos ejes y se pueden clasificar en seis tipos: 1) sobre marcos regulatorios; 2) de financiamiento; 3) de fortalecimiento institucional; 4) del aseguramiento de la calidad; 5) de la oferta de desarrollo curricular; y 6) para el desarrollo docente (OEI, 2016; Robledo et al., 2019).

En relación a esta sistematización de McKinsey y al análisis y recomendaciones a la política

educativa, OREAL/UNESCO (2016), advierte acerca del riesgo de implementar reformas que pretendan avanzar sin experimentar cada una de las etapas y los aprendizajes que conlleva cada tránsito. En este sentido, focaliza en los sistemas educativos de ALC. Al respecto, el reporte considera sólo a Chile y el estado de Minas Gerais, en Brasil, con resultados que se ubican en la etapa de Aceptables. Mientras que en relación a los resultados que demostró el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, TERCE (2016), la mayoría de los países se encuentra en la etapa de bajos hacia aceptables. Nuevamente escapa a este orden Chile que, junto a Costa Rica y Uruguay, obtuvieron los resultados más altos de la región.

Bajo este análisis, las recomendaciones del organismo para avanzar en el desarrollo de los sistemas educativos de la región, son:

- Concentrar los esfuerzos en las habilidades básicas de lectura y matemática, con una base de calidad mínima e igualdad de oportunidades para todos los estudiantes y todas las escuelas.
- Apoyar la enseñanza de los docentes con capacitaciones constantes y materiales que estructuren las prácticas de enseñanza en las aulas.
- Fortalecer los programas de formación de formadores, mediante becas para estudios de doctorado en universidades de prestigio global. En este sentido, se sugiere la renovación de las plantas docentes de universidades, con profesionales que retornan de programas.
- Fomentar la investigación respecto de la implementación y eficacia de modelos pedagógicos en las aulas.
- Fortalecer la estructura financiera del sistema escolar y la toma de decisiones basada en la evidencia, para lo que se requieren capacidades técnicas.

El desarrollo educativo de los países depende también del alineamiento de las políticas educativas y sociales. Así lo entiende OREALC/UNESCO (2016), que releva esta característica como fundamental en los avances por asegurar el derecho a la Educación. Al respecto, las hipótesis centrales que explican la trayectoria del desempeño educativo en los países de la región, son descritas por Rivas (2015), como:

- Mejora en las condiciones de vida de la población, permitió mayor inclusión y mejores resultados de aprendizaje.
- Las políticas que se centraron en promover los aprendizajes y monitorear sus resultados, permitieron mayores avances en el aprendizaje, en comparación con políticas de inversión de recursos públicos que no estaban alineados para conseguir mayores aprendizajes, evidenciando carencias en la focalización.
- Las políticas de distribución de textos gratuitos, el direccionamiento curricular y las evaluaciones permitieron focalizar la enseñanza y mejorar el desempeño académico.
- Las políticas de focalización posibilitaron que la población desfavorecida fuera la preocupación central de los sistemas educativos. En este sentido, el derecho a la educación se materializa

mediante el acceso y los aprendizajes.

A las repercusiones favorables del alineamiento de políticas educativas y sociales, se suma la reducción en la repetición y el aseguramiento de trayectorias educativas en los distintos niveles de enseñanza. Sin embargo, aún resta a la región avanzar hacia una nueva etapa de sus sistemas educativos y, en la mayoría de las naciones, salir de un estado bajo a aceptable.

5.4. La evaluación como instrumento de la política educativa

El análisis evidencia que las políticas más efectivas son aquellas centradas en el estudiante y sus aprendizajes, en la capacidad de los docentes, y en el involucramiento de todos los agentes implicados en el proceso educativo (OCDE, 2015). Asimismo, se destaca la examinación periódica del currículum nacional, los estándares de desempeño y la rendición de cuentas, como ejes orientadores en la implementación de políticas destinadas a la clasificación y responsabilización de las escuelas, de acuerdo a sus resultados, desde una óptica global que utiliza los informes de diagnóstico y las propuestas de mejora, como instrumentos que definen la toma de decisiones y orientan la asignación de recursos (Dragoset, 2019; Gorostiaga, 2020; Hopkins, 2009; Marchesi et al., 2009; Falabella y de la Vega, 2016).

En este contexto, la evaluación de los establecimientos cobra especial importancia, en tanto supone descripciones e indicaciones contextualizadas acerca de sus procesos de gestión pedagógica e institucional, con el fin de movilizar a la escuela hacia el diseño de sus propios caminos para alcanzar la mejora (Bolívar et al., 2017; Hopkins, 2017).

La evaluación posibilita contar con información significativa para orientar políticas educativas, cuya comprensión requiere de marcos conceptuales que permitan comprender sus variables e interrelaciones. Asimismo, su práctica es relevante para garantizar la educación como Derecho Humano, la que requiere de la evaluación para monitorear su cumplimiento, pero antes necesita normativas y herramientas técnicas y conceptuales que permitan diseñar las políticas que se ajustan a las necesidades de cada país, junto con posibilitar su medición.

Los resultados que reportan estas evaluaciones constituyen la información que permiten orientar la política. Pese a los cuestionamientos, existe consenso en que el problema radica en su uso, más no en la utilidad de sus resultados. En este sentido, resulta necesario reflexionar respecto del papel de la evaluación en el diseño de políticas educativas y la adopción de decisiones. Una de sus utilidades ha sido monitorear el cumplimiento del derecho a la Educación y el desarrollo de los sistemas educativos, como también apoyar procesos de mejoramiento de las escuelas (Kim, 2020; Murillo y Román, 2008; OREALC/UNESCO, 2016).

Las críticas a la evaluación como instrumento de la política educativa, tienen directa relación con el uso que se le ha dado como mecanismo de incentivos y castigos a las escuelas, así como impulsora de una competencia cuestionable y orientada a concepciones deterministas respecto de

sus resultados (Tedesco, 2011). Asimismo, se cuestiona el rol de las agencias internacionales respecto de la práctica evaluativa y su influencia en los estados y sus agendas, generando una suerte de “colonización” de los sistemas educativos. Ello, bajo la premisa de que a mayor evaluación mejor calidad de la educación (Álvarez y Matarranz, 2020).

Así se desprende al revisar la evolución de esta práctica, cuya relevancia como disciplina registra una primera etapa que se inicia en la década del 60 con el Informe Coleman. Entonces la evaluación estuvo orientada a definir en qué medida la escuela aportaba a los logros de los estudiantes. Tres décadas más tarde, la disciplina llegó a ALC, con la función de revelar información respecto de acceso al sistema y la consecución de los años de escolaridad obligatoria. Su orientación cambió al conocer los primeros resultados de estudios internacionales como el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, PERCE, que entregó las primeras evidencias respecto de las desigualdades presentes en la región.

De acuerdo a los antecedentes que aporta el informe de TERCE (OREALC/UNESCO, 2016), existen grandes diferencias marcadas por disparidades sociales, identificado como el primer factor explicativo de la diferencia promedio de rendimiento académico de las escuelas. Es decir, los resultados logrados por el centro dependen del contexto socio económico de los estudiantes que recibe. Esta realidad ha orientado los esfuerzos en trascender desde la cobertura a la construcción de capacidades al interior de las instituciones educativas, de tal modo de fortalecer las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, de manera independiente de su origen y de las desventajas con que llegan al sistema escolar. En este sentido, la evaluación aporta valiosa información para el monitoreo y la eficacia de las políticas educativas, permitiendo también vislumbrar los desafíos educativos que enfrentan los países.

5.5. Sistemas de evaluación y medición de resultados

Después de revisar los modelos para clasificar los desafíos de la política educativa y sus características en relación a su implementación, resulta relevante recoger el marco referencial que define el nivel de desarrollo de los sistemas educativo, y su relación con la evaluación y la medición de resultados.

Su clasificación por etapas, responde a una organización que, como anticipábamos en párrafos anteriores, surge en la década del 60, orientada a ordenar los sistemas educativos de acuerdo a sus niveles de desarrollo. En este sentido, las fases tienen como base el nivel educativo de los docentes que se desempeñaban en el sistema escolar, en relación a los años y el tipo de formación recibida (Beeby, 1966).

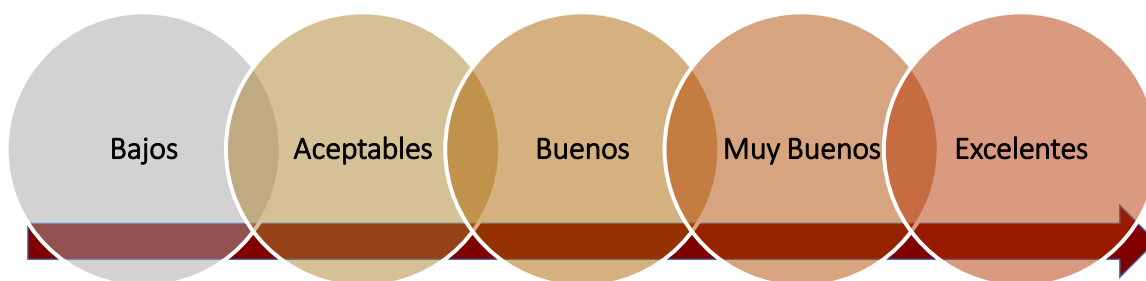
Sin embargo, esta fórmula cambió, en concordancia con los desafíos que impone la actualidad. En este sentido, los esfuerzos se han encaminado a establecer marcos conceptuales que permitan comprender el desarrollo de los sistemas escolares, en relación a la construcción de

capacidades de enseñanza, la consolidación de la profesión docente y directiva, y el logro de resultados de aprendizaje.

En este desafío, el Informe McKinsey (Mourshed et al, 2010), marca un antes y un después. En su análisis de la evolución de los sistemas escolares, define que la calidad de la educación tiene como límite la calidad de sus docentes. En este sentido, la propuesta de desarrollo se estructura en relación a la construcción de capacidades en el sistema escolar, con una visión de futuro, ofreciendo un marco conceptual para determinar perspectivas de corto, mediano y largo plazo de las políticas educativas.

Sus recomendaciones se basan en la revisión de 20 sistemas escolares y los hallazgos realizados en aquellos que avanzan. Al respecto, el estudio identificó cinco etapas de desarrollo educativo de los países, en función de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes: 1) resultados bajos; 2) aceptables; 3) buenos; 4) muy buenos; y 5) excelentes, como lo muestra la Figura 17.

Ilustración 17 Etapas de desarrollo educativo en función de los resultados de los estudiantes



Fuente: OREALC/UNESCO (2016)

El informe recoge las medidas que han permitido a ciertos países avanzar en etapas de desarrollo educativo. Al respecto, Mourshed et al (2010), sistematiza las políticas que orientaron el tránsito hacia mayores niveles de logro:

- *De resultados bajos a aceptables:* Intervenciones que buscan el desarrollo de habilidades básicas en lenguaje y matemática, con políticas que garantizan coberturas mínimas de calidad a todos los estudiantes, de manera independiente del centro al cual asistan. Para su logro, focalizan en la calidad docente para minimizar la variabilidad de la enseñanza entre escuelas y alcanzar mínimos de calidad en la totalidad del sistema. En este sentido, considera apoyos para que los docentes amplíen los conocimientos y habilidades que les permitirán mejor desempeño y mínimos de calidad establecidos por el sistema educativo. Asimismo, integra a los desafíos la atención a necesidades básicas de nutrición y salud de los estudiantes.
- *De resultados aceptables a buenos:* En esta fase las iniciativas persiguen consolidar los pilares fundacionales del sistema escolar. Según McKinsey (Mourshad et al., 2010), ello implica

producir datos de desempeño de alta calidad, como también considerar la rendición de cuentas de escuelas y docentes. En concordancia, la estructura financiera y organizacional se concibe como adecuada, transparente, suficiente y equitativa para el sistema escolar. En tanto, las prácticas docentes se implementan según modelos pedagógicos consensuados y eficaces que son implementados de manera generalizada, previo a su apropiación por parte del cuerpo docente.

- *De resultados buenos a muy buenos:* Este período contempla intervenciones que buscan cautelar la consideración de la docencia y el liderazgo directivo como profesiones consolidadas. Ello implica definir prácticas y vías de progreso profesional, como en carreras de alta exigencia como Medicina y Derecho. La eficacia en producir aprendizajes legitima la práctica docente, que se implementa de acuerdo a un cuerpo de conocimientos validado y organizado por colegios profesionales (Mourshad et al., 2010). En consecuencia, existe acuerdo respecto de la forma de impartir la enseñanza para el logro. Tanto docentes como directivos tienen altos niveles de desempeño y sus decisiones se orientan a la mejora del logro escolar. Se evidencia un alza en la estandarización y una mayor autonomía de directores y profesores.
- *De resultados muy buenos a excelentes:* Las escuelas son el centro neurálgico de la mejora y los docentes y directivos cuentan con las competencias para comprender los desafíos de aprendizaje que enfrentan sus estudiantes, lo que materializan con prácticas eficaces en el aula. En este sentido, el foco transita desde la autoridad central a la institución educativa, que recibe apoyos para la innovación y la experimentación. Se evidencia aprendizaje entre pares, mediante interacciones en la escuela y con otros actores del sistema. La docencia es una profesión de prestigio y de demostrada eficacia.
- *En la etapa de resultados excelentes:* Los docentes lideran la reforma e innovación educativa. Son de desempeño sobresaliente en la enseñanza y las capacidades se distribuyen en las escuelas para evitar que se generen desigualdades.

5.6. Evaluaciones internacionales para medir calidad

La década del 70 trajo consigo importantes esfuerzos por realizar evaluaciones internacionales comparadas. En este afán tuvo un lugar fundamental la creación de la Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), asociación voluntaria e independiente que reúne a instituciones de investigación que representan a diferentes sistemas educativos, cuyos estudios han servido de antecedentes y modelo para las nuevas organizaciones que realizan evaluaciones internacionales. Entre éstas destacan: el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias – TIMSS, el ciclo sobre Comprensión Lectora (Reading Literacy Study y

Progress in Reading Literacy Study) -PIRLS-, Estudio sobre Tecnologías de la Información en Educación –SITES- y el Estudio sobre Educación Cívica (Civic Education).

Pero, la medición comparada de mayor trascendencia en la actualidad vendría desde la OCDE, con el Programme for International Student Assessment (PISA). Sus reportes estimulan el debate sobre resultados de aprendizaje a nivel internacional, ampliando esa discusión a ámbitos que trascienden a la educación y abarcan realidades sociales y económicas que contextualizan a los sistemas educativos. Su impacto es innegable, y sorprende incluso a países que no advertían los efectos positivos de los sistemas que impulsan, suscitando juicios y valoraciones políticas.

PISA es un ejemplo que, en un mundo global, la nacionalidad se percibe como respuesta a lo que se va a enseñar, y cómo los resultados de la enseñanza serán juzgados y utilizados para el control y gobierno político...Las evaluaciones internacionales son uno de los síntomas que verifican los conocimientos que no tenemos, a la hora de afrontar un futuro que no podemos prever. (Lundgren, 2013, p. 13).

PISA fue también el fundamento del informe McKinsey (2007), que al finalizar la pasada década entregó nuevas luces acerca de los factores que incidían en la mejora de los aprendizajes: 1) contar con las mejores personas para ejercer docencia; 2) desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes; y 3) garantizar que el sistema entregue la mejor instrucción posible a todos los estudiantes.

La relevancia de sus hallazgos radicó en la escasa incidencia que tendrían los contextos culturales. Asimismo, en la comprobación de que, según los casos analizados, es posible obtener mejoras en el corto plazo y a nivel universal, si es que se aplican los tres factores relevados, con total independencia de la ubicación geográfica de los sistemas educativos en los que se implementen.

Estas mejoras demandan especial atención a la calidad de la instrucción, como clave del proceso de aprendizaje. Y para ello se advierte como trascendente una combinación entre monitoreo y control, que en los mejores sistemas identificados por el estudio es indirectamente proporcional a la propia capacidad de la escuela para construir su mejora. En consecuencia, las intervenciones tienen un objetivo específico: uniformar los logros, mediante la pesquisa y atención oportuna a casos de retraso escolar.

Estos sistemas educativos exitosos presentan diferencias respecto de la organización de su institucionalidad, pero ello no ha afectado sus logros. Algunos con mayor centralización y otros con delegaciones amplias demuestran que la mejora es posible atendiendo los factores señalados y otorgando una especial relevancia al liderazgo.

Ya en la década de los 80 diversos países, en distintos continentes iniciaron mecanismos de evaluación, desarrollando planes sistemáticos y elaborando indicadores orientados a la realidad nacional. Estas experiencias se complementaron con el creciente interés desde organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) o la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), derivando en la evolución conceptual de la evaluación, que significó “la

sustitución de nociones monolíticas por otras pluralistas y el abandono de la idea de una evaluación libre de valores” (Tianes, 1996, p. 39). El autor releva también los cambios metodológicos que implicaron la integración de enfoques cuantitativos y cualitativos en la investigación, y la tendencia a utilizar sus resultados con objetivos orientadores del proceso educativo, demandados también crecientemente en los mecanismos de gestión de los sistemas educativos. “En conjunto, todo ello pone de manifiesto un fenómeno nuevo que podríamos formular como la extensión de un interés creciente por la evaluación de los sistemas educativos, y que ha producido como efecto una rápida evolución de la evaluación entendida como disciplina científica y como práctica profesional” (Tianes, 1996, p. 39). Su visión es coincidente con la de Ruiz (2004), quien releva la perspectiva valorativa de la evaluación y la función trascendental de sus reportes, lo que han compartido investigadores del campo.

La evaluación no consiste en otra cosa, que en la reflexión valorativa y sistemática acerca del desarrollo y el resultado de las acciones emprendidas (...) más allá y por encima de esa función de apoyo a la toma de decisiones, la evaluación constituye un elemento fundamental para obtener y difundir información clara, objetiva y fiable acerca del estado del sistema educativo y de sus componentes. Dicha función resulta irrenunciable en una sociedad democrática, para la cual la educación de las jóvenes generaciones constituye una tarea de gran importancia. (Ruiz, 2004, p. 15).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, reúne actualmente a 37 países, desde América del Norte y del Sur a Europa y Asia-Pacífico. Desde su nacimiento, en 1961, colabora en el desarrollo de líneas de acción en las distintas áreas de la política pública. En Educación inició un trabajo con la publicación de estadísticas nacionales de los sistemas educativos. Pero, la insuficiencia de los datos recopilados y la necesidad de aumentar en calidad de la información, generó la creación de Indicadores de Sistemas Educativos, INES, con el fin de contribuir con estadísticas al debate sobre políticas en el área.

En este afán nace más tarde el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, PISA, en 1997. Su propósito trascendió a la supervisión del estado del aprendizaje en los sistemas educativos. Su objetivo era proveer de información a los responsables políticos, respecto de los factores asociados al éxito educativo, sin limitar el uso de sus datos a las comparaciones entre países o niveles del sistema.

Desde una perspectiva política, los gobiernos de las naciones comprometidas, estructuraron los resultados que deseaban obtener de PISA. Según Schleicher (2006), lo organizaron dividiendo sus intereses en cuatro campos temáticos:

- La calidad de los resultados de aprendizaje.
- Igualdad en los resultados de aprendizaje y equidad en las oportunidades educativas.
- La eficacia y eficiencia de los procesos educativos.
- El impacto de los resultados del aprendizaje en el bienestar social y económico.

En un sentido general, el objetivo de PISA era medir la preparación de los estudiantes que egresan del sistema escolar, para su desempeño en la sociedad del conocimiento. Es decir, evaluar las capacidades de los jóvenes para ingresar al mundo adulto de una nación determinada. Para Schleicher (2006), esta orientación refleja un cambio en los objetivos de los currículos, transitando desde la reproducción de lo aprendido, al saber hacer con lo que se aprende en la escuela.

En este sentido, la contribución de PISA a los fundamentos de las políticas educativas, se sintetiza en la información que aporta más allá de los resultados de aprendizaje. Examina su distribución, con el fin de comprender los atributos individuales, institucionales y del sistema, asociados al rendimiento de estudiantes, instituciones y países. Para ello, PISA atiende la distribución de logros y en la distinción de rendimiento, busca identificar la variación de un establecimiento educacional y la variación entre escuelas.

Durante los últimos años, ha sumado al análisis indicadores socioeconómicos, que han permitido conocer los niveles de equidad de los sistemas educativos. En este sentido, sus reportes han constituido un llamado de atención a los países, respecto de la capacidad de sus sistemas educativos por reducir la influencia del capital social, económico y cultural de los estudiantes, en sus trayectorias escolares.

En este sentido, las mediciones internacionales aportan a los responsables políticos con información que refleja la eficacia y eficiencia de sus sistemas educativos, bajo una mirada territorial y comparada, en relación con otras naciones. De esta manera, los países elevan las expectativas nacionales, focalizando estrategias en áreas que se reportan descendidas.

5.6.1 Protagonismo de las agencias en pruebas internacionales y regionales

Las pruebas comparativas internacionales realizadas por agencias responden a la necesidad de generar discusión avalada en datos, respecto del estado de la educación. Una primera iniciativa es la de UNESCO, con la creación de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA). Este organismo independiente ha sido el encargado de realizar estudios internacionales, respecto del rendimiento educativo, proporcionando información acerca de la eficiencia y efectos de las políticas educativas.

Una de sus mediciones relevantes es TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), aplicada por primera vez en 1995 y desde entonces cada cuatro años, alcanzando el 2019 la participaron 64 países de los cinco continentes. La prueba evalúa las competencias adquiridas por estudiantes de 4º de primaria y el cuarto grado siguiente (8º Básico o 2º ESO, por ejemplo), en Matemática y Ciencias. Para ello, TIMSS considera los dominios de contenidos de los currículos de los países participantes, comparando el currículo oficial del país (currículo prescrito), con lo impartido en la escuela (currículo aplicado), y con los resultados alcanzados por los estudiantes (currículo alcanzado). La evaluación tiene un diseño cuasi-longitudinal, al considerar que la cohorte de cuarto grado se evalúe cuatro años después. El objetivo es alertar respecto de reformas curriculares necesarias, cuya implementación y efectividad se puede medir en el 8º grado. El dispositivo también recopila información respecto de los contextos de los estudiantes en el aprendizaje de las asignaturas

medidas, para lo cual aplica cuestionarios a los distintos actores involucrados. Sus resultados aportan información respecto de las prácticas educativas y la implementación de las políticas de los países participantes.

Pese a esta experiencia, es indiscutible declarar que la década de los 90 marcó una etapa de inflexión en los sistemas educativos y su medición. Las agencias internacionales cobraron destacado protagonismo en los procesos de reforma educativa, tanto en aportes conceptuales como en la redefinición de los fines de la educación, las políticas necesarias para alcanzarlos y su incorporación mediante la asistencia técnica y financiera en distintos programas (Gorostiaga, 2020). Asimismo, su participación en la Declaración de Educación para Todos, realizada en Jomtien, en 1990, fue el punto de partida de una constante y creciente presencia en metas, planes y compromisos en distintas cumbres iberoamericanas.

En este contexto, la iniciativa de Educación para Todos (EPT), impulsada por la UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Banco Mundial, marcó un hito en la agenda educativa global. Asimismo, la implementación del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), a cargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), iniciaron la construcción de un campo global de la política educativa, en tanto generaron estadísticas y e índices comparativos, que han argumentado modelos y prácticas transferibles.

A nivel regional, en el marco de la política educativa y la medición de los sistemas educativos, iniciativas generales con objetivos comunes, y que convocan a la mayoría de los países de ALC, tienen su génesis en el Proyecto Principal de Educación 1980-2000, bajo la responsabilidad de la OREALC/UNESCO. Su agenda estaba orientada a la justicia social y el desarrollo autónomo de la región. Sin embargo, sus intentos se debilitaron en un contexto de desinversión y de crisis del modelo tradicional de los sistemas educativos de ALC (Razquin, 2015).

Destacan los estudios comparativos que ha implementado el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), que forma parte de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). El organismo se ha constituido como referente y marco de concertación entre los países de la región en materia de evaluación educativa, desde hace 25 años, registrando a la fecha cuatro levantamientos importantes: PERCE (1997); SERCE (2006); TERCE (2013); y ERCE (2019), en los que han participado alrededor de 19 naciones de ALC. Su objetivo es producir información sobre logros de aprendizaje y evaluación de los sistemas educativos y sus elementos, analizando variables relacionadas con los avances.

La educación en Latinoamérica ha sido también examinada mediante el Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (ICCS), a cargo de la IEA. A diferencia de otras pruebas, se enfoca en las competencias, conocimientos y habilidades cívicas de los estudiantes, con el objetivo de evaluar la preparación de los jóvenes para asumir roles como ciudadanos del siglo XXI. De manera opcional, se incluyen módulos que abordan temas regionales, de interés para un conjunto de países.

La agencia IEA es también responsable del Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora. PIRLS, por su sigla en inglés, persigue levantar información acerca de los logros de estudiantes de 4º grado, en relación a la comprensión de textos literarios. Su objetivo es mejorar la enseñanza y adquisición de competencias lectoras, como la comprensión y el uso contextualizado de lo leído.

A la creciente presencia de estas agencias se suman iniciativas como la EPT, que fue reemplazada el 2015 por la Agenda 2030. Asimismo, el Programa Iberoamericano Metas Educativas 2021, bajo el patrocinio de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), integrando los objetivos de la EPT y sumando el desarrollo de sistemas de ciencia y tecnología.

Es así como las agencias tienen un rol preponderante en las mediciones nacionales e internacionales, sumando defensores y detractores de su influencia en la región. Al respecto, Demarchi (2020), destaca su rol en tanto las evaluaciones aplicadas permiten profundizar en los currículos prescritos y aplicados, contribuyendo con ello a la preparación y el ejercicio del rol docente. Por otro lado, un análisis del discurso sobre el gobierno de la educación y la regulación postburocrática de los organismos multilaterales, cuestiona su posicionamiento, en tanto “que expresan las tensiones entre opciones de política alineadas a una cosmovisión humanista y otras orientadas a las demandas de eficientismo y performatividad” (Gorostiaga, 2020, p. 16). En su estudio remite a tres agencias internacionales de influencia: OREALC-UNESCO y OEI, como organismos que actúan como foros de construcción y consensos; y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), como institución de financiamiento. Su análisis reporta que en todas que existe un llamado al involucramiento de la sociedad civil en el gobierno y gestión de la educación, pero limitada a la colaboración en la promoción e implementación de políticas, omitiendo a los sindicatos docentes como actor relevante.

La OREALC-UNESCO y la OEI destacan la relevancia de la participación para el logro de mayores niveles de democratización, cohesión social, transparencia y respeto. El BID, por su parte, enfatiza la asociación del Estado con el sector privado, en diversas áreas de la educación. Y el tema de mayor extensión y consenso entre los tres organismos, es el referido al rol de los sistemas de evaluación y monitoreo. En este aspecto, se consideran relevantes e imprescindibles para orientar decisiones, por lo que recomiendan su promoción y desarrollo. Al mismo tiempo, identifican limitaciones de los dispositivos, tanto por la segmentación de los contenidos que aborda, como por la falta de consideración de factores externos. Se suma a ello la crítica a la evaluación docente, la que carece de la integralidad que permitiría su incidencia real en la mejora (OEI, 2016).

Más allá del protagonismo de las agencias internacionales en la evaluación internacional y regional, existen procedimientos estructurados de evaluación en la mayoría de los sistemas educativos, los que buscan aportar con información acerca del funcionamiento y sus resultados. En este sentido, se presume que su difusión implica su uso para la toma de decisiones a la luz de la información recogida. Sin embargo, se advierte acerca de la influencia de las mediciones y discursos de los organismos supranacionales, la que generaría una recontextualización de discursos globales (Gorostiaga, 2020). Sin embargo, se espera que así sea, y que posibilite cambios en concepciones y

prácticas, advirtiendo de sus hallazgos a los grupos de interés, entre los que se cuentan autoridades, directivos, docentes y familias.

Los sistemas tienen como principal destinatario a las autoridades gubernamentales o institucionales, en tanto son quienes asumen decisiones y, en consecuencia, requieren de información válida (Miranda, 2018). En este sentido, se supone que, a mayor información basada en evidencia, las decisiones se adoptarán de manera objetiva y neutral, trascendiendo a intereses políticos puntuales. Al respecto, OREALC/UNESCO (2016), indica que los sistemas de evaluación han respondido a este requerimiento. Sin embargo, están lejos de generar el impacto esperado. Según señala el organismo, las decisiones se adoptan antes de concluir los estudios, donde también se evidencian preferencias y presiones de grupos de interés. Por otro lado, las recomendaciones tienen distintos argumentos y vienen desde distintos grupos de interés, ubicados en diferentes niveles del sistema. En este caso, se puntualiza en la influencia que pueden tener ciertos sectores en la discusión de la agenda pública y en la adopción de decisiones.

En otro nivel del sistema, los resultados de las evaluaciones son relevantes para directivos y docentes, en tanto proveen de información para generar cambios en procesos de trabajo y calidad de resultados (Schildkramp, 2019). Sin embargo, la UNESCO advierte que su uso en este nivel es limitado. Como ejemplo y focalizando en el contexto de la investigación que acompaña este marco teórico, Chile ha evidenciado que los reportes de evaluaciones son escasamente utilizados por las escuelas y tienen un bajo efecto en las prácticas, en los cambios en la enseñanza y por consiguiente en los aprendizajes.

En la opinión de algunos teóricos del área, pese a la abundante información es escasa la comunicación acertada de sus resultados. En este sentido, se advierte acerca de la necesidad de mejorar los formatos de comunicación, los lenguajes y realidades de las comunidades educativas.

Una posibilidad amplia y en evolución es la que ha otorgado la comparabilidad de las estadísticas, respecto de competencias entre países y programas de evaluación. Sin embargo, es una tarea que ha reportado dificultades, en tanto las mediciones se construyen y aplican sobre distintos contextos, tradiciones y estándares evaluativos. Así lo reportó UNESCO (2019), en su compendio sobre el estado actual de las Metas Educativas 2030, en la que revela las diferencias entre países, en relación a: 1) años de escolarización formal; 2) definición de niveles de desempeño presentes en las evaluaciones de aprendizaje; y 3) grados de dificultad para evaluar competencias. Las diferencias señaladas dificultan el consenso mundial respecto de los puntos de referencia para medir logros de aprendizaje y, en consecuencia, la calidad de la educación impartida. Para informar metodologías comunes, la estrategia propuesta por el organismo es alcanzar un grado de comparación satisfactorio en el largo plazo, combinando con flexibilidad en el corto plazo.

Bajo el seguimiento a los compromisos adquiridos para el logro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la UNESCO advierte acerca de la urgencia de abordar lo que denomina el estancamiento de muchos indicadores educativos, como consecuencia de la apatía de líderes políticos. Al respecto, hace un llamado a sentar las bases empíricas que permitan impulsar medidas que permitan avanzar, para lo cual propone seis ámbitos para la acción conjunta, los que se

sistematizan en la tabla 21 (UNESCO/UIE,2019).

Tabla 21 Ámbitos para la acción conjunta

	Los gobiernos deben	Los asociados internacionales deben
<p>Más allá de los promedios:</p> <p>LA EQUIDAD</p>	Financiar encuestas de hogares y garantizar que los ministerios de educación colaboren con las oficinas de estadística para orientar las políticas hacia aquellos que se han dejado atrás.	Coordinar la financiación de las encuestas de hogares y mancomunar recursos para utilizar más eficazmente la información disponible
<p>Más allá del acceso:</p> <p>EL APRENDIZAJE</p>	Financiar evaluaciones nacionales que sirvan de base para las políticas, los planes de estudios y la formación del personal docente, así como la participación en evaluaciones regionales o internacionales en el marco del seguimiento mundial.	Coordinar la financiación de las evaluaciones de aprendizaje en tres puntos de la trayectoria educativa de los estudiantes a fin de reducir los costos y garantizar que los países desarrollen capacidades suficientes.
<p>Más allá de lo básico:</p> <p>EL CONTENIDO</p>	Financiar las iniciativas para analizar los planes de estudios y los libros de texto nacionales a fin de determinar las áreas que deben mejorarse y alinearse con los ODS, desde la igualdad de género y los derechos humanos hasta las competencias para el trabajo decente. Coordinar la investigación y los mecanismos de diálogo sobre políticas a fin de explorar cómo los alumnos pueden utilizar mejor sus conocimientos para ser agentes de cambio y de desarrollo sostenible.	Financiar las iniciativas para analizar los planes de estudios y los libros de texto nacionales a fin de determinar las áreas que deben mejorarse y alinearse con los ODS, desde la igualdad de género y los derechos humanos hasta las competencias para el trabajo decente. Coordinar la investigación y los mecanismos de diálogo sobre políticas a fin de explorar cómo los alumnos pueden utilizar mejor sus conocimientos para ser agentes de cambio y de desarrollo sostenible.

<p>Más allá de la escolarización: LOS ADULTOS</p>	<p>Financiar encuestas sobre la fuerza de trabajo y evaluaciones directas a fin de comprender la distribución de las competencias en la población y sentar las bases para la elaboración de programas de educación y formación. Coordinar las mejoras en las preguntas de las encuestas laborales relacionadas con la educación y la formación de jóvenes y adultos, ya sea formal o no formal, con fines laborales o de otro tipo.</p>	<p>Financiar encuestas sobre la fuerza de trabajo y evaluaciones directas a fin de comprender la distribución de las competencias en la población y sentar las bases para la elaboración de programas de educación y formación. Coordinar las mejoras en las preguntas de las encuestas laborales relacionadas con la educación y la formación de jóvenes y adultos, ya sea formal o no formal, con fines laborales o de otro tipo.</p>
<p>Más allá de la educación: LA COOPERACIÓN INTERSECTORIAL</p>	<p>Coordinar el trabajo para contribuir a la mejora de los indicadores clave, como aquellos relacionados con el desarrollo de la primera infancia.</p>	
<p>Más allá de los países: LA COOPERACIÓN REGIONAL Y MUNDIAL</p>	<p>Coordinar las metodologías y la financiación de las actividades de recopilación de datos en foros regionales y mundiales, como el Grupo de Cooperación Técnica, encargado de examinar los puntos de referencia del ODS 4. Servir de intermediarios entre los donantes y los países para promover el intercambio de información.</p>	

Fuente: UNESCO/UIS, 2019

El llamado de la UNESCO está en sintonía con los lineamientos de la región en los últimos treinta años, en relación con la relevancia otorgada a las mediciones nacionales y globales. La evolución en la participación de los países de la región en pruebas estandarizadas internacionales ha permitido contar con información relevante para la definición y modificación de políticas públicas. Cada una de estas mediciones tiene características distintas, y sus objetivos focalizan en distintas áreas relevantes para los sistemas educativos de las naciones. Así se puede observar en la Tabla 21, en la que se sintetizan las iniciativas desarrolladas desde la década del 90.

Tabla 22 Pruebas estandarizadas internacionales en ALC

Prueba	Agencia	Objetivo
PISA Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes	OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico	Evaluar cómo los sistemas educativos preparan a sus estudiantes, para que apliquen su conocimiento y habilidades en tareas que son relevantes para su vida actual y futura.
TIMSS Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias	IEA Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo	Evalúa logros de aprendizaje de estudiantes de 4° y 8° de primaria, en las áreas de Matemática y Ciencias Naturales.
ICILS Estudio Internacional de Alfabetización Computacional y Manejo de Información	IEA Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo	Investiga acerca de las capacidades de los estudiantes de 8° de primaria, en el uso de los computadores para manejar información.
PIRLS Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora	IEA Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo	Recoger información a partir de los logros de estudiantes de 4° de primaria, respecto a la comprensión de textos literarios e informativos.
ERCE Estudio Regional Comparativo y Explicativo	LLECE (OREAL/UNESCO) Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, cuya coordinación está a cargo de la Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.	Obtener información sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes de América Latina y el Caribe, y sobre los factores asociados a dichos logros.
ICCS Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana	IEA Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo	Investigar las maneras en que los jóvenes están preparados para asumir sus roles como ciudadanos en el siglo XXI.
ECES Estudio Internacional sobre Educación en Primera Infancia	IEA Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo	Explorar, describir y analizar críticamente la provisión de educación en primera infancia y su rol en la preparación de los niños para el aprendizaje y las demandas sociales de la escuela y de la sociedad en general.

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Agencia de la Calidad de la Educación, de Chile.

La mayoría de los países de ALC se han sumado a algunas de estas pruebas internacionales, mayoritariamente a las diseñadas por la Asociación para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE de la UNESCO). Así lo muestra la Tabla 23, que presenta un resumen elaborado por OREALC/UNESCO (2020), respecto de la participación de los países de ERCE en pruebas internacionales.

Tabla 23 Participación por país en evaluaciones internacionales

País	TIMSS	PIRLS	PISA	PISA-D	CIVED	ICCS	PERCE	SERCE	TERCE	ERCE	TALIS	ICILS
Argentina	2003	2001	2001 2006 2009 2012 2015 2018				1997	2006	2013	2019		
Bolivia							1997			2019		
Brasil			2000 2003 2006 2009 2012 2015 2018				1997	2006	2013	2019	2008 2013 2018	
Chile	1999 2003 2011 2015 2019	2016	2001 2006 2009 2012 2015 2018		1999	2009 2016	1997	2006	2013	2019	2013 2018	2013 2018
Colombia	1995 2007	2001 2011	2006 2009 2012 2015 2018		1999	2009 2016	1997	2006	20013	2019	2018	
Costa Rica			2010 2012 2015 2018				1997	2006	2013	2019		
Cuba							1997	2006				
Ecuador				2014				2006	2013	2019		

El Salvador	2007							2006				
Guatemala				2015		2009		2006	2013	2019		
Honduras				2016			1997		2013	2019		
México	1995		2000 2003 2006 2009 2012 2015 2018			2016	1997	2006	2013	2019	2008 2013 2018	
Nicaragua								2006	2013	2019		
Panamá			2009 2018	2016				2006	2013	2019		
Paraguay				2017		2009	1997	2006	2013	2019		
Perú			2000 2009 2012 2015 2018			2016	1997	2006	2013			
República Dominicana			2015 2018			2009 2016	1997	2006	2013	2019		
Uruguay			2003 2006 2009 2012 2015 2018					2006	2013	2019		2018
Venezuela							1997					

Fuente: OREALC/UNESCO 2020

Es indudable la relevancia de la evaluación y la participación de agencias internacionales en las mediciones internacionales y regionales. Sin embargo, resulta relevante mantener la atención respecto del sentido de éstas en relación a su función y las implicancias que conlleva a los fines de la educación. En este sentido, trascender o ampliar la perspectiva del *accountability*, que carece de elementos contextuales y remite a premios y castigos, a una perspectiva integral que considere y pondere en consecuencia todos los factores relevantes en el proceso educativo de un estudiante, es fundamental para lograr traspasar el límite informativo de las pruebas estandarizadas.

5.6.2. Los alcances de la evaluación en ALC

Tal vez la mayor dificultad al momento de aplicar sistemas de evaluación en educación ha sido la supremacía de la medición y, en casos como el de ALC, la exclusividad de esta forma como única estrategia para diagnosticar la calidad del proceso educativo. En este sentido, es conveniente determinar los alcances de la evaluación, considerando que no se limita a la medición, sino que ésta la integra, como una de las estrategias de las que se vale para describir los procesos educativos y sus resultados.

En América Latina y el Caribe el tema se aborda sólo al finalizar la década de los 80 y se centra en el desempeño escolar después de un período de instrucción (pruebas estandarizadas en distintos ciclos educativos). El uso de los datos obtenidos se plantea como un desafío para la generación de políticas públicas orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación en la región.

Bajo esta perspectiva se desarrollan sistemas limitados a medir resultados de aprendizaje, sin considerar factores asociados al logro de sus estudiantes. Al inicio de la pasada década, informes del PREAL (2001; 2006) alertaban acerca de la urgencia de sumar valor a los informes que resultaban de las mediciones en educación que se venían realizando en la región. Al respecto, se indicaba la necesidad de enriquecer la comprensión del sistema y sus heterogeneidades, integrando variables sociales e institucionales de incidencia en los resultados educativos.

Es que, pese a los esfuerzos realizados por los procesos de reforma educativa en ALC, los resultados de los procesos de evaluación no registraban cambios en los resultados educativos. Así lo indicaban los sistemas de medición de los países y los resultados que obtenían aquellos que se incorporaban a estudios internacionales. El objetivo era lograr medidas comparativas e involucrarse en la experiencia de evaluaciones que pudieran reportar el desempeño logrado, en distintos grados y áreas.

En este afán, muchos países de la región ingresaron a la OCDE, organismo que ha estudiado en profundidad el proceso educativo en la ALC, mediante *Education at a Glance/Regards su l'éducation*, que constituye el panorama de la educación de los países miembros de la OCDE. Para su realización cuenta con la colaboración de los países que la integran, expertos e instituciones que participan en el proyecto de análisis de Indicadores de Sistemas Educativos, INES. Y junto a este aporte, impulsa el *Programme for International Student Assessment*, PISA, en el que participan naciones de ALC, desde el 2000.

En este escenario las evaluaciones han conservado su validez como instrumentos de medición, pero se definen como insuficientes para orientar la gestión que permita impulsar el cambio. Pese a ello, la aplicación de estos dispositivos adquiere un alto significado político, que se construye desde la difusión de resultados y la publicación de rankings, en los medios de comunicación. “Los gobiernos y sus políticas son analizados a partir de los resultados de la aplicación de estos dispositivos” (Iaies et al., 2003, p.16). Al respecto, análisis de los informes nacionales,

contenidos en consecutivos documentos sobre evaluación educativa del PREAL, (2001,2006, 2007) han dado cuenta de desaciertos en la forma de entregar los resultados y cuestionan el impacto que éstos tienen en el sistema educativo. El organismo concluye que resultan insuficientes y riesgosos en la definición de políticas públicas.

En concordancia, sus estudios constatan que América Latina ha aumentado el gasto público en educación, logrando aumentar la cobertura escolar en primaria y secundaria, más que cualquier otra región del mundo (PREAL, 2006). Sin embargo, ello no se ha reflejado en mejoramiento de los aprendizajes, ni en reducción de la desigualdad. Sus bajos resultados en pruebas internacionales también informan que los niños provenientes de familias pobres alcanzan peores rendimientos que los de clase media y alta. Para revertir esta realidad y lograr educación de calidad, el organismo realiza dos recomendaciones a la política educativa de los países: 1) convertir el aprendizaje en la primera medida del éxito en la educación, y 2) responsabilizar a las escuelas por el logro de los objetivos educacionales.

En esta década, la región dirigió las primeras miradas a otras variables del sistema educativo. Bajo el contexto de las reformas educativas, se iniciaron incipientes mecanismos de seguimiento a los programas y políticas educativas. En paralelo, se diseñaron y aplicaron los primeros modelos para analizar la institución educativa, generando conciencia acerca de su valor en la mejora de la calidad de la educación. Y aunque con más resistencia que logros, se inició un camino hacia la valoración del desempeño docente, que sólo en la actualidad tiene resultados en algunos países de la región. Se advertía entonces que estos tres ámbitos podrían ser significativos en el logro de calidad educativa (laies et al., 2003).

En este contexto, los sistemas educativos de la región iniciaron evaluaciones estandarizadas para medir los logros de aprendizaje de sus estudiantes. La mayoría, centra su medición en las áreas de Lenguaje y Matemática y, en algunos casos, suman a sus levantamientos Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés. Así se puede apreciar en la Tabla 23, que aporta la sistematización realizada por OREALC/UNESCO (2020), en el marco del análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo, ERCE.

Tabla 24 Sistema escolar y de evaluación por país

País	Ciclos de formación	Obligatoriedad	Evaluación nacional	Áreas evaluadas
Argentina	Educación Inicial Educación Primaria Educación Secundaria	Desde últimos tres años de Educación Inicial hasta el fin de la Educación Secundaria	Evaluación APRENDER (desde 2016)	Lengua y Matemática (Educación Primaria y Secundaria)
Bolivia	Subsistema de Educación Regular, Subsistema de Educación Alternativa y Especial	Educación Regular que comprende: Educación Inicial en Familia Comunitaria (3 años no escolar y 2 años escolarizada), Educación Primaria Comunitaria Vocacional (6 años) y Educación Secundaria Comunitaria Productiva (6 años)	No aplica pruebas estandarizadas nacionales	Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (5º y 6º Educación Secundaria)
Brasil	Educación Básica compuesta por Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Educación Secundaria	Educación Básica (4 a 17 años)	Sistema Nacional de Evaluación de Educación Básica (SAEB) y Prueba Brasil	Lengua Portuguesa (lectura) y Matemática (resolución de problemas)
Chile	Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Secundaria	Educación Básica (1º a 8º grado) y Educación Secundaria (1º a 4º Medio)	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)	Lenguaje (lectura y escritura), Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales en 4º, 6º y 8º Educación Básica y 2º Educación Secundaria. Adicionalmente muestral de lectura en 2º Básico, Educación Física en 8º Básico e Inglés en 3º Medio

Colombia	Educación Inicial, Educación Básica y Educación Secundaria Educación Básica compuesta por Educación Primaria (1º a 5º grado) y Secundaria (6º a 9º)	Educación Preescolar (1 año) Educación Básica (Primaria 5 años- Secundaria 3 años)	Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIIIE) o Prueba Saber	Lenguaje, Matemática (básica y Media) Ciencias Naturales Ciencias Sociales y Ciudadanía, Inglés (sólo Media)
Costa Rica	Educación Preescolar, Educación General Básica (1º, 2º y 3er ciclo), Educación Diversificada (4º ciclo)	Educación General Básica (6 a 15 años)	Las Pruebas Educativas Nacionales Diagnósticas de II y III Ciclo de Enseñanza General Básica (PRENAD) Pruebas Nacionales de Bachillerato en Educación Secundaria	Ciencias, Español, Estudios Sociales y Matemática Ciencias (Biología, Física o Química), Cívica, Español, Estudios Sociales, Matemática, Lengua extranjera (Francés o Inglés)
Cuba	Educación Preescolar, Educación Primaria, Secundaria Básica Preuniversitaria y Técnica Profesional; y transversalmente, Educación Especial	Educación Primaria y Secundaria Básica (1º a 9º grado)	No ha aplicado pruebas estandarizadas nacionales en los últimos diez años)	
Ecuador	Educación Inicial, Educación General Básica: Preparatoria (1º), Básica Elemental (2º, 3º y 4º), Básica Media (5º, 6º y 7º) y Básica Superior (8º, 9º y 10º), y Bachillerato General Unificado	Infantes 2 (2 años) Preparatoria (1 año) Educación General Básica (9 años) Bachillerato (3 años)	Pruebas SER estudiante (4º, 7º y 10º)	Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Estudios Sociales y Ciencias Naturales para pruebas SER y ENES
El Salvador	Educación Parvularia, Educación Básica (1º a 9º grado), y Educación Secundaria	Educación Parvularia (entre los 4 y 6 años) Educación Básica (de los 7 a los 15)	Pruebas Trimestrales (3º, 6º, 9º y 12º)	Matemática, Lenguaje y Literatura
Guatemala	Educación Inicial y Preprimaria, Primaria (1º a 6º grado), Educación Secundaria (Ciclo Básico y Diversificado)	Preprimaria (3 años) Educación Primaria (6 años) Educación Secundaria (1º, 2º y 3º)	Evaluación de Graduandos (1º, 3º y 6º)	Matemática y Lenguaje

Honduras	Educación Preescolar, Educación Primaria (7 a 12 años) y Educación Secundaria (13 a 18 años) común y diversificada	Prebásica (1 año) Educación Básica (9 años) Educación Secundaria (2 años)	Pruebas Formativas Mensuales y Pruebas Anuales de fin de grado “Prueba Preuniversitaria” para Secundaria	Básica: Matemática y Español Media: Español, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales
México	Educación Básica (3 14 años): Educación Preescolar (3 grados), Educación Primaria (6 grados) y Educación Secundaria (3 grados) Educación Media Superior (15 a 17 años), por lo general en 3 grados, compuesta por Bachillerato General, Bachillerato Tecnológico o Profesional Técnico Bachiller	Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) y Educación Media Superior (de 3 a 17 años)	Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) en 3º de Preescolar, 6º de Primaria, 3º de Secundaria y último grado de Educación Media Superior	Lenguaje y Comunicación: Preescolar 3º grado, Primaria, 6º grado, Secundaria, 3º grado y Media Superior, último grado Matemática: Preescolar 3º grado, Primaria 6º grado, Secundaria 3º grado y Media Superior, último grado Formación Cívica y Ética (Primaria 6º grado) Se están desarrollando las pruebas de Ciencias Naturales en Educación Primaria y Secundaria, así como la de Formación Cívica y Ética en Secundaria
Nicaragua	Educación Inicial, Educación Primaria: 1º ciclo (1º a 4º grado) y 2º ciclo (5º a 6º grado); Educación Secundaria: 3º ciclo (7º a 9º grado) y 4º ciclo (Bachillerato 10º a 11º grado)	Inicial (1 año) Primaria (6 años)	Prueba de rendimiento académico	Español y Matemáticas

Panamá	Educación Básica General (4 a 14 años): Preescolar Primaria: (1º a 6º grado) y Premedia (7º a 9º grado); Educación S Secundaria (10º 12º)	Educación General Básica (4 a 14 años)	Sistema de Evaluación de Calidad de los Aprendizajes (SINECA)	Español, Matemática y Ciencias Sociales (3º, 6º y 9º) Español Matemática e Inglés (2º grado)
Paraguay	Educación Inicial, Educación Escolar Básica (9 grados) y Educación Secundaria	Educación Escolar Básica (1º al 9º grado) y Educación Media (1º al 3º curso)	Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE)	Comunicación Castellana-Guaraní y Matemática (3º, 6º y 9º grado de la Educación Escolar Básica). Lengua y Literatura Castellana y Matemática (3º curso de la Educación Media)
Perú	Educación Básica Incluye: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria	Educación Básica	Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) (2º y 4º Primaria; 2º Secundaria). Evaluaciones Muestrales para 6º de Primaria y 2º de Secundaria	Comunicación y Matemática (2º y 4º de Primaria). Ciudadanía (6º de Primaria). Historia, Geografía y Economía (2º de Secundaria). Escritura (2º de Secundaria). Ciencia (2º de Secundaria).
República Dominicana	Educación Inicial Educación Primaria incluye: 1º ciclo (1º a 3º grado) y 2º	Inicial (1 año) Nivel Primario y Secundario	Pruebas Nacionales (certificación al finalizar Secundaria) Evaluaciones Diagnósticas Nacionales al final de cada ciclo	Lengua Española, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza

Uruguay	Primera Infancia, Educación Inicial, Educación Primaria (6 grados), Educación Media Básica y Educación Media Superior	Educación Inicial desde los 4 años, Educación Primaria (6 grados), Educación Media Básica (3 grados) y Educación Media Superior (3 grados)	EIT: Evaluación Infantil Temprana (Nivel 4 y 5 de Preescolar) LEO: Evaluación Autónoma de Lectura, Escritura y Oralidad (2º de Primaria) EFL: Evaluaciones Formativas en Línea (3º a 6º de Primaria y 1º de Educación Media) SEA+: Evaluación Adaptativa (3º a 6º de Primaria) Evaluación Adaptativa en Inglés: (4º, 5º, 6º de Primaria, 1º y 2º de Educación Media) ARISTA: Evaluación Nacional de Logros Educativos (6º de Primaria y 3º de Educación Media Básica)	Conciencia de sí mismo y del entorno, Habilidades sociales y cognitivas, Lenguaje y comunicación y Motricidad Lectura, Escritura y Oralidad Matemática y Ciencias Naturales Inglés
Venezuela	Educación Inicial Primaria (1º a 6º grado) y Educación Secundaria	Preescolar (de los 3 a los 5 años) Primaria (6 años) Secundaria (5 hasta 16 años)	Sin información	Sin información

Fuente: OREALC/UNESCO, 2020

La Tabla 23 muestra que, pese a los lineamientos globales entregados por las agencias internacionales, los países cuentan con sistemas educativos de características distintas, en relación a sus ciclos de formación, los años de obligatoriedad de la escolaridad, los dispositivos de evaluación del logro de aprendizajes y las áreas consideradas en estos instrumentos. Ello a su vez da cuenta de la valoración que hacen los distintos estados de la relevancia de la evaluación, como instrumento de mejora, al momento que cuentan con sistemas propios de medición en distintos niveles y sectores de aprendizaje.

La información que proporcionan, en relación a los progresos de los estudiantes, es fundamental en el monitoreo de los planes y acuerdos nacionales e internacionales. Actualmente, se ha cumplido ya un tercio del tiempo destinado al cumplimiento de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Sin embargo, se registra un importante retraso en el cumplimiento de los compromisos.

Así lo revela un informe de UNESCO, que reporta “lo lejos que está el mundo de alcanzar sus objetivos en materia de educación” (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2019, p.16). El documento revela que sólo el 60% de los niños de países de ingresos bajos logra terminar la educación primaria; mientras que en otras regiones disminuye el número de estudiantes que alcanza un nivel mínimo de competencia en lectura. Ante ello el llamado es a dejar la apatía y revertir estas cifras actuando de acuerdo a las metas comprometidas y generando datos que permitan interpretar el escenario actual y futuro, con el fin de generar acciones remediales que permitan alcanzar los acuerdos.

5.7. A modo de síntesis

El presente capítulo, dedicado a las políticas educativas y los sistemas de evaluación ha profundizado en sus objetivos directamente relacionados con la necesidad de impactar los aprendizajes de los estudiantes. Bajo este desafío se han implementado distintas iniciativas de las que se ha concluido que la respuesta a la mejora puede encontrarse en una mayor capacidad interna de las escuelas. Así se desprende de la revisión de la literatura, que reconoce en la política educativa los principios de equidad, eficiencia y eficacia, bajo el imperativo moral de lograr mayor justicia social.

Su fundamento se inscribe en la búsqueda de cambios conducentes a la mejora. En concordancia se revisan los distintos desafíos educativos que le otorgan sentido, describiendo modelos de implementación de políticas educativas, enfoques y perspectivas, relacionadas con los niveles en que se adoptan las decisiones. Asimismo, se advierte acerca de la necesidad de abordar perspectivas en teoría de política educativa, con el fin de equilibrar el desarrollo en técnicas y metodologías, desde escenarios actualizados en relación a las ciencias sociales y su expresión filosófica y epistemológica.

En relación a los desafíos a enfrentar y las metas educativas que deben alcanzar las políticas públicas, el capítulo destaca el Marco de Acción 2030, suscrito por los países miembros de la UNESCO. El cuarto objetivo de desarrollo sostenible, busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos, mediante acciones que detalla el segundo subtítulo.

En otro apartado se describen los desafíos de la educación como retos de la sociedad, para los que se buscan respuestas desde modelos económicos, sociales y ecológicos sostenibles, en la sociedad globalizada. En este aspecto, la realidad social y económica que ha enfrentado América Latina y el Caribe significó la disminución significativa de la pobreza en los últimos años, al igual que la desigualdad en el ingreso per cápita, pero sigue siendo la más alta del mundo y en los últimos tres años se evidencia el estancamiento de la tendencia a la disminución de la desigualdad. A ello se suman recortes de gasto público y el consiguiente aumento de la pobreza y el desempleo, junto con tensiones entre las políticas de ampliación y las de restricción de derechos, lo que en el campo educativo se traduce en tensiones entre políticas que defienden el derecho a la educación y tendencias que la conciben como bien de consumo.

Como se advierte en este capítulo, la política educativa intenta abordar los desafíos que impone este contexto, mediante modelos sistémicos que ordenan los elementos en distintos niveles de agregación e interacción. Su utilidad radica en la posibilidad de organizar los retos y recomendaciones a la política y a la gestión escolar, lo que se ejemplifica en páginas dedicadas a analizar los hallazgos que se han concluido desde anidaciones e interrelaciones de sus elementos, aplicados a la realidad de los países de América Latina.

Los principios que guían las reformas educativas en la región no implican la similitud de sus políticas, en tanto su formulación depende de orientaciones institucionales y culturales, distintas en cada país de ALC. En este sentido, se reconoce la influencia externa que han recibido sus sistemas educativos, en tanto sus primeras instituciones surgen desde los Jesuitas, cuya filosofía de la educación respondía a ideas de la contrarreforma exportadas del sur de Europa. Desde entonces su mirada hacia el viejo continente y más tarde al norte del propio, se ha plasmado en los esfuerzos de las naciones por diseñar políticas que atiendan de manera efectiva el desafío de la educación. Sin embargo, de la misma manera la diversidad política, cultural y social de la región, ha aportado singularidades en cada país.

Las reformas impulsadas en ALC también son descritas en este capítulo, donde se concluye que los principios que las guían no implican la similitud de sus políticas, en tanto su formulación depende de orientaciones institucionales y culturales, distintas en cada país de ALC. Sin embargo, se reconoce la influencia externa que han recibido sus sistemas educativos, especialmente de Europa y del norte del continente, donde las agencias internacionales han cobrado un especial protagonismo.

Otro apartado remite a la evaluación como otro medio relevante para contar con información significativa que oriente las políticas educativas. En este sentido, se revisa la importancia de su práctica para garantizar la educación como Derecho Humano, en tanto posibilita el monitoreo de su cumplimiento. Con el fin de contextualizar su estado actual, se repasan las distintas etapas de esta práctica, desde el Informe Coleman hasta las tendencias actuales, revisando estudios internacionales y las mediciones comparativas que llegaron a ALC evidenciando las desigualdades presentes en la región.

Con el fin de explicar los marcos de referencia de la evaluación, se aborda el nivel de desarrollo de los sistemas educativos, de acuerdo a marcos conceptuales que lo explican desde la construcción de capacidades de enseñanza, la consolidación de la profesión docente y directiva, y el logro de resultados de aprendizaje. Al respecto, se revisan los alcances del Informe McKinsey, en su análisis de la evolución de los sistemas escolares y las recomendaciones basadas en su investigación a 20 sistemas escolares.

Complementa esta información la revisión de evaluaciones internacionales comparadas y sus reportes, los que estimulan el debate sobre resultados de aprendizaje a nivel internacional, ampliando esa discusión a ámbitos que trascienden a la educación y abarcan realidades sociales y económicas que contextualizan a los sistemas educativos. Al respecto, se comparten resúmenes respecto de las realidades de cada país de la región, junto con sistematizar su participación en pruebas internacionales.

En este sentido, se destaca la relevancia de las mediciones internacionales y su aporte a los responsables políticos con información que refleja la eficacia y eficiencia de sus sistemas educativos, bajo una mirada territorial y comparada, en relación con otras naciones. Pero, también se recogen voces que advierten acerca del poder hegemónico de las agencias internacionales en ALC, destacando la relevancia de contar con agendas alternativas.

Pese a todas las consideraciones resumidas en esta síntesis, el capítulo releva los alcances de la evaluación como práctica global que trasciende a la medición de resultados, abarcando estrategias que buscan describir los procesos educativos y sus resultados, con el objetivo de orientar políticas públicas conducentes al mejoramiento de la calidad de la educación. Al respecto, la necesidad de enriquecer la comprensión del sistema y sus heterogeneidades, integrando variables sociales e institucionales de incidencia en los resultados educativos, son relevadas en el presente capítulo dedicado a la política educativa y los sistemas de evaluación.

6. Modelos y criterios: la apuesta de evaluación de calidad en Chile

- 6.1. Política y gestión del sistema
 - 6.2. De la movilización social a la nueva institucionalidad
 - 6.3. Fundamentos y diseño de la evaluación de calidad en Chile
 - 6.4. Criterios de calidad
 - 6.5. La Evaluación de desempeño y sus consecuencias
 - 6.6. Alcances y límites del sistema
 - 6.7. A modo de síntesis
-

Capítulo 6. La apuesta por la calidad en Chile

Los cambios sociales y políticos que ha experimentado Chile en los últimos cincuenta años han influido y, en muchos aspectos, determinado, el desarrollo de su sistema educativo. Ello se ha revelado en la inversión presupuestada, en el rol del Estado, los lineamientos en el currículum, la participación privada y, fundamentalmente, en la conceptualización de la educación y sus formas de materializarla. Estas variaciones se enmarcan en dos grandes acontecimientos que delimitan la historia reciente del país: la dictadura militar de casi dos décadas y el retorno a la democracia, que en los últimos treinta años ha experimentado distintas fases respecto de la gobernabilidad, la participación ciudadana y la desobediencia civil. Y en el ámbito de la educación, ha transitado en iniciativas que reponen a una constante tensión entre la continuidad del modelo y la ruptura con la herencia de la dictadura.

Pese a los esfuerzos de los primeros gobiernos de la concertación en la búsqueda de avanzar en calidad y equidad, persistía una significativa desigualdad. A la urgencia y a la espera prolongada no daban respuesta las iniciativas desarrolladas. Fue un momento de inflexión marcado por la movilización estudiantil denominada “Revolución pingüina”, en la que estudiantes secundarios se movilizaron denunciando un sistema educativo de baja calidad, inequitativo y segregado, que a partir de ese año y con sentido de extrema relevancia, fue objeto de modificaciones estructurales que se revisarán en el presente capítulo y que constituyen la apuesta por la calidad en Chile.

6.1. Política y gestión del sistema educativo chileno

Con el fin de contextualizar y aportar a la comprensión de las causas históricas en que se inscribe la presente investigación, la revisión de las políticas y el sistema educativo nacional se inicia en 1970, con el hito generado por la reforma constitucional que normó el respeto por el pluralismo en el sistema educativo chileno. Mediante sus preceptos se expresaba la doctrina de “Estado docente”, que implicaba la validez oficial de la educación, la responsabilidad del Estado de mantener y ampliar el servicio y de satisfacer la creciente demanda de la sociedad de la época. El sistema mantuvo uniformidad curricular reglamentada y centralizada, con el objetivo de cautelar la integración social y cultural, así como la ampliación y adecuada distribución de la educación pública.

La administración política que precedió a este hecho, fue relevante en la historia educacional chilena. El gobierno del Presidente Eduardo Frei Montalva (1964-1970), emprendió una reforma

educacional focalizada en la expansión de la educación, que tuvo como contraparte la dificultad de equilibrar crecimiento y modernización. Su sucesor, el Presidente Salvador Allende Gossens (1970-1973), proclamaba un proyecto de escuela nacional unificada, con una fuerte influencia estatal, orientado por un ideal democratizador de la educación, tendiente a fortalecer los principios y valores de una nueva sociedad que se abría paso gracias al triunfo del socialismo. Asignó altos recursos financieros a educación y propició la desconcentración del aparato estatal, mediante las coordinaciones regionales y locales. Su objetivo era desburocratizarla y generar participación con perspectiva territorial, idea obstaculizada por la rigidez estatal de la época y el clima de conflicto social e ideológico que concluyó en el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973.

Este hecho supuso el término abrupto de los cambios que se venían suscitando, rebajando la inversión en educación de un 7,5% a un 2,6% del Producto Interno Bruto, PIB. En este ámbito, los dos elementos que caracterizaron el viraje dado por la dictadura fueron: 1) la reducción del Estado, transitando a un enfoque subsidiario, donde se desprende de la responsabilidad directa sobre las escuelas y la traspassa a municipios y privados que reciben subvención estatal para entregar el servicio educativo; y 2) la redefinición del currículo nacional, que excluye materias que, según el régimen militar, contenían ideologías contrarias a sus principios. Bajo este argumento, eliminan el debate, la participación, el pluralismo y el pensamiento crítico, reduciendo la riqueza del aprendizaje a acumulación de contenidos (Valenzuela et al., 2008).

Desde entonces la educación sufrió cambios significativos, impulsados por la dictadura del General Augusto Pinochet Ugarte (1973-1990). Más allá de la intervención militar y gubernamental sin precedentes en el sistema escolar y universitario, se impuso una práctica autoritaria y de fuerte control sobre los procesos cotidianos de gestión escolar. Se diseñó en estos primeros años lo que sería una reestructuración radical de la gestión educativa, que se reveló en 1977, en que el Estado se desprende de gran parte de escuelas y liceos, para entregarlos a administraciones privadas creadas por asociaciones gremiales de empresarios de la industria, el comercio y la agricultura. Un año después, una Directiva Presidencial para la Educación normó la doctrina del “Estado subsidiario”, que promulgaba la libertad educacional, traducida en la incorporación de la iniciativa privada en educación, asignando a ella la responsabilidad de la expansión y mejoramiento del sistema. En tanto, el Estado se redujo a participar en funciones negadas a particulares por su naturaleza, insuficiencia o ineficiencia.

El Estado, a través del Ministerio de Educación, mantuvo la función normativa, que permitía determinar los objetivos y contenidos de la educación. Por otro lado, se responsabilizó de la supervisión, como controladora de la normativa y orientadora en las acciones de mejoramiento. Y concentró la función de financiamiento a la educación gratuita y a la revisión de las condiciones para la entrega de la subvención escolar.

El año 1980 se considera “el momento fundacional de un nuevo modelo político, económico y social, que convirtió radicalmente la educación en el nivel primario, secundario y superior” (Villalobos y Quaresma, 2015, p. 67). Este fue el momento en que se inició el traspaso gradual de las escuelas básicas y los liceos de enseñanza media del Ministerio de Educación a las municipalidades del país, proceso que se completó en 1986. Ello implicó que las municipalidades, entonces dependientes del Ministerio del Interior, se hicieran cargo de la infraestructura y equipamiento, de la administración financiera y del personal de los establecimientos. Asimismo, se modificó el sistema de subvenciones a la educación particular, con el fin de motivar y potenciar la creación y mantención de nuevas escuelas particulares subvencionadas y propiciar el crecimiento de las existentes. La misma fórmula se extendió a la educación bajo administración municipal, de modo que todas las escuelas y liceos gratuitos y de financiamiento mixto tuvieron apoyo estatal en los mismos términos.

Estas modificaciones se consolidaron con la Constitución Política de 1980, que modificó los preceptos respecto de libertad de enseñanza y el rol del Estado en educación. Asimismo, comprometió el diseño y promulgación de una Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, que contuviera los requisitos mínimos a exigir en cada nivel de enseñanza, así como las normas que se debían cumplir y por las cuales el Estado velaría. También, consideraría los requisitos para entregar el reconocimiento oficial a los establecimientos educacionales que nacían al amparo de esta concepción mercantilista, bajo el que se decretaban como “cooperadores del Estado” y se reconocía así su derecho a recibir el financiamiento en forma de subvención escolar.

Es así como la educación entendida como un lucrativo negocio, gracias a la entrega de subvención estatal sumado al aporte de apoderados, bajo el sistema de financiamiento mixto, y la descentralización curricular que encarna la conceptualización de la educación implementada en la dictadura militar, quedó plasmada en la normativa que promulga el último día de su gobierno. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE (Ley Nº 18.962, 1990), otorga al Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Superior de Educación, la definición de los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos para cada uno de los años de estudio de la enseñanza básica y media. Ello permite a las escuelas elaborar planes y programas propios a partir de estos requerimientos mínimos. Por otro lado, establece que corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos. El Estado, por su parte, debe proteger el derecho, resguardando la libertad de enseñanza y financiando un sistema de educación gratuito, para asegurar el acceso de la población a la educación. Así se sellaría un capítulo en la historia de la educación chilena que traería más tarde insospechadas consecuencias, las que se revisarán en los distintos apartados del presente capítulo.

Con la promulgación de esta ley el régimen dictatorial buscó establecer un dispositivo legal, difícilmente modificable, que asegurara en el futuro una acción limitada y controlada del Estado en materia educativa. En definitiva, antes de la llegada de la democracia en Chile, el panorama de la educación estaba marcado por el escaso control del Estado sobre los establecimientos, junto con una creciente privatización de la oferta educativa, financiada en su gran mayoría por medio de una subvención estatal. Si bien la Constitución Política de la

República de Chile garantizaba el derecho a la educación, no establecía el derecho a sistemas educativos de calidad, de manera que la libre regulación de la oferta educativa no aseguraba por sí misma que todos pudieran acceder a una educación del mismo nivel. La implementación de estas políticas, basadas fundamentalmente en los principios de una economía neoliberal, no logra, por lo tanto, cumplir con los objetivos propuestos en sus inicios. Las grandes diferencias sociales existentes en nuestra población se perpetúan en los sistemas educativos, de manera tal que los sectores más privilegiados obtienen una educación de mejor calidad y los sectores vulnerables acceden a un sistema que no cuenta con los recursos mínimos necesarios para un correcto funcionamiento. (Valenzuela et al., 2008, p. 134)

Esta ley, que se dictó a sólo un día del término de la dictadura, decretó en Chile el servicio educativo como un bien de mercado. Se comprometía así el futuro próximo y se determinaban los primeros largos treinta años de la democracia en Chile donde, dependiendo del prisma con que se mire, poco o nada cambió. Las modificaciones se realizaron bajo la lógica mercantilista, anulando el ansiado cambio en la educación chilena. Pese a ello, hubo iniciativas tendientes a abrir caminos hacia la ruptura con la herencia de la dictadura.

6.1.1. Tensiones entre la continuidad y el quiebre de las políticas educativas

Después de 17 años de dictadura, un plebiscito cambió la historia de Chile al triunfar la opción que decía “No” al régimen militar. Un año después se desarrollaban elecciones democráticas, triunfando una alianza política de centro izquierda, denominada Concertación por la Democracia. En este período de transición, bajo el gobierno del Presidente Patricio Aylwin Azócar, la agenda educativa centra sus objetivos en la calidad y equidad del contexto y los resultados de aprendizaje del sistema escolar. Así lo describe un informe encargado al Ministerio de Educación por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (Mineduc, 2004), en el que se describe al Estado como garante y promotor del funcionamiento de la educación, así como de la definición y conducción de políticas de desarrollo.

Las expectativas incumplidas en este período, responden a la continuidad del modelo y los mecanismos de financiamiento introducidos en dictadura.

El gobierno de la transición a la democracia tomó la decisión estratégica de no revertir el proceso de municipalización ni cambiar el modelo ni mecanismos de financiamiento establecidos en 1981. Esta opción se tomó a pesar de las expectativas del profesorado de que ello ocurriera, y a pesar del origen e implementación autoritarios de ambos cambios. (Mineduc, 2004, p. 9).

En su descripción y análisis, el Ministerio de Educación destaca como aporte táctico de ruptura o cambio, políticas para el logro de la calidad y equidad de la educación financiada con recursos públicos. Con este afán se redefinió el rol del Estado pasando de ser subsidiario y en

consencuencia responder por la asignación de recursos, los marcos normativos y logros de aprendizaje determinados por patrones sociales, a un papel de promotor y responsable de los objetivos de calidad y equidad del conjunto del sistema.

Es así como las políticas de los años 90 se presentan bajo dos criterios articuladores, que sintetizan la naturaleza de la acción pública en educación: 1) para mejorar en calidad de los aprendizajes, programas integrales de intervención de cobertura universal; y 2) para avanzar en equidad, programas compensatorios focalizados en las escuelas y liceos de menores recursos, con bajos resultados de aprendizaje.

En la descripción que ofrece el informe para UNESCO (Mineduc, 2004), identifica seis criterios estratégicos que modelan la tensión entre las concepciones de continuidad y quiebre:

- Mejoramiento de la calidad de la educación, con centro en las condiciones, los procesos y los resultados de aprendizaje.
- Énfasis en el logro de equidad, mediante la atención a las diferencias y la discriminación a favor de los más vulnerables.
- Regulación del sistema, en adición a la ley y la norma, mediante incentivos, información y evaluación.
- Apertura del sistema educacional y de sus instituciones, entre ellas, y a las demandas de la sociedad.
- Concepto de cambio incremental y combinación de estrategias de “estado” y “mercado”; “de arriba hacia abajo” y de “abajo hacia arriba”; de construcción de redes.
- Carácter estratégico y de Estado de las políticas educacionales, con base en consenso entre los actores y combinación de medios.

6.1.2. Principales políticas educativas

Desde la década de los noventa y después de la recuperación de la democracia (incompleta, atada e implementada *en la medida de lo posible*), la educación ha estado en la agenda de los gobiernos, ocupando un espacio prioritario. En la primera década, el énfasis fue la cobertura y el acceso, junto con la mejora de infraestructura y equipamiento. Se establecieron programas focalizados para escuelas de menor desempeño y se iniciaron mejoras en las condiciones laborales de los docentes.

Una segunda etapa, se caracterizó por la preocupación respecto de la calidad y la equidad educativa, que evidenciaba brechas importantes entre los sectores más vulnerables y los de mayores recursos. Para enfrentar este desafío, se implementan iniciativas destinadas a asegurar aprendizajes

mínimos y una mayor integración. En este marco se inscriben el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa, SACGE, que aporta un modelo de gestión escolar para la mejora e integra la evaluación institucional, en sus modalidades de autoevaluación y evaluación externa. Asimismo, el Programa LEM (Lenguaje, Escritura y Matemáticas), Liceo para Todos y el Programa de Escuelas Críticas, fueron parte de las estrategias implementadas para avanzar en mayor calidad e igualdad de oportunidades.

Una diferenciación en tres etapas es la que aporta Inzunza (2009), quien describe y sistematiza a las políticas educativas en democracia, según su cronología y lo que en su opinión constituye el sello del período:

- Los años de reparación y continuidad (1990-1995): Construcción de bases para un mejor funcionamiento del sistema. Destaca la crisis económica y el apoyo del Banco Mundial para el financiamiento de programas, sujeto a acuerdos marco. Es la primera instancia de focalización, mediante iniciativas como el Programa de las 900 escuelas (P-900). Es un período de acuerdos con el Colegio de Profesores, así como de reflexiones en torno a mesas técnicas. Se genera la primera versión del Estatuto Docente, que viene a regular y mejorar las condiciones laborales del gremio. Respecto del financiamiento, éste se mantiene y asume un nuevo mecanismo, que consiste en sumar a la subvención del Estado, el aporte de las familias. Es el polémico financiamiento compartido que se mantiene en la actualidad.
- La Reforma Educacional (1996-2000): Se inicia formalmente el 2006, incorporando la Jornada Escolar Completa, JEC; la reforma curricular, el aumento de los programas de mejoramiento y el fortalecimiento de la formación docente.
- El círculo vicioso tecnocrático (2000 en adelante): A la luz de los resultados de mediciones nacionales e internacionales, los logros de aprendizaje no mejoran. Se abordan iniciativas orientadas a llevar al aula los principios de la reforma. Es un período que se inicia con el aumento a doce años de escolaridad obligatoria y que tiene un clímax el 2006, con la “revolución pinguina”, que pone de manifiesto el fracaso de los intentos por la mejora y equidad en el marco de la continuidad del modelo.

Desde ópticas distintas, las valoraciones de los esfuerzos por revertir el desmejorado estado de la educación chilena coincidieron en la necesidad de cambios estructurales. Éstos llegaron, sin duda, con la mayor transformación en la historia de las políticas educativas del país, después de la municipalización de la educación en el 1980 (Bellei, 2018): la nueva educación pública. Pero, el camino hasta este hito tuvo antecedentes necesarios de sistematizar. La Tabla 25, muestra las principales iniciativas impulsadas en los últimos seis gobiernos democráticos.

Tabla 25 Principales políticas de los gobiernos democráticos de Chile

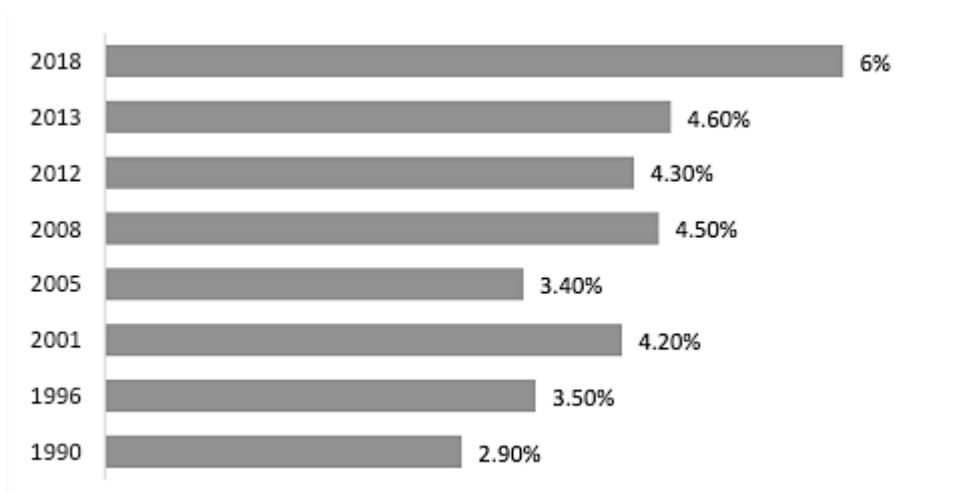
Gobierno	Presupuesto para Educación	Principales políticas
Patricio Aylwin Azócar (1990-1994)	1.800 millones de dólares	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 19.070-Estatuto Docente (estabilidad laboral y aumentos salariales). • Programas focalizados de mejoramiento de la calidad y equidad (P900, MECE). • Ley 19.247-Extensión del Financiamiento Compartido. • SIMCE se traspa al Ministerio de Educación.
Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000)	3.300 millones de dólares	<ul style="list-style-type: none"> • Nuevo currículum en primaria y secundaria. • Textos escolares. • Ley 19.532-Jornada Escolar Completa (JEC). • Masificación de TIC (Enlaces). • Programa Montegrande, • Corrección de la subvención (Rural y Educación Especial). • Tabla de financiamiento compartido (becas). • Flexibilización del estatuto docente. • Publicación de resultados SIMCE por escuela.
Ricardo Lagos Escobar (2000-2006)	4.500 millones de dólares	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación docente e incentivos (Asignación de Excelencia Pedagógica-AEP). • Reforma de la constitución: Extensión de educación obligatoria a 12 años. • Programas focalizados en básica (escuelas críticas) y secundaria. • Marco para la Buena Dirección. • Cambio de Prueba de Aptitud Académica (PAA) a Prueba de Selección Universitaria (PSU).
Michelle Bachelet Jeria (2006-2010)	9.800 millones de dólares	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 20.248-Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). • Ley 20.370-Ley General de Educación (LGE) reemplaza a LOCE. • Proyecto de Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. • Proyecto de Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública. • Marco para la Buena Enseñanza. • Prueba INICIA (para medir competencias y conocimientos disciplinarios de docentes nóveles).

Sebastián Piñera Echeñique (2010-2014)	11.500 millones de dólares	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliación de Ley SEP. • Ley 20.529-Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. • Plan de Formación de Directores de Excelencia. • Becas “Vocación de Profesor”. • Flexibilidad del Estatuto Docente. • Cambio curricular y aumento de mediciones SIMCE. • Ley 20.501- Selección de Directivos por Alta Dirección Pública (ADP).
Michelle Bachelet Jeria (2014-2018)	27.000 millones de dólares	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 20.854 – Fin al lucro, la Selección y el Copago. • Creación de Subsecretaría e Intendencia de Educación Parvularia. • Centros de liderazgo. • Ley 20.903 – Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Carrera Docente) • Ley 21.040 – Sistema de Educación Pública.

Fuente: Azís (2018)

La tabla 25 y la Ilustración 18 permiten visualizar el aumento progresivo de inversión total en Educación, la que para el año 2018 representó el 25% del gasto público total del país, lo que equivale a 4,5 puntos porcentuales superior al promedio de países OCDE (Mineduc, 2017). Asimismo, corresponde al 6% del Producto Interno Bruto (PIB), el porcentaje más alto desde el retorno de la democracia, consistente con las nuevas políticas de estado en torno a Educación.

Ilustración 18 Evolución de la inversión en Educación como porcentaje del PIB



Fuente: Madariaga, 2019.

Esta evolución se relaciona con el camino de políticas públicas tendientes a avanzar en calidad y equidad tiene características que explican la trascendencia de la gran reforma que se inicia en el segundo gobierno de la Presidenta Bachelet. Al respecto, una revisión de Bellei (2018), separa en cuatro etapas esta larga data de iniciativas, cuya contextualización “permite valorar en toda su magnitud la complejidad del cambio que se inicia y comprender la medida en que se aparta del tipo de políticas educacionales que se habían implementado en Chile desde el retorno a la democracia en 1990”. (p. 21).

- La educación pública chilena hasta 1979: su desarrollo fue tardío, lento y desigual, tanto por la naturaleza del territorio como por la marginalidad con que era vista desde el Imperio Español, lo que significó que en el período colonial la educación fuera sólo limitada a una pequeña capa dirigente que se educaba en instituciones religiosas o con instructores privados. Esta realidad se mantuvo hasta mediados de siglo, cuando se reconoce el inicio de un sistema educacional, con la fundación de la Universidad de Chile y la Escuela Normal de Preceptores, ambas en 1842. Más tarde, en 1860, la Ley de Instrucción Primaria entregó al Estado la responsabilidad de entregar educación gratuita a la población, mediante escuelas fiscales y municipales, reconociendo además –bajo el principio de la libertad de enseñanza– la legitimidad de las escuelas privadas. Desde esa década la educación pública en Chile fue mayoritaria, pero atendiendo siempre a una fracción menor de la población, especialmente sectores altos y medios de las ciudades (Bellei y Pérez 2010; Núñez 2015). Es así como desde sus inicios como sistema educativo, el Estado garantizó la libertad de enseñanza, reconociendo la educación privada. También promovió el carácter mixto del sistema educacional entregándole financiamiento, pero bajo un esquema de hegemonía del sistema público. Esta realidad cambió con la dictadura en el último cuarto del siglo XX. Hasta entonces, los recursos financieros y las políticas educacionales se orientaron fundamentalmente a expandir y consolidar la educación pública.
- La Reforma Educacional de 1980 y la Municipalización de la Educación Pública (1980-1989): Como se ha revisado en apartados anteriores, la dictadura cívico-militar (1973-1989), impuso una reforma educacional que modificó de manera significativa las características que definían hasta entonces al sistema educativo chileno: la preponderancia de la educación pública por sobre la privada y el rol del Estado en la entrega del servicio educativo. De “Estado Docente” pasó a “Estado Subsidiario”, que se tradujo en el establecimiento de un mercado educacional, sujeto a las premisas del neoliberalismo económico. En este contexto, la “municipalización” de la educación pública, que se inició en 1980, fue la estrategia del nuevo marco institucional, que significó el traspaso de todas las escuelas y liceos públicos, en un período que se extendió por seis años, hasta el último traspaso. Según Bellei (2018), este proceso logró superar el centralismo existente hasta entonces. Sin embargo, significó la eliminación del significado de la educación pública, convirtiéndola en un proveedor más del servicio educativo. Al finalizar la última década, se confirmó la gravedad de las consecuencias. La educación pública

disminuía en una cuarta parte su participación en la matrícula, mientras que la educación privada duplicaba la cantidad de estudiantes en el mismo período.

- Las políticas educacionales de los gobiernos democráticos y el intento fallido de fortalecimiento de la educación municipal (1990-2006): La municipalización fue confirmada en democracia, gracias a la continuidad decidida estratégicamente (Mineduc, 2004). Así, los esfuerzos se concentraron en la mejora de procesos, focalizando iniciativas tendientes a avanzar en equidad. Es decir, la orientación heredada se mantuvo y generó la movilización social conocida como “la revolución pinguina”, hecho que cambiaría el sentido y la urgencia de las políticas educativas chilenas. Bajo este marco, el gobierno de la Presidenta Bachelet (2006-2010), creó el Consejo Asesor Presidencial, con representantes de distintos sectores del sector educacional. El desafío fue realizar un diagnóstico y proponer soluciones, que concluyeron en definiciones de cómo debían ser las nuevas entidades de administración pública. Pese al gran consenso de estas recomendaciones, que significó que orientara las propuestas de políticas de los tres gobiernos posteriores, la baja prioridad otorgada a esta reforma significó el retraso de su materialización, hasta diez años después.
- Las iniciativas previas de reestructuración de la educación municipal (2007-2013): A las consideraciones del Consejo Asesor Presidencial siguió una etapa de reestructuración de la institucionalidad, que requería un nuevo marco regulatorio del sistema escolar. Ello implicaba la modificación de normativas y, de manera fundamental, la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, heredada de la dictadura. Sin pocos obstáculos, la idea se materializó el 2009, con la promulgación de la Ley General de Educación y dos años después, con la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Con ello se consolidó un sistema educacional mixto, en relación a su financiamiento y a la provisión del Estado a públicos y privados, pero se incorporaron nuevas exigencias a escuelas y sostenedores, como condición para impetrar la subvención estatal. Por otro lado, la “nueva arquitectura” del sistema consideró la diferenciación de roles en cuatro estamentos, con el fin de cautelar el cumplimiento de las reglas de este nuevo período. Al Ministerio de Educación se le reservó el papel de órgano rector; la nueva Agencia de Calidad de la Educación, la de orientar y evaluar el sistema; a la Superintendencia de Educación, la de fiscalizar el cumplimiento de la normativa; y el Consejo Nacional de Educación, el de aprobar disposiciones de implementación de la educación, como bases curriculares y plan de evaluación.
- La Reforma Educacional para garantizar la educación como derecho social y la nueva educación pública (2014-2018): Las movilizaciones estudiantiles del 2011 generaron la necesidad de priorizar la reforma educacional que se venía estructurando desde el 2006. Aportó a esta causa la discusión política a propósito de las elecciones presidenciales que se desarrollarían el 2013. También, los resultados de pruebas nacionales e internacionales, que daban cuenta de un estancamiento en los logros de aprendizaje de los estudiantes chilenos.

En este escenario, se aprobaron cambios gracias a factores que hicieron sinergia: 1) la presión del movimiento social por la educación; 2) la conformación de una mayoría política a favor de la presidenta Michelle Bachelet; 3) y la acumulación de evidencias y proipuestas del mundo académico y social.

Revisar los principales hitos de las políticas educativas permite comprender las características de su sistema educativo. Asimismo, al revisar los énfasis de los gobiernos en la administración del sector, así como el rol del Estado en los últimos cincuenta años, es posible explicar el debilitamiento de la educación pública. La implementación de iniciativas tendientes a avanzar en calidad y equidad, pero al amparo de normativas que privilegiaban el mercado, fueron insuficientes y generaron el descontento y la expresión popular masiva.

Esta nueva reforma busca garantizar la calidad de la gestión institucional y pedagógica, bajo el principio de la igualdad de oportunidades y el aprendizaje como fundamento y razón del proceso educativo. Para ello, define el accionar del sistema educativo en cuatro ejes fundamentales: calidad educativa, inclusión, gratuidad y fin al lucro.

En el marco de la normativa que el 2017 creó la Nueva Educación Pública, NEP (Ley N° 21.040), hoy se enfrenta el desafío en dos ámbitos: 1) avanzar en la implementación de un sistema descentralizado, mediante un nivel intermedio entre escuelas y Estado, bajo la figura de setenta Servicios Locales de Educación, SLE, en funcionamiento ya en distintas provincias. 2) superar la confianza en el mercado educacional, demostrando que los principios que están a la base de la educación pública, son superiores en el desafío de garantizar el derecho igualitario a una educación de calidad, que brinde las mejores oportunidades de aprendizaje.

Para cumplir el reto, Chile se enfrenta a superar algunos nudos críticos. Al respecto, Donoso (2018) identifica cuatro: 1) el prolongado plazo otorgado para el cambio de sostenedor, en tanto la gradualidad del traspaso de los municipios a los Servicios Locales de Educación permite que se complete el 2030, generando con ello dualidad de gestión según dependencia; 2) el 2021 se evaluará el funcionamiento de los primeros once Servicios Locales de Educación, dejando dudas respecto de sus resultados y las implicancias para los establecimientos educacionales bajo la operación de estos SLE y para el sistema en su totalidad, albergando la posibilidad de ampliar más allá del 2030 el plazo de traspaso, lo que significaría “el réquiem” del sistema (Donoso, 2018, p.44); 3) no se modifica el sistema de financiamiento, con lo cual se mantiene la lógica de mercado y la competencia por financiamiento; y 4) la NEP se reduce a la reorganización del nivel intermedio, los SLE, careciendo de una estructura innovadora que permita la construcción de nuevas oportunidades educativas.

6.2. De la movilización social a la nueva institucionalidad

Como se ha revisado en apartados anteriores, el cambio de paradigma inaugurado con la Reforma Educacional en el Chile de los 90' llegó tíbiamente a las aulas. Con mayor o menor resistencia al cambio, los profesores fueron convocados a diseñar y materializar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque constructivista. Su implementación implicó una línea de refuerzo de la profesionalización docente, otra de implementación de la Jornada Escolar Completa, JEC, una denominada Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad, y una línea trascendental que centró su objetivo en la reforma curricular, destinada a construir y aplicar un nuevo marco mínimo y obligatorio en todas las escuelas cooperadoras del Estado.

De esta puesta en marcha han transcurrido treinta años, en los que la discusión en torno a la educación se intensificó y masificó. La problemática central, de acuerdo a la inquietud ciudadana manifestada en distintos movimientos en los últimos años, es la calidad y equidad de la educación en tanto derecho y herramienta para la justicia social. Al respecto, después de un intenso debate, hoy hay más consenso que disenso sobre la creciente reproducción de la desigualdad a la que ha contribuido el sistema educacional y su modelo de financiamiento mixto, heredado de la dictadura militar y sustentado desde entonces en dos pilares: 1) la transformación de las formas de financiamiento a través de vouchers o subsidios por alumno; y 2) un nuevo modelo de gestión denominado entonces Municipalización, y que significó trasladar el régimen de dependencia de todas las escuelas públicas, desde el Estado a las administraciones de cada municipalidad, en cada comuna de Chile.

Abordar esta realidad y revertirla ha sido la discusión en Chile durante los últimos años. Si el sistema educacional continuaba segregando, la pobreza seguiría su camino de reproducción. Ante ello, la solución no podía reducirse a "recetar" que las escuelas que concentran a los estudiantes más vulnerables sigan el ejemplo de lo realizado por otras de similares características que, extraordinariamente, han obtenido buenos resultados. Esta sugerencia, tan recomendada en el último tiempo desde estudios replicados en universidades, evadía el problema central y se desviaba del desafío que exigía gran parte de la sociedad y los estudiantes movilizados: un cambio en el sistema para dejar la tendencia a concentrar la vulnerabilidad. En la opinión de Atria (2012), esa debía ser la primera prioridad política. Y así lo asumió el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, quien impulsó la reforma educativa que se gesta hoy en Chile, no sin importantes detractores que han visto amenazada la libertad de elegir la educación para sus hijos.

Tal como se revisó en párrafos anteriores, la urgencia del cambio se reflejó en la movilización estudiantil de mayor envergadura en tiempos de democracia. A dieciséis años del fin de la dictadura y después de la continuidad del modelo, estudiantes secundarios salieron a las calles a exigir cambios, sumando la adhesión activa de distintos grupos de la sociedad civil. La movilización, que se inició en el 2000, alcanza puntos de inflexión en las manifestaciones del 2006 y el 2011, en las que

convergió elementos clásicos con diseños organizativos estéticos y socioculturales novedosos, los que aportaron gran notoriedad mediática de (Bellei et al., 2014b; Donoso, 2013; Salinas y Fraser, 2012).

El mérito de estos eventos fue la relevancia generada en torno a la discusión política y ética respecto de la orientación de mercado del sistema educativo en Chile y las consecuencias de segregación e inequidad, junto con revelar su efecto devastador en la educación pública, bandera de lucha en las consignas de los movimientos estudiantiles (Lillo, 2020; Villalobos y Quaresma, 2015).

Como se ha registrado en apartados anteriores, la primera acción del gobierno de la Presidenta Bachelet fue convocar a un Consejo Asesor Presidencial que reunió a representantes del mundo académico e investigadores del área. Después de la entrega de sus conclusiones, el ejecutivo propuso cambios legislativos que derivaron en la derogación de la entonces normativa que regía a la educación desde la dictadura, promulgando la Ley General de Educación y dos años más tarde, el Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación, mediante el cual se creó la nueva institucionalidad educativa del país.

El objetivo de este nuevo diseño institucional fue el de cautelar el cumplimiento de las nuevas exigencias que consideró el cambio del marco normativo, especialmente orientado a proveer de exigencias a sostenedores para la entrega de la subvención estatal (Bellei et. al, 2018). Así la nueva arquitectura educativa de Chile quedó integrada por cuatro instituciones, con roles y funciones diferentes en el sistema educativo, tal como lo muestra la Figura 18.

Ilustración 19 Institucionalidad educativa de Chile, según el Sistema de Aseguramiento de la Calidad.



Fuente: Consejo Nacional de Educación (2020)

Estos nuevos estamentos de la institucionalidad política son los responsables de supervisar, controlar, orientar, proponer y normar las iniciativas tendientes a asegurar la calidad de la educación escolar en Chile. Para ello, les corresponden cumplir los roles que indica la figura, los que se detallan, según las disposiciones de la Ley SAC (Mineduc, 2016; 2020)

- Ministerio de Educación: órgano rector del Sistema de Aseguramiento de la Calidad que debe:
 - a) Proponer y evaluar las políticas y los planes de desarrollo educacional y cultural.
 - b) Asignar los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades educacionales y de extensión cultural.
 - c) Mantener un sistema de supervisión del apoyo técnico pedagógico a los establecimientos educacionales
 - d) Estudiar y proponer las normas generales aplicables al sector y velar por su cumplimiento.

- e) Otorgar el Reconocimiento Oficial a los establecimientos educacionales, cuando corresponda (abrir escuelas).
- f) Fiscalizar las actividades de sus unidades dependientes.
- g) Elaborar instrumentos, desarrollar estrategias e implementar, por sí o a través de terceros, programas de apoyo educativo.
- h) Cumplir las demás funciones que le encomiende la ley, como:
 - ✓ Elaboración de las Bases Curriculares y los planes y programas de estudio para la aprobación del Consejo Nacional de Educación.
 - ✓ Elaborar los Estándares de Aprendizaje de los estudiantes, los otros indicadores de calidad educativa y los estándares indicativos de desempeño para sostenedores y establecimientos educacionales.
 - ✓ Formular los estándares de desempeño para docentes y directivos
 - ✓ Proponer y evaluar las políticas y diseñar e implementar programas y acciones de apoyo técnico pedagógico para docentes, equipos directivos, asistentes de la educación, sostenedores y establecimientos educacionales.
 - ✓ Proponer y evaluar las políticas relativas a la formación inicial y continua de docentes.
 - ✓ Determinar, en coordinación con la Agencia de Calidad de la Educación (ACE), el plan de mediciones nacionales e internacionales de los niveles de aprendizaje de los alumnos.
 - ✓ Desarrollar estadísticas, indicadores y estudios del sistema educativo en el ámbito de su competencia, y poner a disposición del público la información que con motivo del ejercicio de sus funciones recopile.
 - ✓ Establecer y administrar los registros públicos que determine la ley.
- Agencia de Calidad de la Educación, estamento responsable de la evaluación y orientación del sistema escolar. Entre sus funciones considera:
 - a) Evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes de acuerdo al currículum nacional y por medio de pruebas estandarizadas externas a los establecimientos.
 - b) Evaluar el desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores en base a estándares indicativos y el cumplimiento de otros indicadores de calidad educativa.
 - c) Ordenar los establecimientos en función de su desempeño.
 - d) Validar los mecanismos de evaluación de docentes y directivos.
 - a) Proporcionar información en materias de su competencia.

- Superintendencia de Educación, a quien corresponde el rol fiscalizador de la normativa educacional, mediante responsabilidades como:
 - a) Fiscalizar la legalidad del uso de los recursos en los establecimientos subvencionados
 - b) Proporcionar información a las comunidades educativas atendiendo denuncias y reclamos de estos.
 - c) Aplicar sanciones cuando corresponda.

- Consejo Nacional de Educación, organismo al que corresponde cautelar y promover la calidad de la educación, mediante:
 - a) Aprobar o formular observaciones a las Bases Curriculares y a los programas de estudio para todos los niveles y modalidades del sistema escolar.
 - b) Aprobar o formular observaciones a las adecuaciones curriculares para poblaciones específicas (por ejemplo, pueblos originarios, talentos u otros).
 - c) Aprobar los planes y programas de la Educación Básica y Media y de la modalidad de Adultos desarrollados por el Mineduc.
 - d) Servir de instancia de reclamación ante el rechazo de planes y programas propuestos por los establecimientos.
 - e) Informar sobre el plan de evaluaciones determinados en las Bases Curriculares.
 - f) Informar favorablemente o con observaciones respecto de los estándares de calidad de aprendizaje, calidad y desempeño (todos propuestos por el Ministerio de Educación).
 - g) Informar favorablemente o con observaciones respecto de las normas de calificación y promoción dictadas por el Mineduc.
 - h)

Las instituciones que integran la institucionalidad educativa en Chile, en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, ubican a la escuela al centro de sus funciones, prestando servicios y apoyo pedagógico de acuerdo a las funciones que les fueron asignadas. Están desafiadas a actuar de manera coordinada para asegurar el buen funcionamiento del sistema escolar y el progreso en el desafío de asegurar aprendizajes de calidad para todos los niños y jóvenes del país.

6.3. Fundamentos y diseño de la evaluación de calidad en Chile

A la base de la política pública y como fundamento de la evaluación y orientación que dispone, se encuentra el concepto de calidad de la educación. Éste, a su vez, sustenta el plan que operativiza el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, SAC., donde se le define como:

... un proceso formativo integral, que pone en el centro al ser humano en su totalidad, promoviendo un desarrollo consistente e integrado del conjunto de dimensiones, incluyendo la espiritual, la ético-moral, la cognitiva o intelectual, la afectiva, la artística y la de desarrollo físico, entre otras, y que se orienta a proveer oportunidades de desarrollo e integración social al conjunto de los niños y niñas, jóvenes y adultos de manera equitativa e inclusiva, previniendo la discriminación y la segregación de cualquier tipo, garantizando que todas y todos puedan ser ciudadanos autónomos, responsables, proactivos y críticos". (Ministerio de Educación, 2016, p.16).

Bajo esta conceptualización, la Ley SAC (2011) establece tres elementos constitutivos de la calidad de la educación: 1) Exigencias mínimas en resultados educativos, contemplando el área académica y de formación general. En este sentido, promover y evaluar aprendizajes y conductas que refieren a habilidades y valores necesarios bajo un enfoque integral, con el fin de educar para la participación y construcción de una sociedad diversa y democrática. Asimismo, considerar aspectos del contexto escolar, detectando las fortalezas y oportunidades de mejora de escuelas y liceos. 2) Movilización a la mejora, como resultado de orientaciones y apoyos, posibilitando modificaciones en la gestión, que permitan los logros educativos por los cuales la escuela es evaluada y responsabilizada, en el contexto de la Ley SAC. Y 3) La equidad como requisito de calidad, para lo cual se apoya en dos normativas: la Ley de Subvención Escolar Preferencial (2008), proveyendo de recursos extraordinarios a escuelas con estudiantes de contextos desafiantes; y la Ley de Inclusión (2015), que elimina el financiamiento compartido y los procesos selectivos de admisión (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Así, Chile coincide con la tendencia actual de algunas políticas públicas en educación: calidad y equidad centrando la inversión en los estudiantes más desfavorecidos. Así lo indica la OCDE (2015), cuyo informe destaca la Ley de Subvención Escolar Preferencial en el país y la relevancia otorgada a la evaluación, mediante la nueva institucionalidad. Sin embargo, alerta respecto del escaso seguimiento a estas iniciativas y, en consecuencia, sugiere mayor rigurosidad y consistencia en el monitoreo, con el fin de orientar asertivamente las iniciativas en pos de la mejora.

Para implementar sus procesos de evaluación, el sistema educativo se basa en estándares de calidad definidos, tanto para medir resultados de logro de aprendizajes, como para evaluar los procesos pedagógicos e institucionales. En este ámbito, corresponde a la Agencia de Calidad de la

Educación la evaluación, orientación e información a las escuelas, revisando el cumplimiento de sus tres tipos (Mineduc, 2014b):

- Estándares de aprendizaje: a partir de los resultados de la prueba SIMCE en los subsectores evaluados se definen tres niveles de aprendizaje (Adecuado, Elemental, Insuficiente), que permiten categorizar los aprendizajes de los estudiantes en términos de logro del currículum.
- Otros Indicadores de Calidad, OIC: considera Autoestima académica y motivación escolar; Clima de convivencia escolar; Participación y formación ciudadana; Hábitos de vida saludable; Equidad de género; Asistencia escolar; Retención escolar; Tasa de titulación (en casos de colegios Técnico Profesional).
- Estándares Indicativos de Desempeño, EID: se aplican a los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Se basan en 79 rúbricas de desempeño definidas en las dimensiones de: Liderazgo, Gestión Pedagógica; Formación y Convivencia y Gestión de Recursos. Se evalúan mediante visitas de la ACE y buscan orientar a las escuelas a la mejora de sus procesos.

Este año se han actualizado los EID, de acuerdo a las disposiciones de la normativa de revisar y renovar sus rúbricas cada seis años. Ello, de acuerdo a su relevancia como marco de referencia que orienta la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. Asimismo, por ser guía para las escuelas y la planificación de sus procesos internos y de autoevaluación. En este contexto, y sobre la base de los fundamentos de los EID promulgados el 2014, se modificaron integrando aspectos que se adecúan a la normativa vigente del sistema educativo y buscan responder a los desafíos actuales de la educación, en la formación de las habilidades del siglo XXI, el aprendizaje profundo, la ciudadanía global y la innovación pedagógica.

Según el Ministerio de Educación (2020b), su elaboración contempló la investigación y revisión de diversos modelos nacionales e internacionales de gestión, autoevaluación y evaluación de establecimientos educacionales. Como resultado, los EID fueron elaborados desde un enfoque multidimensional, que permitió identificar y sistematizar procesos institucionales que favorecen las condiciones para una gestión de calidad. En este sentido, refieren a acciones de superación y desarrollo para la mejora continua de las escuelas. Para asegurar la calidad de la educación en Chile los EID se articulan con las Bases Curriculares, los Estándares de Aprendizaje y los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, además de otras políticas educativas promovidas por el Ministerio de Educación como el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Se espera, a partir del uso y apropiación de los EID, que los establecimientos, sus comunidades educativas y sostenedores puedan desarrollarse integralmente a través de la toma de conciencia de las fortalezas y debilidades de sus equipos de trabajo, mejorando sus prácticas pedagógicas, identificando las capacidades institucionales a desarrollar y diseñando adecuadamente sus planes de mejora. Así, el compromiso con estos estándares permitirá

avanzar adecuadamente en el logro de una educación integral, de calidad y más equitativa para todos los estudiantes del país. (Consejo Nacional de Educación, 2020, p. 3).

Como se ha señalado, entre los procesos nacionales de evaluación definidos por la Ley General de Educación (LGE Nº 20.370, 2009), se establece que la medición de la calidad de la educación debe verificar el grado de cumplimiento de los objetivos generales, a través de la medición de estándares de aprendizaje. En Chile, este sistema de evaluación, SIMCE, está integrado por pruebas que abordan parte de las áreas del currículo vigente. A ellas se suman cuestionarios que indagan sobre el contexto del estudiante.

Una insistente y argumentada crítica a la política chilena basada en estándares (Bellei, 2020; Carrasco, 2020; Durán, 2018; Ramos, 2018), se recoge desde su concepción de evaluación basada en sanciones o premios por logro, responsabilizando al ejecutor, es decir, al centro educativo, de modo tal que éste reciba la consecuencia de su funcionamiento. Bajo esta lógica ha funcionado el Simce, prueba estandarizada que evalúa logros de aprendizaje y cuya ponderación incide mayoritariamente en la valoración del desempeño de una escuela, entregando incentivos en correspondencia. Asimismo, el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño, SNED, que entrega recursos económicos al equipo docente y asistentes de la educación del establecimiento que logre alcanzar los criterios de calidad que establece, en los que el resultado Simce es preponderante. También responde a esta filosofía la Ley de Subvención Escolar Preferencial, SEP, cuya rendición en relación a su uso asociado a acciones para el logro de aprendizajes, condicionaba a las escuelas a aumentar sus resultados a riesgo de sanciones que ahora corresponden a la evaluación que realiza la ACE.

Es así como la rendición de cuentas basada en test de logro académico forman parte del sistema escolar en Chile y su lógica se ha instalado por más de cuarenta años (Bellei, 2020; Falabella y Ramos, 2019). Su preminencia se observa en la trayectoria histórica de las políticas educativas del país, como lo muestra la Tabla 26.

Tabla 26 Evolución de diseños institucionales y políticas educacionales en Chile

El Estado nacional es el principal proveedor de educación; el sector privado “coopera” con el Estado subordinadamente.	Educación pública administrada por municipios compite con educación privada: vouchers universales, elección escolar y privatización son promovidas.	Mercado opera autónomamente con altos niveles de privatización y “en paralelo” el Estado pro- mueve políticas de mejoramiento de la calidad y equidad.	Estado busca “asegurar calidad” del mercado vía reforma basada en estándares: rendición de cuentas, incentivos y sanciones basados en test de logro.	Control de “efectos perversos” del mercado, educación privada regulada para fines públicos y prioridad parcial para Nueva Educación Pública (desmunicipalización vía Servicios Locales).
<i>Hasta 1980</i>	<i>1980 - 1990</i>	<i>1990 - 2006</i>	<i>2006 - 2014</i>	<i>2014 hasta hoy</i>
Estado Docente	Mercado desregulado	Mercado + Estado compensatorio	Estado evaluador incrustado en el mercado educacional	Mercado regulado + Estado pro- veedor, “guiados” por un Estado evaluador

Fuente: Bellei (2020)

Las consecuencias de este diseño institucional de mercado de la educación chilena tendría repercusiones en el desafío de introducir “habilidades del siglo XXI”, debido al estrechamiento curricular generado por la estandarización de la evaluación como base de la política pública en la medición de la calidad.

En lo esencial, el mercado también ha sido una pésima orientación de políticas para mejorar e innovar sustantivamente en educación. Más aun, es posible argumentar que el mercado ha provocado daños a la calidad de la educación en un sentido profundo y, además, ha dificultado introducir en ella cambios positivos. (Bellei, 2020, p. 85).

Para explicar los alcances de las consecuencias del modelo, califica su producción como un mejoramiento espúrio de algunas escuelas a costa de otras, sobre la base de cuestionables prácticas de competencia. En este sentido, contar con estudiantes que, por su condición social de origen, cuentan con un capital cultural que favorece y permite predecir buenos resultados, ha sido la estrategia desarrollada y amparada por la lógica de mercado. Pero, muy especialmente, sería propiciada por la evaluación estandarizada que está a la base del *accountability* en Chile. Así, el

mercado y el Estado evaluador presionan a las escuelas a implementar dos mecanismos convergentes: 1) el de selección social; y 2) de preparación para el Simce.

Pero, ya en el marco de la nueva institucionalidad, el Mineduc (2014), confirmó como herramienta central de medición el SIMCE, calificándolo como estrategia central de contribución al mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación. En tanto, corresponde la Agencia de Calidad de la Educación, la gestión del sistema de evaluación del país. En este sentido, la Ley SAC crea al organismo público con funcionamiento descentralizado, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio. Desde esta categoría, mide y orienta al sistema educativo, mediante SIMCE y bajo el levantamiento realizado en las visitas evaluativas, con base en la revisión del cumplimiento de los Estándares Indicativos de Desempeño, EID (2020). Éstos se definen cada seis años, al igual que los de aprendizaje y los otros indicadores de calidad educativa. Según estos lineamientos, el Ministerio de Educación elabora el Plan Nacional de Evaluaciones, bajo la aprobación del Consejo Nacional de Educación e implementado por la ACE, en el que se definen las evaluaciones nacionales e internacionales que se realizan, así como su frecuencia y características de cobertura.

Respecto del logro de aprendizaje de los estudiantes, el diseño evaluativo en Chile considera la información pública de los resultados obtenidos a nivel nacional e internacional. En el caso de las mediciones locales, se difunden por establecimiento educacional y considera criterios de agrupación por contexto social. Son estos resultados, que sumados a los puntajes alcanzados en los Otros Indicadores de Calidad, OIC, definen la ordenación de las escuelas y liceos del país, de acuerdo a categorías de desempeño.

Según establece la Ley 20.529 (2011), las evaluaciones realizadas tienen tres utilidades:

- a) Ordenación de los establecimientos educacionales en función de las mediciones de los resultados de aprendizaje y de los Otros Indicadores de Calidad educativa, OIC.
- b) Evaluaciones del impacto de políticas y programas educativos.
- c) Sistemas de información pública referidos al resultado de las evaluaciones de logro de los estándares y de los Otros Indicadores de Calidad, a la ordenación de los establecimientos y sus consecuencias, a los resultados de la fiscalización, y a las evaluaciones de las políticas y mecanismos de apoyo implementados.

Después de la evaluación de la ACE, las escuelas se clasifican según cuatro categorías de desempeño, en el marco de un proceso de ordenación que se realiza cada año. Según los resultados obtenidos, los establecimientos se catalogan como: Desempeño Alto, Desempeño Medio, Desempeño Medio-Bajo, Desempeño Insuficiente. De esta definición resulta la focalización de apoyos y la orientación que recibirán las escuelas. Los de más bajo desempeño, deben contar con acompañamiento técnico que les permita salir de la categoría, en un plazo de cuatro años. Lo contrario significa el potencial cierre del establecimiento educacional.

En este sentido, el reciente Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Mineduc, 2020b), enfatiza en la necesidad de cumplir la ley en este sentido, avanzando al cierre de las escuelas que a la fecha no han logrado mejoras. De la misma manera, destaca el acompañamiento a las comunidades educativas e instituciones que requieren más apoyo.

La focalización de los esfuerzos del Estado en los grupos más vulnerables está en el centro de los logros y éxitos de las políticas educacionales de las décadas pasadas, sin embargo, aún persiste un grupo importante de establecimientos que, a pesar de las intensas reformas administrativas, siguen sin evidenciar mejoras en sus resultados educativos, lo que se traduce en desigualdad y falta de equidad educativa. La forma de combatir esa desigualdad es enfocando el sistema en dos elementos usualmente postergados por la discusión pública: los aprendizajes dentro de la sala de clases y una acción decidida y directa para las comunidades que no logran mejorar. (Mineduc, 2020, p. 15).

En la planificación presentada para la etapa que se inició este año (Mineduc, 2020), se detallan las tareas de la ACE, focalizando sus metas estratégicas en:

- a) Potenciar la orientación a las escuelas para desarrollar mejoras educativas, articulándolas con el apoyo que realiza el Ministerio de Educación.
- b) Resignificar la implementación y uso de las evaluaciones sumativas (principalmente el SIMCE), disminuyendo su enfoque de competencia.
- c) Ampliar las herramientas de orientación para la mejora (generando nuevos tipos de visitas y servicios de orientación a las escuelas).
- d) Desarrollar dispositivos de evaluación formativa.

Las metas señaladas significan a la ACE ampliar los instrumentos evaluativos considerados hasta hoy. Sin embargo y más allá de nuevos diseños evaluativos, se deberán revisar los criterios de calidad que definen el mérito de una escuela en el cumplimiento de su obligación de entregar educación de calidad y su reflejo en el logro de sus estudiantes. Los EID se han actualizado y, según asegura el Mineduc, se corresponden con los desafíos actuales y las condiciones diversas de los establecimientos educacionales. Sin embargo, se mantiene la proporcionalidad de resultados SIMCE y los Otros Indicadores de Calidad, que definen el desempeño de las escuelas. Esta ecuación y su contenido constituyen los criterios de calidad en Chile y su significado tiene espacios para la discusión, como se revisará en el siguiente apartado.

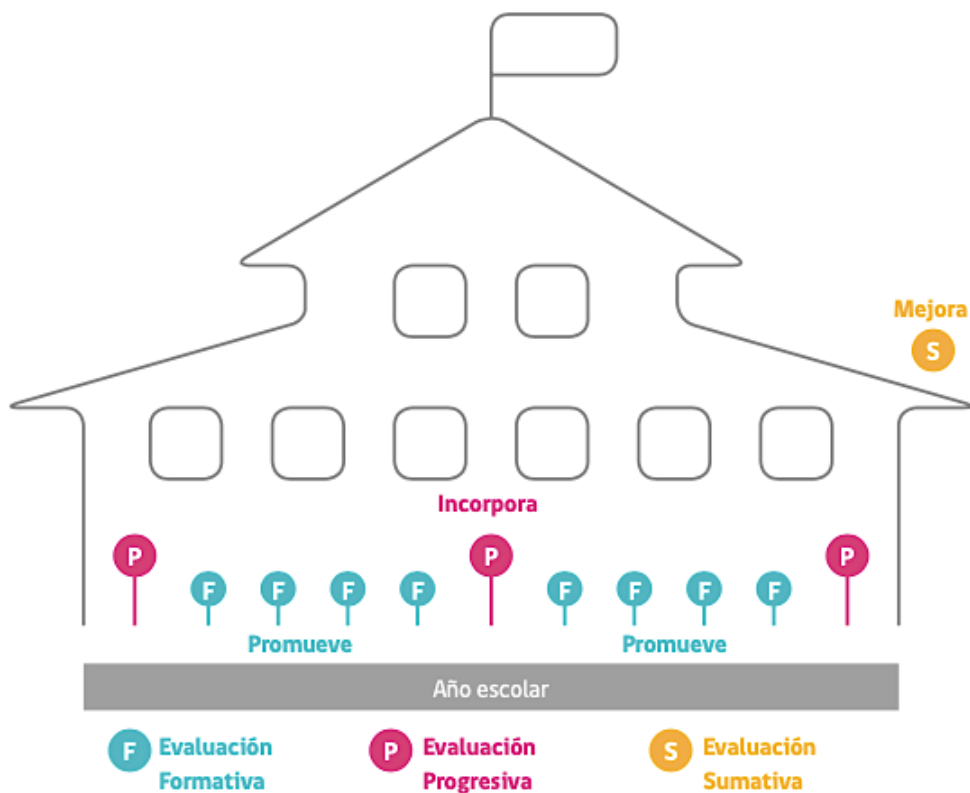
6.3.1. Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes

Entre las tareas que ha enfrentado la ACE en los últimos años, se cuenta la reestructuración del sistema de evaluación, transitando hacia un equilibrio entre los propósitos de ésta. Ejemplo de ello, es la modificación de la proporcionalidad que, hasta el 2016, consideraba la supremacía de su carácter sumativo a nivel de sistema y escuela. En este aspecto, se realizó una revisión que derivó en decisiones que persiguieron un mayor equilibrio. Entre ellas:

- Disminución en un 50 % de las evaluaciones Simce censales.
- Incorporación de evaluaciones de carácter muestral para realizar un monitoreo de áreas importantes del desarrollo educativo como son Formación Ciudadana y las competencias generales de la Educación Técnico Profesional.
- Disponibilidad de evaluaciones externas para ser usadas internamente por los establecimientos, con el propósito de retroalimentar las prácticas pedagógicas y la gestión curricular.
- Entrega de herramientas y recursos para apoyar la evaluación que llevan a cabo los docentes, con el desarrollo de recursos y materiales que orienten el uso pedagógico de los datos.
- Mejora en la información que llega a las escuelas, para que esta pueda ser utilizada en la toma de decisiones pedagógicas.
- Avance en el desarrollo de una política y plan de fortalecimiento de la evaluación que promueva la evaluación formativa.

En este contexto, la ACE implementó un nuevo Sistema de Evaluación de los Aprendizajes para su implementación entre los años 2016 y 2020. La iniciativa ha significado la aplicación de instrumentos y procesos con distintos propósitos, con el fin de dar respuesta a las necesidades de todos los actores educativos (Agencia de Calidad de la Educación, 2018b). Así, el organismo diseñó el nuevo modelo bajo la articulación de tres componentes: Evaluación Sumativa, Evaluación Progresiva y Evaluación Formativa, como lo muestra la Figura 19.

Ilustración 20 Componentes del Sistema de Evaluación de Aprendizajes



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2018b).

El sistema renovado mantiene la Evaluación Sumativa a través de las evaluaciones Simce, las que tienen carácter obligatoria y son de aplicación externa a la escuela. Su objetivo es entregar información respecto de lo que los estudiantes han aprendido al finalizar un ciclo de enseñanza. “Esta información es clave para el desarrollo de la política pública y para que las escuelas puedan verificar sus resultados de aprendizaje en relación a otros referentes nacionales” (ACE, 2018b, p.15). Como muestra la Tabla 27, las características del Simce posicionan a la evaluación como fundamental en el levantamiento de datos que permitan focalizar acciones para la mejora.

Tabla 27 Evaluaciones censales y muestrales Simce

Características	Pruebas censales	Pruebas muestrales
Propósito	Evaluar el aprendizaje de los estudiantes en distintas asignaturas y grados del Currículum Nacional, con el objetivo de contribuir al proceso de calidad y equidad de la educación.	Monitorear los logros de aprendizaje de los estudiantes en áreas que se consideran relevantes para la formación de los estudiantes.
Fecha de aplicación	Al finalizar el proceso escolar, anual o bienalmente.	Al finalizar el proceso escolar, cada dos, tres o cuatro años.
Organismo responsable	Evaluación realizada por la ACE y en condiciones estandarizadas.	Evaluación realizada por la ACE y en condiciones estandarizadas.
Información recopilada	<ul style="list-style-type: none"> * Resultados de logros de aprendizaje a nivel nacional, de escuela, por curso. * Tendencias de resultados por establecimiento, grupo socioeconómico, género y región geográfica. * Comparaciones de resultados entre escuelas con características similares. 	<ul style="list-style-type: none"> * Resultados de logros de aprendizaje a nivel nacional. * Tendencias de resultados por establecimiento, grupo socioeconómico, género y región geográfica.
Uso de la información	<ul style="list-style-type: none"> * Monitorear resultados por escuela. * Monitorear los resultados del sistema escolar y sus principales desagregados. * Comparar resultados entre escuelas con características similares. * Retroalimentar las prácticas de gestión educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> * Monitorear la efectividad de las políticas o programas en el sistema educacional. * Monitorear los resultados del sistema escolar y sus principales desagregados. * Focalización de recursos y apoyos

Fuente: Elaboración propia en base a sistematización de la ACE (2018b).

La novedad de este diseño fue la disminución de estas pruebas, las que hoy considera versiones muestrales. Asimismo, así como la incorporación de nueva información con foco pedagógico: reporte desagregado de género, resultados por eje y errores comunes. Este componente sumativo complementa las evaluaciones Simce con estudios muestrales e internacionales, que se desarrollan cada cinco años, como PIRLS, ERCE, ICCS, ICILS; cada tres años, PISA; y cada cuatro años, en TIMSS. Mediante estas mediciones, se pretende recoger información comparada, según las características que detalla la Tabla 28

Tabla 28 Evaluaciones internacionales

Propósito	Monitorear los logros de aprendizaje en comparación con otros países del mundo.
Fecha de aplicación	Al finalizar el proceso escolar cada cinco años en PIRLS, ERCE, ICCS, ICILS. Cada tres años en PISA, cada cuatro años en TIMSS.
Organismo responsable	Evaluación realizada por la ACE y en condiciones estandarizadas.
Información recopilada	* Resultados de aprendizaje (tradicionales y no tradicionales) de estudiantes chilenos comparados con otros países del mundo. * Factores asociados a los resultados de aprendizaje.
Uso de la información	* Monitorear la efectividad de las políticas y programas en el sistema escolar en relación a otros países. * Evaluar y diseñar políticas en base a la comparación con otros países.

Fuente: Elaboración propia en base a sistematización de la ACE (2018b).

En el área de la Evaluación Progresiva, se considera una medición de uso interno y voluntario para las escuelas, la que permite medir los avances de los estudiantes en distintos momentos del año. Su diseño considera información detallada e inmediata a nivel de curso y por estudiante, con el fin de que los docentes puedan conocer las fortalezas y dificultades específicas de sus alumnos. Adicionalmente, , entrega orientaciones pedagógicas para apoyar acciones que respondan a las necesidades detectadas.

En tanto, la Evaluación Formativa, se considera en la aplicación cotidiana de profesores y estudiantes. Considera el conjunto de acciones realizadas para recoger evidencia de lo que los estudiantes están aprendiendo en relación a las metas de aprendizaje, con el fin de mejorar la retroalimentación y modificar la enseñanza. Para promover estos procesos, la ACE ha desarrollado recursos y orientaciones a disposición de las escuelas, los que son posibles de ajustar y trabajar también en vinculación con los otros componentes del sistema.

Bajo este diseño la ACE busca configurar un sistema más equilibrado, que mejora la información entregada al sistema escolar en cantidad, calidad, nivel de desagregación, frecuencia y temporalidad. Asimismo, promueve la participación de la escuela en la gestión de sus procesos pedagógicos y de evaluación de tres tipos: sumativa, progresiva y formativa, tal como lo muestra la Figura 21.

Ilustración 21 Articulación de componentes del nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2018b)

El cambio de enfoque en la evaluación contenido en el sistema promete la transición desde el enfoque exclusivo en la rendición de cuentas, hacia uno de mayor equilibrio que considera también la evaluación interna de las escuelas, con carácter formativo. En este sentido, enfatiza la necesidad del trabajo conjunto entre la institucionalidad educativa y los centros escolares para el logro de mayores aprendizajes en los estudiantes. En la valoración que realiza la ACE (2018), el sistema ha alcanzado logros en los tres ejes de la evaluación, según lo sistematiza la Figura 22.

Ilustración 22 Avances en el Nuevo Sistema de Evaluación de Aprendizajes



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2018b).

Este año 2020 finaliza este denominado “primer paso” del cambio de enfoque de la evaluación de los aprendizajes en Chile. El desafío es avanzar en el equilibrio de todos los componentes evaluativos, así como en el uso de los instrumentos que se han puesto a disposición de los centros escolares, cuyo uso es voluntario y formativo. “Estas acciones dependen de un cambio de enfoque educativo donde las comunidades escolares adhieran a que la evaluación tiene sentido siempre que potencie el proceso de enseñanza y aprendizaje” (ACE, 2018b, p. 30). De esta forma, la propuesta tiene como límite de su éxito la incorporación activa de las escuelas, en la incorporación de las herramientas evaluativas enfocadas a generar la información necesaria para adoptar decisiones y definir acciones oportunas y pertinentes conducentes a la mejora.

6.4. Criterios de calidad

En los últimos años ha sido extensamente debatido el concepto de calidad de la educación, en Chile. Defensores y detractores de las ya instaladas mediciones estandarizadas discuten respecto de su reducción conceptual al homologarse a los logros de aprendizaje obtenidos en Simce y PSU.

En Chile esta concepción, lejos de modificarse con la promulgación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, persiste pese a algunas variantes en su ponderación lo que, en argumentos de la institucionalidad educativa, demuestra un cambio y una amplitud del concepto (Agencia de Calidad de la Educación, 2015). Esta variante a la que alude el organismo, se relaciona con el contenido del cálculo que determina la calidad del servicio educativo otorgado por los establecimientos educacionales, para lo cual es relevante considerar los criterios con que se determina el desempeño de las escuelas.

Desde la legalidad, el concepto de calidad de la educación está contenido en la Ley General de Educación (LGE, art.2, 2009), que señala que es “un proceso permanente de aprendizaje que abarca las distintas etapas de la vida de las personas, y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas”. Desde la interpretación de la ACE (2019b), esta conceptualización remite al concepto de calidad integral que promueve los aprendizajes y el desarrollo personal y social de los niños y jóvenes del país. Asimismo, ésta se operacionaliza, a través de un sistema de evaluación que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (Ley N° 20.529, 2011), denominada Ley SAC.

De acuerdo al planteamiento que difunde la ACE (2019b), de los indicadores que contempla el SAC resulta el índice con que se valora el funcionamiento de las escuelas, en relación al objetivo de su tarea. Es la Categoría de Desempeño, que recoge los niveles de logro en distintas . En este sentido, la política pública integra elementos claves a ser considerados por las escuelas. Son los indicadores de calidad, entre los que se cuenta el logro académico y los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, IDPS, contemplados en la medición de la Categoría de Desempeño, sobre la cual se responsabiliza a los establecimientos. Entre ellos figura:

- Aprendizaje académico: Mediante la prueba Simce, que desde 1988 mide logros de aprendizaje, evaluando censalmente en las asignaturas de Lenguaje, Matemática y Ciencias, Historia y Ciencias Sociales, de acuerdo a un plan que se aplica en forma diferenciada y anualmente, a los niveles de 4º, 6º y 8º de Educación Básica, y 2º Medio. Desde el 2013, integra pruebas censales para estudiantes de Educación Básica con discapacidad sensorial, cuyos resultados no se utilizan en la Categoría de Desempeño, sino en el monitoreo de aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales. Algunas pruebas Simce

consideran Estándares de Aprendizaje (Insuficiente, Elemental o Adecuado), que determina el nivel alcanzado por un estudiante, de acuerdo a lo indicado en el currículum vigente.

- Indicadores de Desarrollo Personal y Social: Que buscan ampliar la mirada de calidad integrando elementos que remiten a una perspectiva de formación integral. La información se levanta desde cuestionarios anexos a las pruebas Simce (que responden apoderados), y datos registrados por el Ministerio de Educación. Estos indicadores que califican la calidad de una escuela o liceo son:
 - ✓ Autoestima académica y motivación escolar: evalúa la autopercepción y autovaloración del estudiante, respecto de sus aptitudes, habilidades y posibilidades de superación, como también su disposición al aprendizaje y el logro académico y sus grados de tolerancia a la frustración ante el estudio.
 - ✓ Clima de Convivencia Escolar: referido a la percepción y actitudes de la comunidad educativa, respecto del ambiente de respeto y seguridad en el establecimiento. Evalúa el trato respetuoso, la valoración a la diversidad y la ausencia de discriminación.
 - ✓ Participación y formación ciudadana: mide actitudes y percepciones de estudiantes y apoderados, en relación al grado en que la escuela promueve la participación y compromiso de los integrantes de la comunidad educativa, junto con el reconocimiento a las instancias para difundir la vida democrática. En concreto, relaciona la identificación de los integrantes del centro con el Proyecto Educativo Institucional.
 - ✓ Hábitos de vida saludable: evalúa las actitudes y conductas que los estudiantes reconocen, respecto de la promoción que hace la escuela, sobre los hábitos que benefician la salud, como alimentación, higiene, actividad física y control en el consumo de alcohol y otras drogas.
 - ✓ Asistencia escolar: mide la capacidad del establecimiento para el logro de la asistencia a clases, factor clave para el logro de aprendizajes y el fomento del desarrollo socioafectivo de niños y jóvenes.
 - ✓ Retención escolar: referido a la capacidad del centro, para lograr la permanencia de los estudiantes en la educación formal.
 - ✓ Equidad de género: evalúa el logro equitativo de los aprendizajes, entre hombres y mujeres, en establecimientos mixtos. Para ello, se basa en los resultados de pruebas Simce en Lenguaje y Matemática.
 - ✓ Titulación Técnico Profesional: mide la proporción de alumnos que se titulan, después de finalizada su formación Técnico Profesional. Este indicador es ajustado, descontando a quienes realizan prosecución de estudios en la Educación Superior.

La normativa diferencia los indicadores que remiten a resultados educativos y aquellos que apuntan al contexto de la escuela. En este sentido, los indicadores relacionados con el Simce, asistencia, retención y titulación TP se relacionan con progresos académicos. En tanto, los restantes

se refieren a aspectos contextuales del proceso educativo, conducentes a desarrollar habilidades para un mejor desempeño socioemocional.

La incorporación de los ocho indicadores mencionados argumentan la amplitud de concepto de declarada por la Agencia de Calidad. Sin embargo, la discusión persiste, en tanto las valoraciones difieren en rangos amplios, prevaleciendo el logro medido en Simce, por sobre los otros desempeños. Asimismo, se cuestiona el valor instrumental de la calidad, en tanto influye en la elección que hacen los padres acerca del centro escolar, desplazando el derecho asociado a la inclusión al vinculado a la libertad individual (Pereyra y Fernández, 2019). Esta disyuntiva es la que vino a resolver el Sistema de Admisión Escolar, SAE, que de manera gradual se ha implementado en Chile, desde el 2016, y que al 2020 se ha ampliado a todas las regiones. Su objetivo es finalizar con la selección por rendimiento o nivel social, propiciando una postulación abierta y una selección por azar.

6.4.1. Medición del desempeño de los establecimientos educacionales

La función que mandata a la ACE la Ley SAC, es la de evaluar el desempeño educativo y los procesos de gestión escolar, junto con orientar al sistema para contribuir en la mejora de sus resultados y en las distintas dimensiones del quehacer de la institución educativa. En este sentido, la herramienta contemplada en la ley para identificar a los establecimientos que requieren orientación y apoyo, es la *Categoría de Desempeño*. Ésta se construye mediante un índice de resultados educativos, que se mide según proporcionalidad de resultados educativos e Indicadores de Formación Personal y Social, según muestra la Tabla 29.

Tabla 29 Medición de Categorías de Desempeño

Indicadores	Ponderación
Logros de aprendizaje (definidos en resultados Simce)	67%
Indicadores de Desarrollo Personal y Social <ul style="list-style-type: none"> • Autoestima académica y motivación escolar • Clima de convivencia escolar • Participación y formación ciudadana • Hábitos de Vida Saludable, • Equidad de género, • Asistencia escolar • Retención escolar • Tasa de titulación (en casos de colegios técnico profesional). 	33%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Agencia de Calidad

Como se observa en la Tabla 29, el 67% corresponde al porcentaje de estudiantes que demuestran aprendizajes Insuficientes, Elementales o Adecuados en Matemática, Lenguaje y

Ciencias, en las pruebas Simce, junto con el nivel promedio y el progreso de este desempeño en Matemática, Lenguaje y Ciencias. En tanto, el 33% refiere a las puntuaciones alcanzadas por escuelas y liceos en los denominados Indicadores de Desarrollo Personal y Social, IDPS, entre los que se cuentan: Autoestima Académica y Motivación Escolar, Clima de Convivencia Escolar, Asistencia Escolar, Retención Escolar, Equidad de Género, Participación y Formación Ciudadana, Hábitos de Vida Saludable y, en el caso de corresponder, Titulación Técnico Profesional. Todos con igual ponderación.

La relevancia de esta proporcionalidad radica en su incidencia directa en el encasillamiento anual de escuelas, de acuerdo a sus resultados. Al respecto, la ACE (2019) informa que la metodología de ordenación y las categorías obtenidas a partir de su aplicación deben considerar y reflejar los resultados educativos y las características del contexto de los estudiantes y sus establecimientos, evaluados mediante los indicadores y variables exigidos en la Ley SAC. En este sentido, la normativa señala que la ACE debe considerar:

- Los resultados de aprendizaje de todas las áreas evaluadas censalmente en las mediciones nacionales.
- La distribución de los resultados de los alumnos en relación con los estándares de aprendizaje.
- El grado de cumplimiento de los indicadores de desarrollo personal y social.
- Las características de los alumnos del establecimiento educacional incluida, entre otras, su vulnerabilidad.
- Cuando proceda, indicadores de progreso o valor agregado.

Estos indicadores se agrupan en cuatro dimensiones: 1) Resultados Simce y Estándares de Aprendizaje; 2) Medidas de Progreso; 3) Indicadores de Desarrollo Personal y Social; y 4) Características de los Alumnos. El índice de resultados es ajustado, de acuerdo a características de los estudiantes que atiende el establecimiento. En este aspecto, considera variables que pueden influir en el desempeño escolar, como nivel de vulnerabilidad (entendido como factor de pobreza), escolaridad de la madre, estudiantes con necesidades educativas especiales, estudiantes con ascendencia indígena, ingreso de alumnos con alto y bajo rendimiento, ruralidad o aislamiento del centro y la tasa de delitos por violencia intrafamiliar, en el entorno próximo a la escuela o liceo. Los valores de cada indicador se combinan en un solo índice, el cual se ajusta según las características de vulnerabilidad de los estudiantes del establecimiento educacional. De acuerdo a este ajuste, la Categoría de Desempeño contempla y reconoce las diferencias que implica educar en contextos desafiantes. Y, según lo revela la política pública, es la manera de compensar las desventajas asociadas a la vulnerabilidad socioeconómica, de acuerdo a la responsabilización de los establecimientos por los resultados educativos (ACE, 2018; Mineduc, 2020b).

De esta distribución por percentiles del índice ajustado, resulta la clasificación de los centros en: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente. En estos dos últimos focaliza su acción la Agencia de Calidad de la Educación, mediante el dispositivo denominado Visita de Evaluación y Orientación de

Desempeño, mediante la cual se identifican las fortalezas y debilidades de la escuela y se le orienta, mediante recomendaciones a la gestión pedagógica e institucional. Supone, además, la acción articulada de otro organismo de la institucionalidad educativa, el Ministerio de Educación que, mediante sus supervisores, debiera acompañar el proceso de implementación de acciones de mejora.

6.4.2. Categorías de Desempeño como indicador de mejora

Durante el 2014 y 2015, la Categoría de Desempeño fue informada en etapa de Marcha Blanca y de manera confidencial, sin implicancias para los establecimientos educacionales. El 2016 entra en régimen para la Educación Básica y el 2017 para la Educación Media, lo que significa que, sumados cuatro años, las primeras medidas comprometidas por la ley debieran materializarse al finalizar el 2020.

Al revisar el proceso descrito en el apartado anterior y los resultados obtenidos a la fecha, se registran avances y decisiones pendientes. Al respecto, según la primera ordenación, realizada el año 2016, 633 escuelas de enseñanza básica fueron categorizadas como Insuficientes. En 2019 este número disminuyó a 345, lo que implica que más de 68 mil estudiantes dejaron de estudiar en escuelas Insuficientes. En tanto, en enseñanza media, 338 establecimientos fueron categorizados como Insuficientes en el año 2017 (primer año en régimen; antes en marcha blanca). En la última medición la cifra disminuyó a 169, lo que implica que más de 56 mil estudiantes dejaron de estudiar en escuelas en aquella categoría.

Desde la puesta en marcha del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación, esta clasificación se ha entregado en tres oportunidades, en escenario de marcha blanca. En diciembre de 2016 se realizó la primera comunicación en régimen a casi la totalidad de los establecimientos educacionales de enseñanza básica, en virtud de los resultados de indicadores de desempeño del 2015. Desde entonces a la fecha, de manera anual y avanzando hacia establecimientos educacionales de los otros niveles educativos, la ACE entrega la Categoría de Desempeño lograda por escuelas y liceos, tal como lo refleja la Tabla 30.

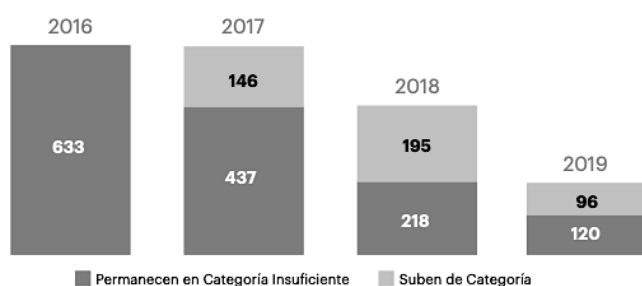
Tabla 30 Categorías de Desempeño

Categoría	2016	2017	2018	2019
Alto	15,3%	15,7%	14,8%	14,8%
Medio	50%	50%	54,3%	55,4%
Medio-Bajo	23,9%	23,9%	23,3%	23,7%
Insuficiente	10,7%	10,4%	7,5%	6%
Total clasificados	5.442	5.472	5.675	5.675
Total sin clasificar	2.097	2.106	2.118	2.239

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Agencia de Calidad de la Educación (2020).

En relación a escuelas categorizadas de manera reiterada como Insuficientes, el 2018 se registraron 218 escuelas ordenadas en esta categoría durante tres años. El 2019 esta cifra se redujo a 120 establecimientos educacionales que, según el informe del organismo (ACE, 2019), han sido visitados y orientados por la ACE al menos dos veces entre 2016 y 2019. En estas nuevas visitas, el organismo detectó que las principales debilidades se encuentran en las dimensiones de Gestión Pedagógica y Liderazgo. Por otro lado, refieren que estas unidades educativas han recibido también la fiscalización y apoyo de la Superintendencia de Educación y el Ministerio de Educación, respectivamente. La Ilustración 23 muestra la trayectoria de los establecimientos educacionales de Enseñanza Básica, categorizados como Insuficientes el 2016.

Ilustración 23 Trayectoria de escuelas categorizadas como Insuficientes el 2016



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2020)

Este último organismo ha sido el responsable de la implementación del Programa Escuelas Arriba, al que atribuyen resultados que indican que más del 71% de las escuelas participantes registraron algún grado de mejora en logros de aprendizaje; mientras que el 62% de los establecimientos logró reducir el porcentaje de estudiantes con inasistencia crónica, comparado con 2018. Al respecto, el programa se fijó como meta para el período 2020 y 2023, triplicar el número de establecimientos beneficiados llegando así al total de los que se encontraban en Categoría de Desempeño Insuficiente, sin importar el número de años que lleven en esa ordenación. Asimismo, comprometió asistencia a aquellos establecimientos que, de acuerdo a la prueba de diagnóstico de la ACE (instrumento de aplicación voluntaria), hayan obtenido resultados que indiquen igual necesidad que los establecimientos categorizados como Insuficientes. Al respecto, el Mineduc (2020) informó que la cobertura del programa pasará de 7 mil a 150 mil estudiantes de enseñanza básica y media.

Entre los esfuerzos descritos por el Mineduc (2020), se cuenta la supervisión técnico-pedagógica del Ministerio de Educación, que a través de la División de Educación General, focalizó el trabajo de acuerdo a los Estándares Indicativos de Desempeño que evalúa la Agencia de la Calidad. Con este fin, llega a escuelas y liceos de acuerdo a un ciclo estratégico de asesoría técnico-pedagógica, que busca modelar la ruta de mejora para los equipos de gestión de los establecimientos.

Según los datos del Mineduc (2020), en la actualidad la supervisión del Mineduc entrega apoyo técnico a través de la modalidad de Asesoría Directa a 465 de los 485 establecimientos categorizados como Insuficientes y a 1.418 de los 1.850 establecimientos categorizados como medio-bajo. Por su parte, a través de la modalidad de Asesoría en Red, entrega asistencia técnica a 7.568 establecimientos subvencionados.

En este contexto de responsabilización de las escuelas por sus resultados, la Ley SAC contempla medidas ante establecimientos que reiteren bajas categorías de desempeño. Estas consecuencias consideran desde: la emisión de una carta a apoderados, informando de la baja categoría por cuatro años consecutivos, adicionando informe de establecimientos próximos que registran mejor desempeño, hasta la revocación del reconocimiento oficial que le permite funcionar. Es decir, el cierre de la escuela o liceo. Y aunque el reporte del Mineduc (2020), evidencia una disminución importante de los establecimientos educacionales con desempeño Insuficiente, desde que el sistema entró a régimen, persiste un número de escuelas que permanecen en ese estatus, sin lograr avances en la mejora de sus resultados educativos. En este sentido, es relevante analizar los criterios de calidad definidos para el sistema escolar en Chile, los que se plasman en la estimación que está a la base de la ordenación realizada por la ACE. Asimismo, la profundidad y oportunidad en que se han entregado los apoyos desde las supervisiones ministeriales.

6.5. La evaluación de desempeño y sus consecuencias

Según estipula la Ley SAC (2011), las escuelas y liceos clasificados en Categoría de Desempeño Insuficiente, deben recibir visita de la ACE cada dos años. Mientras que los centros categorizados como Medio Bajo son evaluados cada cuatro años. Para cumplir este mandato y a dos años de la puesta en marcha del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, las escuelas de Chile reciben las Visitas de Evaluación y Orientación que realiza la Agencia de Calidad. Su objetivo es identificar las prácticas significativas en los procesos de mejoramiento pedagógico e institucional. Asimismo, ampliar las capacidades de autoevaluación de las escuelas, y orientar el mejoramiento a nivel comunal.

Mediante el dispositivo denominado Visita Integral de Evaluación y Orientación de Desempeño, la ACE levanta información respecto de las cuatro dimensiones que considera la gestión escolar, según el modelo de calidad aplicado en Chile: Liderazgo, Gestión Pedagógica, Formación y Convivencia, y Gestión de Recursos, con funciones detalladas por dimensión y subdimensión y contempladas así en la rúbrica que integran los Estándares Indicativos de Desempeño, EID (2020), según el cual se determinan criterios que permiten evaluar los procesos pedagógicos e institucionales en:

- Liderazgo: implica funciones de responsabilidad del sostenedor y el equipo directivo, que

persiguen identificar los niveles de desarrollo en el diseño, articulación, conducción y planificación institucional.

- **Gestión Pedagógica:** que incluye prácticas de organización, implementación y evaluación del proceso educativo, con el fin de lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. Mediante subdimensiones, se mide la gestión curricular, el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, y el apoyo al desarrollo de los estudiantes.
- **Formación y Convivencia:** contempla procedimientos orientados a promover la formación social y espiritual de estudiantes, cautelar un apropiado clima escolar y de aula, y desarrollar actitudes y habilidades para una adecuada y democrática participación en la sociedad.
- **Gestión de Recursos:** comprende prácticas referidas a equipos de trabajo, recursos financieros y materiales necesarios, para la implementación de la enseñanza, el potenciamiento de los aprendizajes y el bienestar de los estudiantes.

Mediante la observación y la aplicación de instrumentos de investigación cuantitativos y cualitativos, se revisan las distintas dimensiones y se concluye en un informe que detalla las fortalezas y debilidades detectadas, así como las sugerencias de mejora. Este modelo de evaluación externa, responde a los principios que se han concluido como propicios en la investigación de los últimos años. En una síntesis de Tiana (2018), se reconocen méritos que están a la base del dispositivo de la ACE:

- La evaluación de las escuelas constituye un factor importante para la mejora de la calidad de la educación.
- El objetivo central debería ser el estímulo de la mejora del funcionamiento de las escuelas.
- Los modelos aplicados deberían contemplar las distintas dimensiones de la vida escolar.
- El proceso de evaluación debería ser participativo y contar con todos los actores interesados.
- Es conveniente combinar la perspectiva externa con la interna.
- Es necesario asegurar que el uso de los datos no resulte dañino para la escuela.
- La clave del éxito de la evaluación de las escuelas se encuentra en el desarrollo de una capacidad institucional de reflexión crítica encaminada a lograr un compromiso con la mejora.

El dispositivo aplicado en Chile desde el 2013, en fase de pilotaje, y a partir del 2014, en régimen operativo del SAC, es la estrategia focalizada en evaluar y orientar la gestión escolar de aquellos establecimientos con menor desempeño en el país (Categoría de Desempeño Insuficiente y Medio-Bajo). La Tabla 31 muestra el número de visitas realizadas cada año.

Tabla 31 Número de Visitas Integrales de Evaluación y Orientación de Desempeño por año

Año	Número de visitas
2013	129
2014	154
2015	256
2016	307
2017	366
2018	213
2019	212
Total	1.637

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2015b, 2016, 2017b, 2018c, 2019c)

Cada visita finaliza con la entrega de un informe que contiene la información levantada y recomendaciones de mejora que tienen carácter indicativas. Al respecto, el seguimiento a las sugerencias o posibles modificaciones diseñadas por la escuela a partir de la aplicación del dispositivo no está considerado como tal en la política pública. Se ha definido que el apoyo técnico corresponde al Ministerio de Educación, mediante las direcciones provinciales y sus supervisores. Asimismo, se considera que las escuelas cuyos resultados las ubican en categorías de desempeño bajas (Insuficiente y Media-Baja), deben ser visitadas por la ACE en una segunda oportunidad al menos, en un plazo de cuatro años. Lo cierto es que el 2019, año en que culminaban los plazos para la mejora, se inició el Programa Escuelas Arriba, que busca precisamente apoyar a estos centros. En este sentido, el desafío de coordinación oportuna entre las instituciones responsables del SAC parece aún pendiente, como también la evaluación del impacto del dispositivo y la eficiencia del gasto público asociado (González, 2019; Madariaga, 2019).

6.6. Alcances y límites de sistema y sus dispositivos

La nueva institucionalidad educativa que rige en Chile desde la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Ley SAC, 2011), supone una gobernanza de mayor lógica y eficacia para el sistema educativo, en su afán de asegurar una experiencia educativa de calidad. Sin embargo, su de su implementación se advierten límites que responden a su diseño o naturaleza. Al respecto, un estudio comparado (Mineduc, 2014), relevó tres aspectos a considerar:

- La reforma educativa impulsada por la LGE consolida un sistema de aseguramiento que implica mecanismos de privatización desregulada, estandarización excesiva, sobre examinación censal y *accountability* externo de altas consecuencias (Carrasco, 2013). Según

su planteamiento, políticas similares en Estados Unidos y el Reino Unido en los últimos veinte años, han demostrado su escasa injerencia en la mejora de los aprendizajes. Por el contrario, advierte, han aportado efectos colaterales negativos como la desprofesionalización docente, la sobrevigilancia del Estado, sobrexaminación de las aulas, aprendizaje mecanizado, segregación escolar, jibarización del currículum y una simplificación de la labor pedagógica. Su afirmación la respalda, como ejemplo, en evidencias de efectos del SAC como instrumentalización de los procesos de mejora, tensión del trabajo pedagógico en las escuelas, multiplicación de la presión por los resultados y desnaturalización de los mecanismos de apoyo escolar.

- Las reformas sistémicas y complejas tienen sus límites en los procesos de implementación cuando faltan condiciones estructurales para su materialización. En este sentido, la crítica se focaliza en la entonces faltante institucionalidad en la gestión de la educación pública. Ello, al considerar que esta red de escuelas, hoy en proceso de traspaso desde las municipalidades a los Servicios Locales de Educación, sufre un histórico debilitamiento en función de su matrícula, capacidades y procesos de gestión pedagógica e institucional. Al respecto, la Ley SAC y sus dispositivos se instaló antes que Chile abriera paso al fortalecimiento de la educación pública, con lo cual inició una observación y medición que ubicaba a este sector en posición de clara desventaja, en relación a las escuelas del sector particular subvencionado.
- El rol docente y el protagonismo de los profesores no fue parte la política pública de aseguramiento de la calidad. Al respecto, el informe advierte acerca de la ausencia de una oferta profesional que se corresponda a la aspiración de desarrollo del sistema. Es el desafío al que intenta dar respuesta el Sistema de Desarrollo Profesional Docente que entró en vigencia el 2016, después de cinco años del SAC.

Las limitantes planteadas se han convertido en la actualidad en un reto a la coherencia de las políticas públicas en educación. Al respecto, Azis (2018), señala que el desafío integra tres elementos básicos: 1) el nivel de estructuralidad de las políticas educativas, que se traduce en la medida en que éstas determinan el funcionamiento del sistema en su conjunto; 2) el contexto interno de las escuelas, revelado por el conjunto de capacidades profesionales e institucionales existentes; y 3) el entorno, referido a las condiciones socioeconómicas de la comunidad educativa y los vínculos de apoyo o presión de los niveles intermedios.

A nivel de los dispositivos de los que se vale el SAC para evaluar la calidad de la educación, las visitas realizadas por la ACE y la información que reportan respecto de los procesos pedagógicos e institucionales de la escuela son relevantes en el marco de la ampliación del concepto de calidad, más allá de los resultados de los tests estandarizados. Sin embargo, esta propuesta multidimensional de su definición tiene sus límites precisamente en la subvaloración de los indicadores cualitativos, relevando los resultados de mediciones de aprendizaje.

No obstante lo anterior, y dado el carácter performativo de la Ley SAC (Ley No. 20.563, 2011), se establece una ponderación mayor a los resultados cognitivos para determinar el resultado de una escuela, y aún más, para sancionar el cierre de un establecimiento sólo se consideran los resultados en las áreas curriculares tradicionales, se mantiene la lógica de relevancia y omnipresencia de los contenidos cognitivos disciplinares. Con ello, se comunica al sistema escolar que el desarrollo de las otras competencias es menos relevante y que, por lo tanto, no son necesarios todos los esfuerzos para realizar una real transformación de la escuela. (Ascorra et al., 2019, p. 15).

En relación al enfoque que subyace a la ponderación, se definió un nuevo sistema de evaluación que busca transitar hacia un mayor equilibrio entre los tres componentes que considera esta tarea a nivel país: evaluación sumativa, evaluación progresiva y evaluación formativa. Estos ejes buscan la mejora de los aprendizajes en el marco del desafío que enfrenta el país desde la puesta en marcha de su reforma, enfocada a avanzar en calidad y equidad. En este sentido y dado el actual escenario escolar en contexto de pandemia, el desafío se amplía a abordar la exclusión que hasta ahora había caído de manera significativa en los últimos años. La tasa de incidencia global de la deserción que mide la proporción de estudiantes que abandonan el sistema en dos años consecutivos, disminuyó del 2,3% en 2012 al 1,4% en 2018. Según la encuesta CASEN, la tasa de prevalencia de la deserción para la población de 5 a 24 años que cuantifica el porcentaje de personas que han desertado antes de completar la enseñanza media, pasó del 7,7% en 2011 al 5,1% en 2017 (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2020).

Bajo este desafío, el Mineduc diseñó el plan “Todos Aprenden”, con dos ejes fundamentales: 1) la prevención de la deserción escolar; y 2) el reingreso de quienes se encuentran fuera del sistema escolar. Asimismo, se creó un Sistema de Alerta de la Deserción, que entrega a los centros escolares el porcentaje de riesgo que tienen sus estudiantes de salir del sistema con el objetivo de atenderlos de forma oportuna y evitar su salida.

Pese a las iniciativas que contempla el sistema y los atributos del dispositivo de evaluación y sus objetivos, los alcances y límites parecen responder a tres factores: 1) los criterios de calidad descritos en apartados anteriores, donde se revela un desequilibrio entre resultados de tests y la medición cualitativa de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, con un 77% y 33%, respectivamente, definiendo así el desempeño de las escuelas; 2) la competencia desigual que ha quedado descrita en el capítulo, en relación a escuelas públicas y privadas, pese a los esfuerzos impulsados por la reforma; y 3) la falta de coordinación entre los organismos de la institucionalidad educativa y la falta de acompañamiento oportuno a las escuelas.

6.7. A modo de síntesis

En el presente capítulo se desarrollado una revisión de las políticas y del sistema educativo nacional, desde 1970, marcado por el hito generado por la reforma constitucional que normó el respeto por el pluralismo en el sistema educativo chileno. Mediante sus preceptos se expresaba la doctrina de “Estado docente”, que implicaba la validez oficial de la educación, la responsabilidad del Estado de mantener y ampliar el servicio y de satisfacer la creciente demanda de la sociedad de la época. Pocos años después, con la llegada de la dictadura, se normó la doctrina del “Estado subsidiario”, que promulgaba la libertad educacional, traducida en la incorporación de la iniciativa privada en educación, asignando a ella la responsabilidad de la expansión y mejoramiento del sistema, reduciendo en un mínimo la participación del Estado.

Este nuevo modelo se confirma y consolida en 1980, fecha en que se inició el traspaso gradual de las escuelas básicas y los liceos de enseñanza media del Ministerio de Educación a las municipalidades del país, proceso que se completó en 1986. Pero, la dictadura del General Pinochet requería asegurar el modelo y lo logró el último día de su mandato, con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Educación, LOCE (1999), ley mediante la cual el régimen dictatorial buscó establecer un dispositivo legal que asegurara en el futuro una acción limitada y controlada del Estado en materia educativa.

Para comprender las tensiones y aperturas que se han dado a posterior, se desarrolla una síntesis de las políticas públicas preponderantes, desde la sistematización de Bellei (2020). Así, se describen los principales hitos en la década de los 80, marcada por la municipalización de la educación y el cambio de Estado Docente a Estado Subsidiario. A posterior, se describen las iniciativas del primer período de retorno a la democracia, caracterizada por la decisión estratégica de mantener el modelo y profundizar en iniciativas de mejora, tendientes a avanzar en equidad. Una tercera etapa, es la que se ubica previo al logro de la desmunicipalización, donde tiene gran relevancia la movilización estudiantil denominada “revolución pingüina”, y que se caracterizó por la modificación de normativas y derogación de la LOCE. Finalmente, la última etapa es la que contiene la Reforma Educacional que busca garantizar la educación como derecho social y la nueva educación pública, determinaciones políticas influenciadas por: 1) la movilización estudiantil del 2011; y 2) los resultados de pruebas nacionales e internacionales, que daban cuenta de un estancamiento en los logros de aprendizaje de los estudiantes chilenos.

En esta última etapa se inaugura la nueva institucionalidad educativa en el país, con cuatro organismos con roles diferenciados: Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de Educación, Superintendencia de Educación y Consejo Nacional de Educación. Es también el período de la

promulgación de la Ley SAC, que establece tres elementos constitutivos de la calidad de la educación: 1) Exigencias mínimas en resultados educativos, contemplando el área académica y de formación general. 2) Movilización a la mejora, como resultado de orientaciones y apoyos, posibilitando modificaciones en la gestión, que permitan los logros educativos por los cuales la escuela es evaluada y responsabilizada. Y 3) a equidad como requisito de calidad, para lo cual se apoya en dos normativas: la Ley de Subvención Escolar Preferencial (2008) y la Ley de Inclusión (2015), que elimina el financiamiento compartido y los procesos selectivos de admisión.

El contenido de los primeros apartados contextualiza el diseño de la evaluación educativa en Chile, subtítulo que integra una panorámica histórica de sus principales períodos y describe las últimas iniciativas en pos de modificar el enfoque que prevalece hasta hoy. El Sistema de Evaluación de los Aprendizaje ha significado la aplicación de instrumentos y procesos con distintos propósitos y bajo la articulación de tres componentes: Evaluación Sumativa, Evaluación Progresiva y Evaluación Formativa.

En otra sección, los criterios de calidad establecidos en la evaluación se describen y relevan sus ponderaciones y consecuencias en el desempeño de las escuelas. La incorporación de los ocho indicadores de Desarrollo Personal y Social, IDPS, se suma a los puntajes de la prueba Simce. Al respecto, se consignan los argumentos que respaldan la discusión y crítica al diseño, en tanto las valoraciones difieren en rangos amplios, prevaleciendo el logro medido en Simce, por sobre los otros desempeños.

El capítulo recoge el mandato a la ACE de la Ley SAC, especificando su responsabilidad de evaluar el desempeño educativo y los procesos de gestión escolar, junto con orientar al sistema para contribuir en la mejora de sus resultados y en las distintas dimensiones del quehacer de la institución educativa. Al respecto, se describe la herramienta contemplada en la ley para identificar a los establecimientos que requieren orientación y apoyo. Por ello se profundiza en la Categoría de Desempeño, su construcción y los resultados a la fecha.

Finalmente, se revisa el dispositivo del que se vale el SAC para evaluar la calidad de la educación. Las visitas realizadas por la ACE y la información que reportan respecto de los procesos pedagógicos e institucionales de la escuela son parte de este capítulo que cierra con los alcances y fronteras del sistema y sus herramientas, que encuentra sus límites en la competencia, la falta de coordinación y apoyo oportuno a las escuelas de parte de los organismos de la institucionalidad educativa y en la evaluación de desempeño y la subvaloración de los indicadores cualitativos, relevando los resultados de mediciones de aprendizaje.

MARCO APLICADO

PARTE IV

PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Después de la revisión conceptual que contextualiza y delimita el objeto de estudio de la presente investigación, corresponde profundizar en el diseño y descripción del proceso metodológico del estudio. En este sentido y de acuerdo a las perspectivas que aporta Cresswell (2014), su definición estuvo en correspondencia con la naturaleza del problema que justifica el estudio, tal como se puede inferir de las referencias detalladas en la primera parte, en la que se abordó y justificó, junto con explicar los propósitos y objetivos de la presente investigación.

Para explicar estos planteamientos, el capítulo siete presenta el diseño investigativo y el desarrollo del presente estudio. En sus páginas se considera la fundamentación metodológica, se revisan las decisiones de diseño y las principales estrategias y técnicas utilizadas para la recolección de datos. En tanto, las gestiones desarrolladas en las distintas fases del trabajo de campo se integran en el capítulo ocho, en el que se presentan las características de acceso, la definición de las muestras, la obtención de datos, las técnicas de análisis y los obstáculos surgidos durante la etapa.

El capítulo nueve expone los resultados obtenidos en relación a los planteamientos de los líderes escolares respecto del dispositivo de la política pública y el papel del liderazgo en los procesos de gestión pedagógica e institucional. También en relación a la percepción de la visita evaluativa y su implicancia en la movilización a la mejora, su valoración de la retroalimentación y los apoyos recibidos. Finalmente, se vinculan los resultados a la evolución de los resultados educativos obtenidos en los últimos cinco años.

7. Diseño investigativo y desarrollo del estudio

7.1. Fundamentación metodológica

7.2. Paradigmas de investigación

7.3. El diseño mixto de investigación

7.4. CUAN_CUAL: El cuestionario y la entrevista

7.5. El estudio de caso

7.6. Técnicas de recogida de datos

7.7. A modo de síntesis

Capítulo 7. Diseño investigativo y desarrollo del estudio

La búsqueda del conocimiento ha generado distintos caminos que se enmarcan en la historia de la ciencia y que corresponden, a la vez, a diversas corrientes de pensamiento y marcos interpretativos. En el campo de la investigación, se materializan en su diseño en dos momentos: primero, en la construcción del objeto, determinando un propósito y objetivos ya planteados en la primera parte del presente estudio; y segundo, en la definición de las condiciones de producción del dato, donde se responde a la pregunta de cómo se investiga. Es el espacio para la metodología, en la que profundiza el presente capítulo y la que se materializa en el diseño adoptado para responder al problema de investigación.

El diseño se basa en la necesidad de unir la cosmovisión o hipótesis acerca de la investigación, con las estrategias específicas y los métodos. Las decisiones acerca de la opción de un diseño están influenciados por el problema de investigación, la experiencia personal del investigador y el público para el cual se escribe. (Cresswell, 2014).

Al abordar los distintos apartados, se revisará la argumentación que respalda las intervenciones desarrolladas en el estudio, desde la profundización del planteamiento epistemológico y metodológico que orientan la investigación, a los que se hiciera alusión en el capítulo inicial. Con este afán, se revisarán los paradigmas de investigación y se ampliará la información respecto de los enfoques resultantes. Asimismo, se detallarán los alcances del estudio de caso, por ser el método seleccionado para abordar el estudio de campo.

Las técnicas de investigación empleadas serán explicadas en relación a sus características y utilidad, de acuerdo al objeto de estudio. En este sentido, son parte de estrategias multimétodo y permiten triangular la información que proporciona el estudio de caso. Es así como el cuestionario, las entrevistas y el análisis documental, forman parte de la inmersión de campo realizada y en razón de ello se fundamenta su uso y el proceso de construcción que significaron para el presente estudio.

7.1. La epistemología en la actividad investigativa

Iniciamos la fundamentación metodológica del presente estudio citando las ideas de Popper (1992), respecto de la reafirmación del pluralismo en la concepción del problema de la investigación

científica y su consecuente propuesta epistemológica. En este caso, un método que rechaza el dogmatismo entendido como argumento de autoridad y desconocimiento de la falibilidad humana. Uno que se inscribe en una ética inspirada en la idea del conocimiento sin posesión ni fin, sino producto de una investigación científica que constituye una búsqueda constante y colectiva.

Cualquier planteamiento científico requiere de la ciencia y la epistemología, en tanto se desarrolla sobre la base de la realidad que, mediante la investigación, permite generar ciencia y en consecuencia, conocimiento. Bajo esta perspectiva, la ciencia se define como un cuerpo de conocimientos, respecto de la realidad y de los hechos que en ella ocurren. Al respecto, Tamayo (2003, p. 15), afirma que “la ciencia es un quehacer crítico, no dogmático, que somete a todos sus supuestos a ensayo y crítica”. Desde su explicación, las condiciones para realizar esta tarea se inscriben en la epistemología de la ciencia. Esta, a su vez, se vale de la investigación y el método científico, para respaldar las relaciones entre fenómenos, cuyas conclusiones puedan generar algún axioma o postulado, en distintos niveles del conocimiento.

La epistemología, en tanto teoría del conocimiento, reconoce en Descartes y Locke sus precursores. El primero, analizando el origen del conocimiento desde el racionalismo; el segundo, desde el empirismo, defendiendo el origen y límite del conocimiento en los sentidos. A partir de sus reflexiones se sumaron las aportaciones de David Hume, George Berkeley, Emanuel Kant, entre otros, quienes intentaron responder al desafío escéptico. En este camino, hay una evolución que se sintetiza en la Tabla 32, que contiene las principales corrientes de la epistemología, según la sistematización de Camejo (2014).

Tabla 32 Principales corrientes de la epistemología

Corriente	Representantes	Postulado	Propuesta
Círculo de Viena (1927)	Wiener Kreis	Positivismo Lógico	* Criterio empirista de significado: distinguir el conocimiento científico de aquel que no lo era pero tenía pretensiones de serlo)
Falsacionismo (1934)	Karl Popper	Realismo Crítico	* Crítica a la inducción como método: la observación está impregnada de teoría que la precede. * Criterio de demarcación científica (la falsabilidad): una teoría o hipótesis es falsable si existe un conjunto de enunciados observacionales lógicamente posibles que sean incompatibles con la teoría y que en el caso de ser establecidos como verdaderos, la falsarían.
Nueva filosofía de la ciencia (1962)	Thomas Kuhn	Relativismo científico	* Concepción no acumulativa del progreso científico. * Existencia de paradigmas. * Existencia de las revoluciones científicas.
Epistemología poskuhniana (1970)	Feyerabend, Lakatos y Laudan	Sociología del conocimiento científico (Empirista y Naturalista)	* La ciencia es social en todos los aspectos que afectan a su núcleo técnico. * El conocimiento científico es un producto social.

Fuente: Elaboración propia a partir de Camejo (2014).

La epistemología está presente en distintas áreas del quehacer investigativo y sus principios definen y aportan a la ciencia, la filosofía y la sociedad. En este sentido, Echeverría (1995), señala que ésta no se reduce a una metodología o a una lógica de la ciencia, sino que orienta respecto de la práctica científica.

En una interesante retrospectiva realizada por Bunge (2013), analiza las consecuencias en el avance de la ciencia y la tecnología, destacando el desarrollo de la epistemología o filosofía de la ciencia, de la que releva bondades orientadas a la necesaria profundidad de la concepción y práctica investigativa.

[...] todos los investigadores científicos presuponen o dicen usar algunos principios filosóficos, pero rara vez los examinan. Si los examinasen podría resultar que propiciarán el avance de la ciencia o lo obstaculizarán. En el primer caso, esos principios merecerán ser corregidos o abandonados. En resumen, el cultivo de la epistemología procientífica puede ayudar al avance de la ciencia a la par que enriquecer a la filosofía. (Bunge, 2013, p. 9).

Los distintos enfoques epistemológicos se han clasificado de acuerdo a ciertos criterios que, en el caso del investigador, aluden a la forma de obtener el conocimiento y al rol del objeto de estudio en el proceso. La Tabla 33 muestra una sistematización de Yáñez (2018), que integra tres tipos fundamentales propios de investigadores, sumando un cuarto asociado a personas que no desarrollan la disciplina.

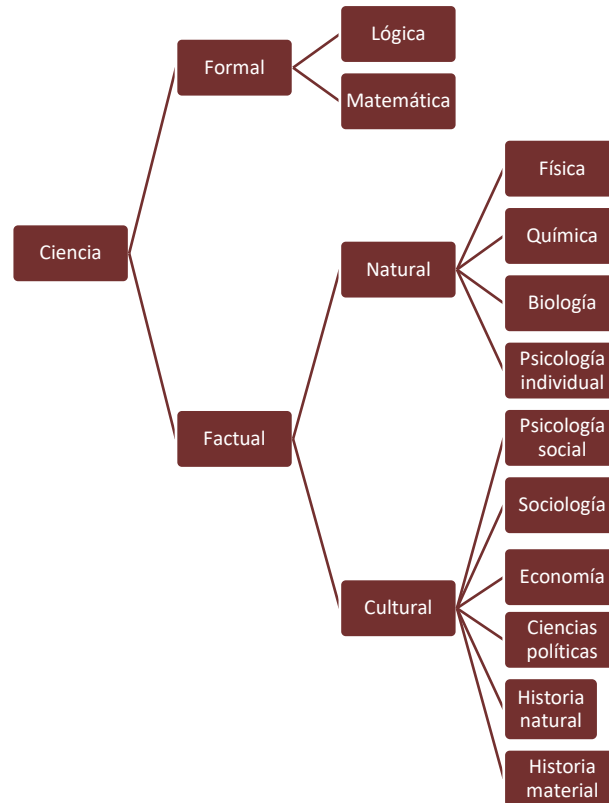
Tabla 33 Enfoques epistemológicos según la fuente del conocimiento y el rol del objeto de estudio

PREDOMINANCIA DEL OBJETO O SUJETO DE INVESTIGACIÓN			
	REALISMO U OBJETIVISMO (El rol del objeto de investigación predomina en el proceso investigativo)	IDEALISMO O SUBJETIVISMO (El rol del sujeto que investiga o indaga predomina en el proceso investigativo)	
FUENTE PRIMARIA DEL CONOCIMIENTO	<p>RACIONALISMO: prima en el investigador el razonamiento, los conocimientos se generan a través del uso continuo y pertinaz de la razón; nunca o casi nunca hacen trabajo de campo.</p>	<p>ENFOQUE RACIONALISTA - DEDUCTIVO o Racionalista-Objetivista Algunos personajes: Charles Darwin (en su fase racionalista posterior a sus célebres viajes), Albert Einstein, Noam Chomsky, Stephen Hawking. Casi nunca realizan trabajo de campo; pero estructuran razonamientos teóricos importantes basados en inferencias complejas o el conocimiento fáctico generado por otros. Enfoque derivado del Estilo de Pensamiento DEDUCTIVO ABSTRACTO.</p>	<p>ENFOQUE RACIONALISTASUBJETIVISTA o Vivencialista Interpretativista Algunos personajes: Platón y algunos otros filósofos griegos o modernos pero de accionar clásico, San Agustín. Nunca realizan trabajo de campo; estructuran razonamientos destacados, pero sin fundamento fáctico. De hecho, en la práctica, no son investigadores científicos, sino más bien libre pensadores. Enfoque derivado del Estilo de Pensamiento INTUITIVO generalmente NO VIVENCIAL.</p>
	<p>EMPIRISMO: prima en el investigador la experiencia concreta, los conocimientos se generan fundamentalmente por lo que detectan nuestros sentidos. Estos científicos hacen mucho trabajo de campo, casi todo el tiempo. Buscan alcanzar muestras representativas.</p>	<p>ENFOQUE EMPIRISTA - INDUCTIVO o Empirista Objetivista. Algunos personajes: Gregor Mendel, Burrhus Skinner, Rudolf Carnap. Generalmente aplican análisis matemáticos y estadísticos a sus datos. Enfoque derivado del Estilo de Pensamiento INDUCTIVO-CONCRETO.</p>	<p>ENFOQUE INTROSPECTIVO - VIVENCIAL o Empirista Subjetivista o Vivencialista Experiencialista Algunos personajes: Dianne Fosey, Beethoven, científicos como los antropólogos culturales. El investigador se introduce de lleno en la investigación, no sólo la observa o mide, la vive. Generalmente aplican análisis cualitativos a sus datos. Enfoque derivado del Estilo INTUITIVO VIVENCIAL.</p>

Fuente: Yáñez (2018).

En una esquemización que aporta Bunge (2001), se aprecia la diferenciación de la ciencia, relevante para determinar las relaciones existentes entre las diferentes disciplinas o formas de conocimiento, según principios fundamentados. En este caso, su clasificación, sintetizada en la Figura 22, responde a la presencia del objeto propio de cada ciencia y sus relaciones con otras áreas afines, el método o requerimiento de cada ciencia para enfrentar su objeto y los propósitos para los cuales produce el hecho de investigación.

Ilustración 24 La ciencia y su clasificación



Fuente: Bunge (2001)

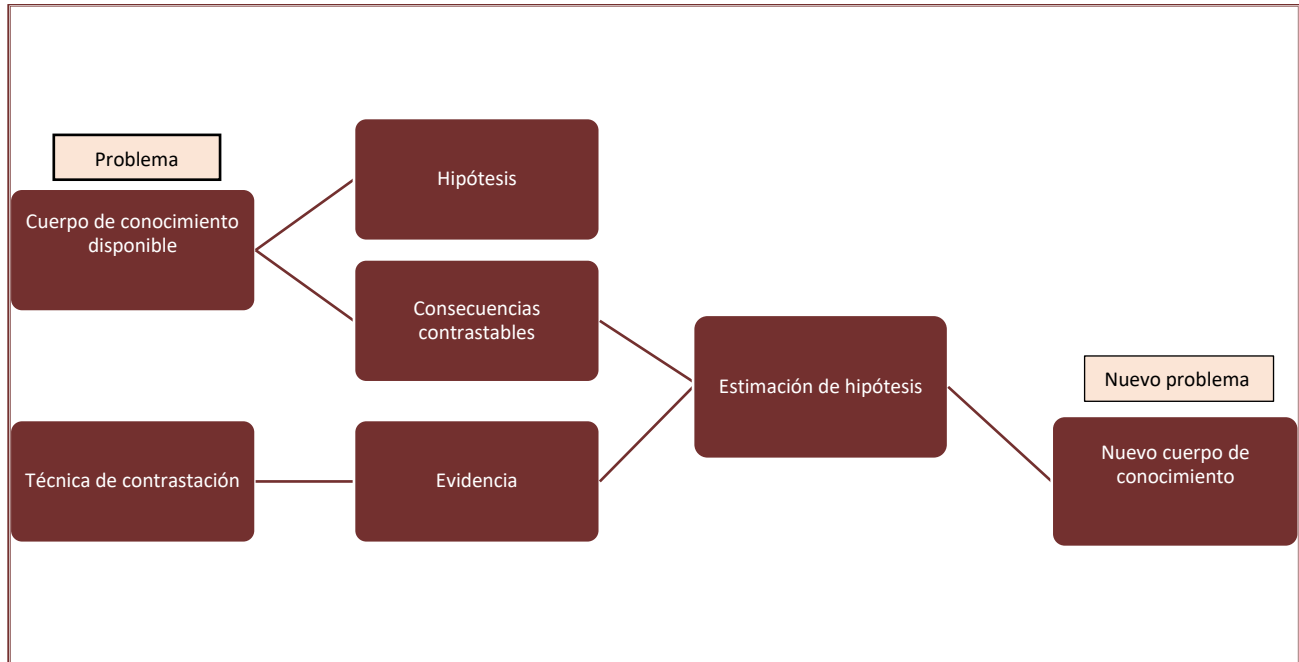
Como actividad e investigación, la ciencia es social; cuando se utiliza para la mejora del medio natural o artificial, es tecnología; pero cuando se le considera como un sistema de ideas establecidas provisionalmente (conocimiento científico), y como una actividad productora de nuevas ideas (investigación científica), “la ciencia se nos aparece como la más deslumbrante y asombrosa de las estrellas de la cultura” indica Bunge (2001, p.12).

7.1.1. El proceso investigativo

El instrumento de la ciencia para llegar al conocimiento científico es la investigación científica. Su tarea es lograr la acumulación de nuevas experiencias y conocimientos que descubren y responden problemáticas, pero abren nuevas preguntas. Así, la ciencia y el método científico mantienen una relación de dependencia, donde la generación de hipótesis da paso al experimento y control que llega a definir teorías.

Precisamente, el procedimiento para tratar un conjunto de problemas es el método científico. Para Bunge (2017), cada clase de problemas requiere de un conjunto de métodos o técnicas especiales, los que además se aplicarán de manera diferenciada, en las distintas etapas de abordaje. Para su comprensión y correcta aplicación, define una serie ordenada de operaciones, como pasos principales de la aplicación del método científico, enumeradas a continuación y esquematizadas en la Figura 25.

1. Enunciar preguntas bien formuladas y verosímilmente fecundas.
2. Arbitrar conjeturas, fundadas y contrastables con la experiencia, para contestar a las preguntas.
3. Derivar consecuencias lógicas de las conjeturas.
4. Arbitrar técnicas para someter las conjeturas a contrastación.
5. Someter a su vez a contrastación estas técnicas para comprobar su relevancia y la fe que merecen.
6. Llevar a cabo la contrastación e interpretar sus resultados.
7. Estimar la pretensión de verdad de las conjeturas y la fidelidad de las técnicas.
8. Determinar los dominios en los cuales valen las conjeturas y las técnicas, y formular los nuevos problemas originados por la investigación.

Ilustración 25 Ciclo de la investigación científica

Bunge (2017).

El método científico es un rasgo característico de la ciencia, “donde no hay método científico no hay ciencia”, sentencia Bunge (2017, p. 477). Sin embargo, aclara, éste no es suficiente ni infalible. Por el contrario, puede perfeccionarse a través de los resultados a los que llega y por medio del análisis directo. Asimismo, requiere de conocimiento previo que se pueda modificar o elaborar, como también necesita de técnicas que se adapten a las singularidades de las temáticas que aborda. Así, el método científico constituye la estrategia de la investigación científica que afecta a todas las etapas del estudio, de manera independiente al tema. Es en su implementación donde debe existir complementariedad entre el objeto de estudio, las técnicas a utilizar y el conocimiento del investigador.

Estos conceptos propios de la ciencia y su instrumento, aparecen institucionalizados en educación a mediados del siglo XX, cuando la investigación como disciplina comienza a ser una práctica orientada a temas relacionados con el ámbito educativo. Pero Rojas (2015), reconoce un hito de ruptura epistemológica entre los conceptos de ciencia e investigación científica, que influyó en el campo de las Ciencias de la Educación. Es la charla que Lawrence Stenhouse dio en 1979 en la Universidad de East Anglia, después de la cual creó el Centro de Investigación Aplicada a la Educación en esa Universidad y presentó su proyecto Humanities Curriculum Project. Reconoce en ese hecho el origen de la delimitación del campo disciplinar de la investigación educativa, transitando de la generación de herramientas metodológicas a constituirse como ciencia, según una doble naturaleza de su estatus epistémico:

1. Es una disciplina dentro del campo de las Ciencias de la Educación; por lo tanto respeta y asume sus distintos enfoques teóricos disciplinares. Sin embargo, en tanto disciplina demarcada epistémicamente, tiene sus propios paradigmas teóricos. Asimismo presenta claramente delimitado su objeto de estudio (con el vínculo correspondiente con la Pedagogía): la educación como fenómeno a ser investigado en sus distintas dimensiones.
2. Es la proveedora del herramental metodológico que posibilita que las investigaciones proyectadas y ejecutadas dentro de lo educativo tengan carácter de científicidad reconocido académicamente. Para ello, acude a las Ciencias Sociales. Específicamente, recurre a la metodología científica de las Ciencias Sociales y sus dos paradigmas metodológicos: cuantitativo y cualitativo.

En su doble naturaleza, Rojas, (2015) la define como un proceso de indagación de carácter científico y por lo tanto sistemático, que tiene claramente definido un problema de investigación. Este tiene que plantearse en torno a preguntas definidoras de objetivos consistentes con un marco teórico disciplinar (transversalmente vinculado a un paradigma o enfoque teórico desde la propia Investigación Educativa). A su vez implica la aplicación de una metodología de tipo cuantitativa, cualitativa o mixta, cuyo proceso supone la obtención de resultados que no son ni definitivos ni absolutos. Este enfoque es relevante en la disciplina de la Investigación Educativa y su adhesión a uno u otro se inscribe en el objeto de estudio y la concepción de cada paradigma, tema que se revisará en el siguiente apartado.

7.2. Paradigmas de investigación

Cuando se inicia una investigación se requiere definir una estructura, una planeación un programa de trabajo que requiere de un marco epistemológico, ontológico y axiológico. Este modelo o enfoque es denominado como paradigma y hace referencia a modelos de pensamiento o pautas para la investigación, que pueden concluir en el desarrollo de teorías (Ricoy, 2006). El término se le atribuye a Thomas Kuhn (1970), quien lo define como un compromiso implícito de una comunidad científica, respecto de las formas de plantear preguntas y conducir las tareas de investigación.

“Con el paradigma se diferencia una comunidad científica de otra, ya que comparten por consenso teorías y métodos que se consideran legítimos, así como los criterios para enjuiciar la validez de las soluciones propuestas” (González, 2003, p. 125). Éstos tienen, además, unas funciones específicas en la tarea del investigador, según lo reconoce Patton (2002):

- La función coordinadora, que dirige los esfuerzos de los seguidores de un paradigma para explorar la realidad, favoreciendo el establecimiento de líneas y escuelas de pensamiento.
- La función estabilizadora, que trata de conservarlo y mantenerlo inmutable. Es la responsable de la actitud dogmática que adoptan los especialistas, cerrando la entrada de nuevas ideas o corrientes de pensamiento que contradigan o amenacen los supuestos básicos.

- La función integradora, que crea un marco conceptual, un lenguaje o idioma, que facilita a sus seguidores identificarse como afiliados a un mismo paradigma.
- La función organizadora, que facilita el establecimiento de criterios y normas para elegir los temas o problemas a investigar, diseñar y seleccionar los métodos, las técnicas y los instrumentos adecuados para arribar a la interpretación de los resultados.

En consecuencia, conocer y profundizar en las características de los paradigmas permite situar un estudio y definir la metodología en la que se inscribirá. Es decir, la adhesión a uno u otro definirá las características de la investigación y sus procesos de desarrollo. Según la diferenciación y conceptualización de autores como Biddle y Anderson (1986), Carr y Kemmis (1988), Pérez Gómez (1989) y Pérez Ferra (1996), los principales supuestos que definen estos paradigmas son:

- Enfoque positivista (también llamado cuantitativo, empírico-analítico, racionalista). Sus postulados básicos son la concepción de la realidad (natural y social) con existencia propia, más allá de los sujetos. Esta realidad es gobernada por leyes naturales y sociales y se estructura de forma ordenada. Las leyes a las que se hace referencia deberían ser descubiertas a través de la investigación científica, de forma tal poder explicar, predecir y controlar los fenómenos. Se sustenta sobre el supuesto de causalidad. La indagación de estas leyes supone la aplicación del método científico de acuerdo al modelo hipotético-deductivo que posibilita la generalización de resultados. En tanto, la aproximación del investigador al conocimiento debe tender a la objetividad. El objetivo de la investigación es generar una teoría con carácter universal. Sus principales supuestos son:
 - ✓ El mundo tiene existencia propia independientemente de quien lo estudia.
 - ✓ Está gobernado por leyes que permiten predecir y controlar los fenómenos del mundo natural, estas leyes pueden ser descubiertas de manera objetiva y libre de valor por los investigadores.
 - ✓ En la realidad existe un orden único que tiende al progreso indefinido de la sociedad. Todo lo que ocurre responde a ese orden natural que hay que descubrir, conocer y aceptar. Así, el ser humano no es el constructor de la realidad social, propone una suerte de inmovilismo social, de orden social descartando la problematización.
 - ✓ El conocimiento que se obtiene se considera libre y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien lo descubre.
 - ✓ Utiliza la vía hipotética – deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias.
 - ✓ Defiende cierto grado de orden y uniformidad en la naturaleza.
- Enfoque interpretativo (también llamado cualitativo, naturalista, fenomenológico, humanista, etnográfico). Se presenta como opuesto al paradigma positivista. Acepta que hay leyes que regulan la realidad, pero enfatiza en su carácter dinámico. Asimismo, incorpora la probabilidad como elemento central en su interpretación de la acción humana. Su interés se centra en

comprender e interpretar la realidad construida por los sujetos. La realidad es concebida como compleja, holística, divergente y múltiple. Las hipótesis que plantea son contextualizadas y de carácter inductivo-cualitativo fundamentalmente. Acepta la carga axiológica en el proceso de investigación, ya que los valores y la ideología influyen desde la selección del problema a tratar hasta el análisis de los resultados obtenidos. Su objetivo es penetrar en el mundo construido y compartido por los sujetos y comprender cómo funcionan a partir de sus acuerdos intersubjetivos. En la actualidad, se centra fundamentalmente en la búsqueda de significados que los sujetos dan a sus propias prácticas en las situaciones en que actúan. Se caracteriza por los supuestos que indican que:

- ✓ La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social, sin el cual resulta difícil comprender la conducta humana. Las reglas y el orden social, junto a la historia pasada de los individuos constituyen la base de sus acciones, que a su vez estructuran, en cierta manera, su interpretación de la realidad.
 - ✓ La conducta humana es más compleja y diferenciada que en otros seres vivos. Desde la perspectiva fenomenológica la captación de las relaciones internas y profundas de las acciones son la base de cualquier intento de explicación. El interés por la intencionalidad de las actuaciones es en síntesis la nota más peculiar de este paradigma.
 - ✓ Las teorías son relativas, en función de que cada sociedad actúa con valores propios y estos cambian con el tiempo. Desde este relativismo se cuestiona la validez universal, la objetividad y la científicidad.
- Enfoque crítico (también llamado sociocrítico). Busca romper con el reduccionismo del positivismo y con el conservadurismo del enfoque interpretativo. Aparece como concepto eje su introducción de la ideología en forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento. Plantea que la finalidad de la investigación es la transformación de las estructuras de las relaciones sociales. A partir de la base conceptual del cambio social propone: 1) conocer y comprender la realidad como praxis; 2) unir teoría y práctica; 3) orientar el conocimiento para emancipar al hombre; y 4) implicar a toda la comunidad educativa en un proceso de compromiso social. En este sentido el concepto de participación es central e involucra al grupo o comunidad en el proceso de investigación. Desde el punto de vista metodológico trabaja el objeto de estudio de manera similar al enfoque interpretativo, pero asume de forma explícita el componente axiológico enmarcado en su interés esencialmente emancipatorio. Su método por excelencia es la investigación-acción. Entre sus supuestos destacan:
 - ✓ Ni la ciencia, ni los procedimientos empleados son asépticos, puros y objetivos. El conocimiento se constituye siempre por intereses que parten de necesidades naturales de la especie humana, configurándose con las condiciones históricas y sociales.

- ✓ El tipo de explicación de la realidad que ofrece la ciencia no es ni objetivo, ni neutral, responde a un determinado interés humano al que sirve.
- ✓ La crítica ideológica se ofrece como propuesta metodológica, a través de ella el hombre se puede librar de los dictados y limitaciones de la vida social establecida.

Los paradigmas descritos constituyen distintas perspectivas de aproximarse a la realidad y exigen diferentes métodos para afrontarlas. Como se revisó, suponen un marco filosófico, epistemológico, axiológico y metodológico. Bajo estas consideraciones, el investigador abordará su estudio seleccionando entre el paradigma positivista (cuantitativo, empírico, racionalista); interpretativo (cualitativo, naturalista, constructivista); o sociocrítico (cualitativo, comprometido, ecológico), como se identifica en la Tabla 34.

Tabla 34 Supuestos de paradigmas y tipos de investigación

	POSITIVISTA Cuantitativo	INTERPRETATIVO Cualitativo	SOCIOCRTICO Cualitativo
Supuestos ontológicos	Realidad objetiva, singular, tangible, objetiva, fragmentable, convergente	Realidad subjetiva, múltiple, constructiva, holística, divergente	Realidad subjetiva, múltiple, constructiva, holística, divergente
Supuestos epistemológicos	Relación entre investigador y objeto: independiente, neutral.	Relación interrelacional influida por factores subjetivos.	Relación interrelacional, influida por la conexión y el compromiso con la liberación humana.
Supuestos axiológicos	Libre de valores y sesgos.	Los valores influyen en la solución del problema, la teoría, el método y el análisis realizado.	Marcada por los valores. Crítica de la ideología.
Supuestos metodológicos	Proceso deductivo Causa y efecto Diseño estático Libre de contexto Generalizaciones se orientan a predecir, explicar y comprender. Preciso y confiable, según validez y flexibilidad.	Proceso inductivo Configuración de factores simultánea e interdependiente. Diseño emergente. Atado al contexto. Preciso y confiable a través de la verificación.	Proceso inductivo Configuración de factores simultánea e interdependiente. Diseño emergente. Atado al contexto. Preciso y confiable a través de la verificación.

Principales tipos de investigación	Experimental	Fenomenológica	Investigación-acción
	Cuasi experimental	Interaccionismo	Participativa
	Ex post-facto	Simbólico	Colaborativa
		Etnografía	Feminista
		Teoría Fundamentada	Evaluativa
		Etnometodología	Investigación basada en diseño.
		Fenomenográfica	
		Estudio de caso	
		Estudio biográfico	
		Hermenéutica	
		Histórica	

Fuente: Adaptación a partir de Koetting (1984); Creswell (1994); Sánchez (2015).

Los distintos enfoques se plantean en la disciplina de la Investigación Educativa, en tanto Ciencia de la Educación. Constituyen los paradigmas de investigación que Kuhn (2004), definió como realidades científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. En este sentido, agrega, puede revelarse como un esquema teórico o a una forma de percepción y comprensión del mundo adoptado por una comunidad científica que comparte lenguaje, valores, normas y metas.

Se revelan dimensiones diversas de acuerdo a concepciones, costumbres y tradiciones que se enmarcan en la relación teoría-práctica de los distintos enfoques. Suponen distintos conjuntos de supuestos, compromisos, métodos y teorías. Actualmente, se identifican tres paradigmas fundamentales en investigación: el paradigma positivista, el interpretativo y el crítico. Cada cual es distinto en relación a la finalidad de la investigación, perspectiva desde la que se considera la realidad investigada, relación entre sujeto – objeto, naturaleza o tipo de conocimiento que aporta, pudiendo desagregarse en distintas dimensiones de análisis para la Investigación Educativa, como lo muestra la Tabla 35.

Tabla 35 Paradigmas y sus dimensiones de análisis en la Investigación Educativa

Dimensión	Positivista	Interpretativo	Sociocrítico
Fundamentos y teoría que lo sustenta	Racionalista. Positivismo lógico. Empirismo.	Fenomenología. Teoría interpretativa.	Teoría Crítica.
Método asociado	Cuantitativo	Naturalista, Cualitativo	Dialéctico
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente.	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente

Finalidad de la investigación	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos.	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones.	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad.
Relación Sujeto/Objeto	Independencia. Neutralidad. No se afectan. Investigador externo. Sujeto como objeto de investigación.	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación.	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más.
Valores.	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad.	Explícitos. Influyen en la investigación.	Compartidos. Ideología compartida.
Teoría/ práctica.	Disociada, constituyen entidades distintas. La teoría norma para la práctica.	Relacionadas. Retroalimentación mutua.	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción.
Criterios de calidad.	Validez, Fiabilidad, objetividad.	Credibilidad, confirmación, transferibilidad.	Intersubjetividad. Validez consensuada.
Técnicas: Instrumentos, Estrategias.	Cuantitativos, medición de tests, cuestionarios, observación sistemática. Experimentación.	Cualitativos, descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectiva participante.	Estudio de casos. Técnicas dialécticas.
Análisis de datos	Cuantitativo. Estadística descriptiva e inferencial.	Cualitativo. Inducción analítica, Triangulación.	Intersubjetivo. Dialéctico.

Fuente: Schuster et al. (2013)

Los enfoques difieren en las estrategias utilizadas para la recolección de información y su posterior análisis. Según Cea (2012), se establece un acuerdo entre métodos y procedimientos para determinado paradigma. En este sentido, y con el fin de precisar la especificidad de cada enfoque, la Tabla 35 detalla las características diferenciales de cada uno para abordar y analizar la realidad social. En el caso del presente estudio, el enfoque seleccionado fue el Método Mixto, por considerar que el objeto de estudio

es un fenómeno cuya complejidad implica medir y comprender, a través de la descripción detallada y la interpretación del efecto de las visitas evaluativas (Sánchez, 2018).

7.3. El diseño mixto de investigación

En la planificación de un proyecto de investigación, los investigadores necesitan identificar si se empleará un diseño cualitativo, cuantitativo o un método mixto. Su elección se basa en la cosmovisión acerca del estudio, las estrategias específicas y los métodos de investigación. Para Creswell (2014), las decisiones acerca de la opción de un diseño están influenciados por el problema de investigación, la experiencia personal del investigador y el público para el que escribe. De acuerdo a sus lineamientos, la investigación se proyecta mediante un diseño de método mixto convergente, que posibilita la recolección de datos cuantitativos y cualitativos que dan paso a un análisis independiente de cada uno, para luego avanzar hacia una fase de comparación y relación, que permitirá la interpretación de los resultados obtenidos en ambas bases de datos. Dada esta elección, conviene argumentarla revisando las principales características de este enfoque.

Como se puede inferir de la lectura del apartado anterior, la ruta del investigador para ingresar a la realidad estudiada son los métodos, donde se establecen las relaciones, estrategias y técnicas que serán utilizadas a través de un diseño. Esta aproximación se puede desarrollar mediante métodos cuantitativos, cualitativos o mixtos, estos últimos, definidos como la combinación de distintos métodos de investigación o variadas estrategias metodológicas para estudiar y responder preguntas acerca de un objeto de estudio. Para Plano-Clark & Ivankova (2016), constituyen la integración intencional de los enfoques cuantitativo y cualitativo para un mejor abordaje del problema de investigación. Otros autores le han reconocido el mérito de un análisis equilibrado que aumenta la validez y alcance de una justificación (Edmonds & Kennedy; Onwuegbuzie & Teddlie, 2003). Para Ramírez y Lugo (2020), la combinación estratégica del enfoque cuantitativo y cualitativo parecen ser la fortaleza del método mixto, que trasciende a la mera suma de ambos enfoques.

En una sistematización de las principales características de este método, Creswell y Plano-Clark (2011), destacan:

- Recolección y análisis convincente y riguroso de los datos cualitativos y cuantitativos, basados en preguntas de investigación.
- Integración de estos dos tipos de dato, según dos posibilidades: 1) simultánea, para combinarlos o fusionarlos; o 2) secuencial, para privilegiar una construcción por sobre la otra o bien para insertar una en la otra).
- Priorización de una de las dos formas o bien un equilibrio entre ambas, en relación a la dominante en la investigación.

- Empleo de los procedimientos en un estudio o en diferentes fases de un programa de investigación.
- Incorporación de los procedimientos teniendo en cuenta la complejidad de los marcos teóricos empleados.
- Combinación de estos procedimientos dentro de las concepciones específicas de la investigación, en vínculo directo con el plan que conduce el estudio.

La función de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación definen los diseños, como se verá en los párrafos siguientes. Pero, a su vez, determinan distintas modalidades de articulación, como lo recoge Núñez (2017), en una adaptación de Greene et al., (1989). La síntesis que presenta la Tabla 36, muestra una versión resumida de los tipos de triangulación, en función de las posibles relaciones de datos durante el análisis, a través de la interpretación o en la constatación de la falta de correspondencia entre ambos.

Tabla 36 Modalidades de los Métodos Mixtos

MODALIDADES	OBJETIVOS	PROCEDIMIENTOS
TRIANGULACIÓN	Aumentar la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta neutralizando o maximizando la heterogeneidad de las fuentes pertinentes	El acento se pone en la corroboración de los dos tipos de datos, buscando convergencia y correspondencia de los resultados de los diferentes métodos.
COMPLEMENTARIEDAD	Aumentar la inteligibilidad, la pertinencia y la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta a través de la capitalización de las fuerzas inherentes a los métodos empleados y de la lucha contra los prejuicios	El procedimiento se centra en la elaboración, mejora, ilustración y clarificación de los resultados de los dos métodos
DESARROLLO	Aumentar la validez de los conceptos y de los resultados de la encuesta capitalizando las ventajas de cada método	Se emplean los resultados de un método para desarrollar o informar al otro método, al nivel mismo de la constitución de la muestra y de la implementación metodológica

INICIACIÓN	Aumentar las implicaciones y la profundidad de los resultados de la encuesta y de las interpretaciones, analizando los datos a partir de diferentes puntos de vista paradigmáticos y metodológicos	Descubrimiento de paradojas, controversias y contradicciones entre los resultados de los dos métodos, así como de nuevas perspectivas de análisis de los cuestionamientos
EXPANSIÓN	Aumentar las implicaciones de la encuesta seleccionando los métodos más apropiados para las diversas partes de la encuesta.	Ampliar la investigación empleando diversos métodos para los diversos componentes o etapas.

Fuente: Núñez (2017), a partir de una adaptación de Greene et al., (1989).

Como se ha revisado, en el ámbito de la investigación los métodos mixtos usan combinadamente datos cuantitativos y cualitativos para un acercamiento con la realidad a estudiar. Entre las ventajas que atribuyen a este enfoque distintos autores, y que han sido sintetizadas por Sánchez (2015), se cuentan:

- Triangulación (corroboración CUAN_CUAL)
- Complementación: Clarificación de los resultados de un método sobre la base de los del otro.
- Visión holística: abordaje completo e integral.
- Desarrollo: los resultados de un método como soporte de proceso del otro (muestreo, recolección, análisis de datos, nuevas hipótesis, etc.)
- Iniciación: descubrir contradicciones, nuevos marcos de referencia, modificar planteamientos originales con los resultados del otro método.
- Expansión: un método puede ampliar el conocimiento obtenido por el otro.
- Compensación: las debilidades de un método pueden ser subsanadas por el otro.
- Diversidad: distintas visiones del problema.
- Claridad: visualizar elementos no detectados en un solo método.
- Credibilidad y mejora: reforzar argumentaciones, resultados y procedimientos provenientes de ambos métodos.

Para Hernández et al., (2010), antes de definir un diseño de investigación mixta se deben responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué enfoque tendrá prioridad en el planteamiento del diseño?
- ¿Qué secuencia se elegirá antes de su implementación?
- Al plantear el problema ¿cuál es el propósito de integrar datos

cuantitativos y cualitativos?

- ¿En qué etapas del proceso se integrarán los enfoques? ¿antes de implementarlo o durante la implementación?

Estas interrogantes requieren definir dos conceptos presentes en los diseños investigativos mixtos:

- **Prioridad o peso:** referido a la definición de preponderancia de uno u otro método o a la asignación de igualdad de prioridad para ambos.
- **Secuencia de los métodos:** definición del tiempo en que se aplicará cada método, considerando el muestreo, recolección, análisis e interpretación de resultados.

De acuerdo a estas definiciones se han desarrollado distintas clasificaciones de los diseños de investigación que incluye el método mixto. La Tabla 37 recoge una síntesis de las distinciones de distintos autores.

Tabla 37 Clasificación de los diseños de investigación según autores

	DeCuir y Schutz (2017)	Creswell (2014)	Johnson y Onwuegbuzie (2004)	Teddlie y Tashakkori (2006)
Tipos de diseño	* Secuencial Explicativo * Secuencial Exploratorio * Paralelo convergente * Incrustado * Multifásico	* Convergente * Secuencial Explicativo * Secuencial Exploratorio	Nueve diseños en matriz de cuatro cuadrantes: * Dominante/No *Concurrente/ Secuencial	Matriz Método Cadenas: * Secuencial * Concurrente * De Conversión * Totalmente integrado

Fuente: Elaboración propia a partir de Ramírez y Lugo (2020)

Cada uno de los diseños contiene sus propias características y los beneficios o desafíos que suponen dependerá de las particularidades del objeto de estudio. La clasificación que muestra la Tabla 36 evidencia similitudes y rasgos distintivos, en relación a la amplitud de la clasificación y la diferenciación entre diseños. Pese a la validez de cada propuesta, se revisa en detalle la propuesta de Creswell (2014), y la caracterización de los tres diseños básicos que identifica:

- **Métodos mixtos convergentes:** se recopilan datos cuantitativos y cualitativos que se analizan por separado, para luego comparar resultados que permitan confirmarlos o refutarlos.
- **Métodos mixtos secuenciales explicativos:** donde en una primera instancia se recogen y analizan datos cuantitativos que se utilizan en una segunda fase cualitativa, en la que se realiza un

seguimiento a estos resultados. Creswell (2014), explica que el estudio puede empezar con un método cuantitativo en el que una teoría o concepto es prueba, seguido por un método cualitativo de exploración detallada con unos pocos casos o individuos (el cualitativo aborda el proceso mientras que el cuantitativo, los resultados).

- Métodos mixtos secuenciales exploratorios: considera una primera fase cualitativa de exploración, cuyo análisis y resultados se utilizan en la segunda fase cuantitativa. En este caso, el investigador busca ampliar o profundizar en los resultados de un método con otro método. Esto puede implicar a partir de entrevistas cualitativas a fines exploratorios y el seguimiento de un estudio de tipo cuantitativo, método de la encuesta con una muestra de gran tamaño para que el investigador puede generalizar los resultados a la población.

Este lente teórico representa, para Creswell (2014), la perspectiva global dentro de un diseño que contiene datos tanto cuantitativos como cualitativos. Es una óptica que proporciona un marco de trabajo para la recopilación de los datos, cuya elección dependerá de los criterios que considera cada diseño, según lo identifica la Tabla 38.

Tabla 38 Criterios considerados en la selección de diseños básicos de Métodos Mixtos

Diseño	Prioridad	Integración	Perspectiva teórica
<i>Convergente</i>	Igual	En la comparación de resultados (fusión)	Explícita
<i>Secuencial Explicativo</i>	Cuantitativa	En el aporte de los resultados cuantitativos a la recolección de los datos cualitativos (incrustación)	Explícita
<i>Secuencial Exploratorio</i>	Cualitativa	En los datos que aporta la fase cualitativa a la construcción de la fase cuantitativa (conexión)	Implícita

Fuente: A partir de Creswell (2014)

En el caso del presente estudio, se resolvió un diseño de tipo secuencial explicativo. En concordancia, la primera etapa consideró una fase cuantitativa de recolección de datos, mediante cuestionario aplicado a una muestra representativa del universo. El aporte obtenido en esta fase orientó la construcción de instrumentos cualitativos, focalizados en la entrevista a una muestra de líderes escolares asociados a escuelas visitadas en la etapa estudiada. Para profundizar en la argumentación de las decisiones metodológicas, el siguiente apartado explica las características de las principales estrategias adoptadas.

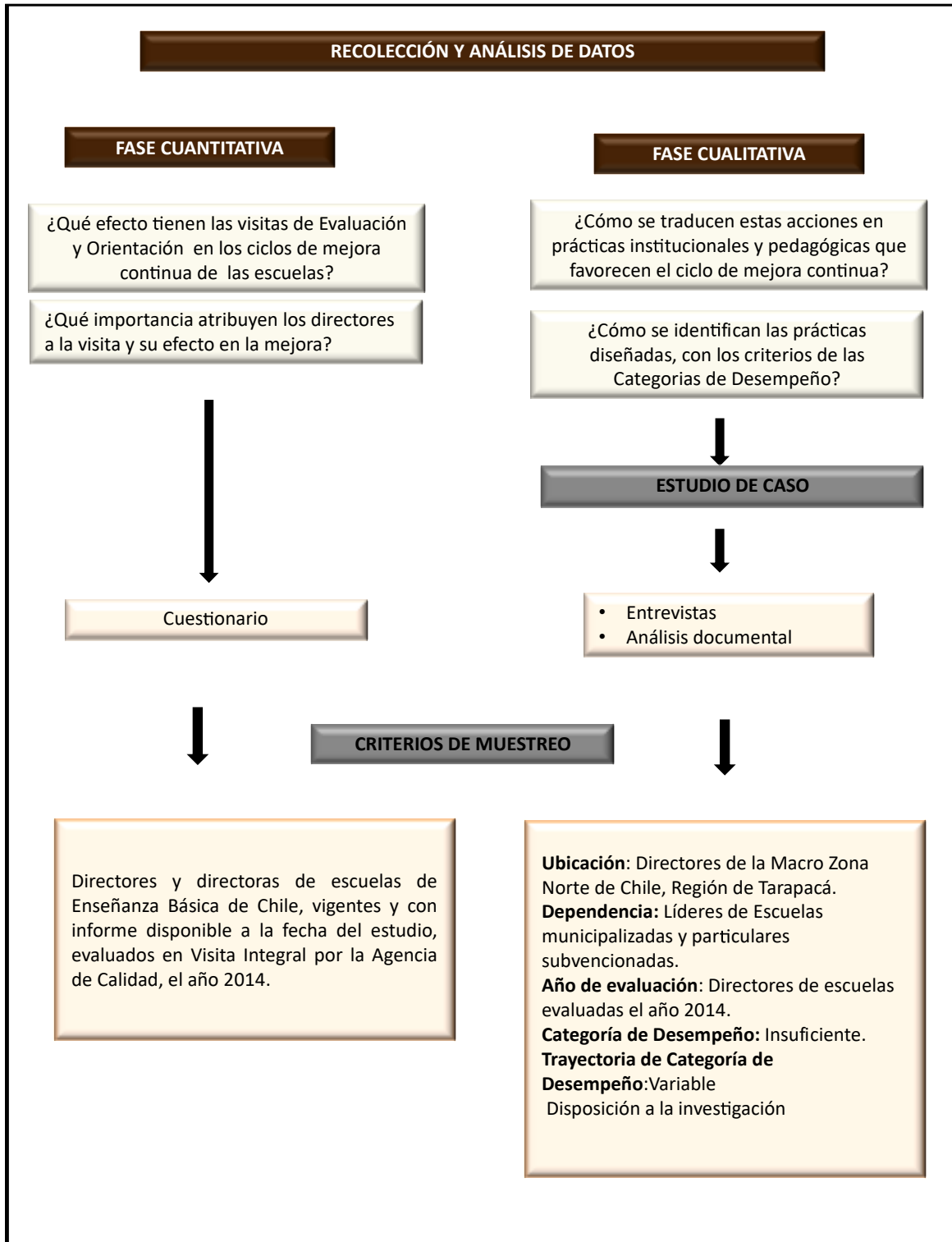
7.4. CUAN-CUAL: instrumentos centrales

El supuesto sobre el cual se basa el Método Mixto tiene a la base los tipos de información que proporcionan los enfoques predominantes de la investigación, específicamente en las ciencias sociales. Como plantea Creswell (2014), el paradigma cualitativo consigue datos de composición abierta; y en el cuantitativo son de carácter cerrado. Si a esta diferencia se suman las limitaciones y fortalezas que conlleva la recopilación en cada uno, se puede inferir que la combinación de ambos posibilitará una comprensión más profunda del objeto de estudio, en tanto en la unión de ambos se pueden dar respuestas argumentadas a las preguntas del estudio, derivadas de ambos enfoques.

Es así como el reconocimiento de las limitaciones de los métodos dio origen al Método Mixto, bajo el supuesto de que los sesgos inherentes a uno pueden neutralizar los del otro. Esta consideración implicó la definición de procedimientos y estrategias que se inscriben en este enfoque, ya que permiten la triangulación necesaria para la definición de los resultados del estudio (Creswell y Plano Clark, 2011; Tashakkori y Teddlie, 2003).

Con el fin de abordar el estudio desde la combinación de estrategias que posibilita el Método Mixto, se planteó un diseño en dos fases secuenciales, cada una con instrumentos centrales de recolección de datos, cuyas características se presentan para argumentar su selección y explicar su aporte a la investigación, de acuerdo lo muestra la Figura.

Ilustración 26 Recolección y análisis de datos



7.4.1. El cuestionario

El diseño expuesto en el capítulo uno daba cuenta de una etapa inicial de la investigación, caracterizada por la aplicación de un cuestionario. Esta es la estrategia en la que se focalizó la fase cuantitativa y su utilización responde a sus características y utilidad para responder las preguntas del estudio. En este sentido, se destaca su versatilidad, en tanto su uso permite levantar información de sujetos, procesos o programas, considerando para ello un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir.

Las actuaciones previas a la construcción del instrumento pueden evitar errores y contribuyen a lograr un correcto diseño del cuestionario. Al respecto, Cea (2012), indica que antes de la elaboración de preguntas, el investigador requiere realizar:

- Indagación exploratoria cualitativa (observación, grupos de discusión, entrevistas abiertas), con el fin de descubrir la variedad de discursos y aspectos que integra el problema de investigación.
- Revisión bibliográfica de aspectos teóricos y empíricos relativos al problema de investigación. En este sentido, recomienda acceder a cuestionarios validados en estudios anteriores y revisar el tipo de preguntas, según lo que se pretendió medir y los resultados obtenidos.
- Entender los procesos psicopsicológicos implicados en la respuesta a preguntas de encuesta, contribuye a formular buenas preguntas. Al respecto, releva la importancia que los metodólogos atribuyen a teorías cognitivas y de comunicación personal, en el diseño de cuestionarios.

Después de ejecutar estas actuaciones previas, se recomiendan definiciones que anteceden también a la elaboración de preguntas. Entre ellas:

- Especificar los objetivos de la encuesta, relacionados con la información que se espera recoger.
- Identificar los conceptos centrales de la investigación y traducirlos en indicadores válidos, que ayuden a reducir los errores de especificación. En este sentido, es relevante: 1) qué conceptos son clave para medir el problema de investigación; 2) descomponer el concepto en dimensiones; y 3) buscar indicadores para cada dimensión que logren representar el concepto que miden.
- Elegir el método de encuesta y concretar la población a sondear.
- Concretar los análisis que se estima realizar, en concordancia con los objetivos de la investigación.

Entre las ventajas que se le reconoce al cuestionario, está su capacidad de aplicación masiva, evitando, si se requiere, el contacto directo y personal. En este sentido, García (2003), reconoce en su utilidad en relación a: 1) su aplicación a distancia y en amplio espectro, permitiendo acceder a todos los sujetos que interesa considerar; 2) permite el paralelismo con la entrevista, para identificar, sugerir hipótesis y validar otros métodos; 3) posibilita obtener información sistemática y ordenada. Al respecto y específicamente en relación a los datos que recoge, el autor distingue cuatro categorías:

- 1ª Hechos: datos actuales relativos a: 1) dominio personal de los individuos que forman el grupo social estudiado; 2) dominio del ambiente que le rodea; 3) dominio de su comportamiento.
- 2ª Opiniones: a las que se suman los niveles de información y expectación, constituyendo los datos subjetivos.
- 3ª Actitudes: motivaciones y sentimientos que empujan a la acción o se materializan en el comportamiento y está a la base de las opiniones.
- 4ª Cogniciones: los índices de nivel de conocimiento de los distintos temas consultados, que revela el grado de confianza a conceder a las opiniones, respecto de juicios que son subjetivos.

Pero para lograr estos datos las preguntas que se formulen son relevantes. Para Hernández et al., (2010), el contenido de las preguntas de un cuestionario es tan variado como lo son los aspectos a medir. En cualquier caso, las respuestas o categorías que se presenten deben reunir dos condiciones básicas: 1) ser exhaustivas, es decir, con capacidad de abarcar todas las opciones posibles; y 2) excluyentes, que no permita más de una alternativa ante una pregunta. En tanto, García (2003), destaca diferencias que permiten obtener la información deseada, las que se exponen en la Tabla 39.

Tabla 39 Tipos de pregunta en el cuestionario

	Tipo de preguntas
Según el modo de formularse	<ul style="list-style-type: none"> * Cerradas, con opciones de respuesta previamente delimitadas y, por lo tanto, acotadas a dos o más opciones * Abiertas, que no delimitan las alternativas de respuesta considerando variadas categorías.
Preguntas de hecho y opinión	<ul style="list-style-type: none"> * De hecho, mediante la que se solicita información que el encuestado conoce y que no admite dudas. * De opinión, creencias, preferencias, estimaciones.
Según su finalidad	<ul style="list-style-type: none"> * Directas, cuando el tema no reviste aprehensión. * Indirectas, cuando la consulta puede complicar al encuestado.

<p>Según su función en el cuestionario</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Preguntas filtro, son las que se realizan previamente a otra pregunta para que la siguiente la respondan sólo a los que compete. * Preguntas de control, pretenden asegurar el interés, buena fe, veracidad y fiabilidad de las respuestas del sujeto que completa el cuestionario. * De comprobación de consistencia, que consisten en la formulación de ítems similares, formulados de modo distinto para estudiar la coherencia entre ambas respuestas. * Preguntas de introducción, al comenzar el cuestionario, con objeto de interesar al encuestado y motivarlo a responder. * Preguntas “muelle”, que abordan temas difíciles, formuladas de forma que reduzcan su complejidad. * Preguntas “batería”, son un conjunto de preguntas sobre la misma cuestión, que se complementan y completan unas a otras, enfocando diversos aspectos de ella.
---	--

Fuente: García (2003).

Las consideraciones revisadas fueron incluidas en la elaboración del cuestionario que se detallará en el siguiente apartado. A ellas se agregan los aspectos de diseño formal, como la presentación en la que se ha de incluir la organización responsable del estudio, la finalidad de la encuesta, el procedimiento de selección de los encuestados, la información que se requiere, el interés del estudio y los beneficios que reporta la participación. Como se ejemplificará más adelante, se siguieron estas recomendaciones en la presentación y estructura del cuestionario aplicado. Asimismo, se ejecutaron acciones relativas a evaluar el instrumento previo a su ejecución, entre las que la literatura especializada sugiere: pretest, observación de la entrevista, valoración de los encuestados, valoración de los entrevistadores, entrevistas cognitivas y consulta a expertos. Esta última estrategia fue la aplicada al instrumento del estudio y su proceso y resultados se revisarán en el siguiente título.

7.4.2. La entrevista

La fase cualitativa se diseñó sobre la base de la entrevista como estrategia focalizada. Ésta, a diferencia del cuestionario revisado en el título anterior, constituye un instrumento más íntimo, flexible y abierto, por medio del cual resulta un diálogo entre entrevistador y entrevistado que no es simétrico, sino supone una asimetría dada por la preparación previa del instrumento y su aplicación. Es así como a través de preguntas y respuestas, se genera la construcción de significados que aportan al conocimiento del objeto de investigación. En este sentido, es una estrategia central en la exploración de las formas en que los sujetos experimentan y entienden su mundo (Hernández et al., 2010; Kvale, 2007; Tójar, 2006).

La entrevista considera distintas formas de aplicación, en relación a entrevistado, preguntas e instancias de encuentro. En este sentido, Flick (2015), distingue formas especiales:

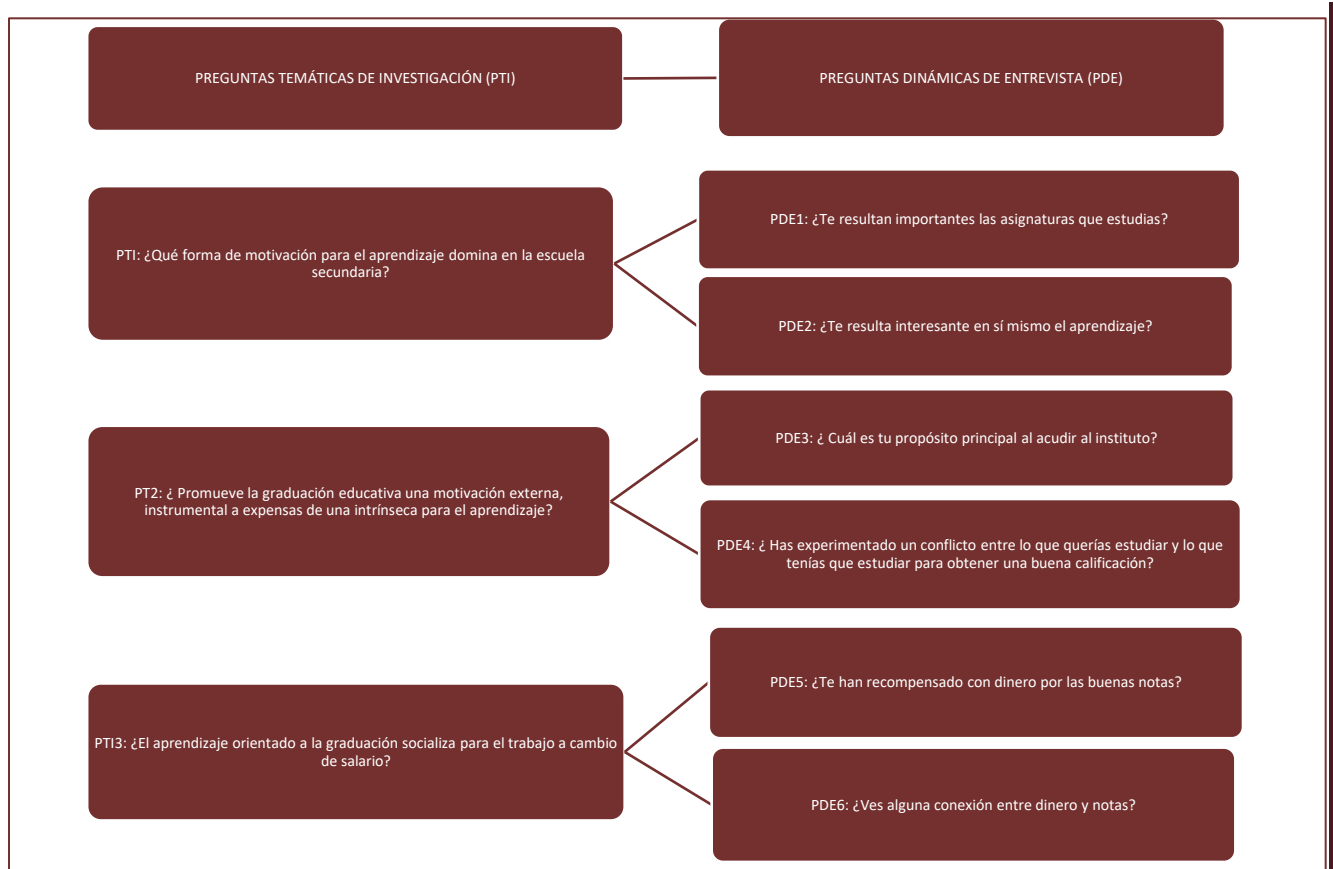
- Entrevista grupal en un mismo tiempo, pero basada en preguntas que se han de responder (a diferencia de los grupos de discusión).
- Entrevista narrativa, que consiste en pedir a los entrevistados que cuenten una historia, a cambio de responder preguntas.
- Entrevistas combinadas, donde se aplica una fase de pregunta-respuesta y otra narrativa.
- Entrevistas etnográficas, como parte de las observaciones o las realizadas con expertos, definidas por el grupo central con el que se dialoga.

En cualquier caso, se recomienda la flexibilidad a la hora de definir el diseño. Al respecto, Rubin y Rubin (1995), indican que es mejor un diseño flexible, iterativo y continuo, que imponer inicialmente un plan para ejecutarlo después. Esta versatilidad implica la adaptación constante al progreso del estudio, mediante la selección de los entrevistados o las preguntas que resulten interesantes durante la inmersión en el campo. En tanto, que sea un proceso iterativo significa que el plan de muestreo y el enfoque de la entrevista cambia en relación al proceso. Mientras que su diseño continuo, representa su adaptación a lo largo de todo el proceso investigativo.

“El foco de la investigación de entrevistas se pone (sobre todo) en la experiencia individual del participante, que se considera relevante para entender la experiencia de otras personas en una situación similar” (Flick, 2015, p.111). El autor señala que este escenario constituye un lugar donde se construye conocimiento mediante la interacción que se genera en torno a un tema. En este sentido, la teoría que está a la base de la mayoría de los estudios basados en entrevistas responden a la tradición del interaccionismo simbólico: mediante la reflexión personal se puede acceder a la elaboración de significados como un modo de comprender los productos de esa reflexión.

La entrevista cualitativa puede adoptar diversos enfoques, entre los cuales Flick (2009) distingue entre: entrevistas semiestructuradas, entrevistas a expertos, entrevistas focalizadas, entrevistas centradas en el problema y entrevistas etnográficas. En la presente investigación se utiliza la entrevista semiestructuradas, aplicada a directores escolares. Su elección responde a las posibilidades que brinda su diseño, en tanto permite determinar antes cuál es la información relevante que se quiere conseguir: se define una secuencia de temas a cubrir y se formulan preguntas al respecto. Éstas son abiertas, con el fin de ampliar opciones, como asimismo sujetas a cambios en el orden y en el planteamiento, para favorecer la continuidad del relato contenido en las respuestas.

Este diseño considera realizar un proceso previo de selección de los temas clave a tratar durante la entrevista. En el caso del presente estudio y siguiendo a Valles (2014), se definieron preguntas temáticas y preguntas dinámicas, en una doble dimensión con la que se abordó el guión de las entrevistas. En este sentido, cada preguntas de investigación (temática), tiene su correspondencia en una o varias preguntas de entrevista (dinámicas), tal como lo muestra la Figura 27.

Ilustración 27 Preguntas de investigación y su correspondencia con preguntas de entrevista

Fuente: Valles (2014)

En relación a la calidad de las entrevistas, Kvale (2007), propone seis criterios a considerar:

- Las respuestas del entrevistado son espontáneas, ricas, específicas y relevantes.
- Longitud relativa de las preguntas y respuestas: preguntas breves del entrevistador y respuestas más largas del entrevistado.
- Grado de seguimiento a aspectos relevantes de las respuestas, mediante el cual el entrevistador clarifica su significado.
- La entrevista es interpretada en el proceso de pregunta-respuesta.
- El entrevistador intenta verificar sus interpretaciones sobre las respuestas del sujeto durante el transcurso de la entrevista.
- La entrevista es un auto-reporte, una historia autosuficiente que apenas requiere explicaciones adicionales.

Las decisiones proyectadas en la elaboración del diseño de la entrevista se materializan en el trabajo de campo, en el que se distinguen tareas previas a la sesión de entrevista y otras que corresponden al momento en que se realiza y al término de ésta. Valles (2014), destaca la importancia de estas actuaciones, entre las que se cuenta la contactación, la preparación del propio investigador y su autonomía para intervenir durante la sesión. Asimismo, identifica criterios maestros que amplían la el desempeño del entrevistador, en relación a la obtención de la información que requiere lograr de la entrevista. En este sentido, destaca ciertos atributos del entrevistador ideal, entre los que se cuenta: 1) formación o preparación temática y dinámica (la doble experticia); 2) la improvisación; 3) la intuición; y 4) la competencia narrativa (para detectar y asistir la producción de relatos o narraciones).

Las consideraciones planteadas se pusieron en práctica a la hora de ingresar al trabajo de campo y se aplicaron también los criterios maestros a los que alude, con el fin de lograr responder a las preguntas de investigación. Los detalles de su implementación se revisarán en el penúltimo título del presente capítulo, que ahora da paso al método de estudio de caso, planteado en el diseño del estudio.

7.4.3. El análisis documental

La definición de lo que se entenderá por documento susceptible de transformarse en fuente de información tiene distintas asepciones. Para Gidley (2012), contiene una perspectiva histórica, que da cuenta de pensamientos y acciones de personajes de otras épocas. Para Scott (1990), es una evidencia de carácter físico. Mientras que Corbetta (2007), lo define como material que da cuenta de un fenómeno social, cuya existencia es independiente a las acciones del investigador.

Como técnica indirecta de recogida de información, los documentos pueden adoptar distintos formatos, como notas, informes, contratos, proyectos, certificados, observaciones, diarios, estadísticas, reportes, cartas u opiniones de expertos (Wolf, 2004, citado por Flick, 2009). Al respecto, Verd y Lozares (2016), desarrollan una clasificación de las fuentes escritas entendidas como documentos, haciendo una distinción entre artefactos personales e institucionales, como lo presenta la Tabla 40

Tabla 40 Tipos de documentos en función del productor

Documentos institucionales			
Documentos personales	Documentos administrativos y de organizaciones	Documentos públicos de producción oficial	Documentos públicos de producción privada
Cartas Diarios Memorias Autobiografías	Balances Circulares Actas Expedientes Historiales Registros privados	Informes oficiales Registros oficiales Leyes y normativas Sentencias e informes judiciales	Prensa escrita Publicidad Boletines Memorias de empresa Programas políticos

Fuente: Verd y Lozares (2016)

Su incorporación al estudio responde a su capacidad de enriquecer hallazgos obtenidos mediante otras técnicas (Vásquez et al., 2006). Es así como después de decidir qué tipo de documentos resultan adecuados al estudio y las estrategias necesarias para acceder a ellos, corresponde la etapa de construcción de la muestra de documentos. Al respecto, Flick (2009), utiliza el término *corpus*, para referirse al conjunto de artefactos que serán sometidos a análisis. Para desarrollar esta tarea, recomienda tres formas: 1) utilizar todos los documentos a los que se ha accedido; 2) seleccionar una muestra estadísticamente representativa; y 3) seleccionar una muestra intencional. Esta última estrategia es la utilizada en la presente investigación, en tanto no se buscó representatividad estadística, sino los criterios de representatividad cualitativa que permitieron elegir los casos a estudiar.

El análisis documental también consideró los criterios de validez y fiabilidad propuestos por Scott (1990), seleccionando documentos por su autenticidad, credibilidad, representatividad y significado, aspectos que se detallarán en el próximo apartado. Éstos se utilizan como fuentes de información secundarias para alcanzar conclusiones relevantes para el argumento general de la investigación, permitiendo un conocimiento particular, infiriendo principios, objetivos y actuaciones relacionadas con la visita y su efecto en la movilización a la mejora del centro (Coller, 2000; Díaz, 2015).

7.5. El estudio de caso

El estudio de caso es un método de amplia tradición en las Ciencias Sociales, especialmente utilizado en el conocimiento sociológico. Entre sus principales expositores se encuentra Durkheim, quien utilizó este método para explicar el origen social del sentimiento religioso y se valió de él para sugerir a la sociedad francesa de la época, fomentar una mayor integración social, mediante la participación en ceremonias públicas. Por otro lado, a través de este método Max Weber estudia, mediante dos tipos ideales, el espíritu del capitalismo y el de la ética protestante, estableciendo conexiones entre ética religiosa y conducta económica.

Ambos autores se basaron en el estudio de caso para producir conocimiento sociológico. Sin embargo, desde mediados del siglo XX tiene sus detractores. Coller (2005), explica que se advierte una desvaloración, justificada por falta de capacidad, criterio, rigor, pericia y conocimiento de quien realiza la investigación. Pero también explica su origen desde la consolidación del paradigma de las ciencias naturales en Sociología y, por otro lado, en disputas institucionales de académicos e investigadores de universidades de Estados Unidos, respecto al dominio intelectual y corporativo de Chicago que, al ser cuestionado, significó duras críticas metodológicas a su método predominante que era el estudio de caso e implicó el dominio de las técnicas estadísticas en los estudios sociológicos de la época. “El estudio de caso no se libra de estos debates que han tenido como piedras de toque la cuestión de la causalidad, la inferencia, la representatividad, fiabilidad, validez y generalización” (Coller, 2005, p. 28).

El estudio de caso es definido como método de investigación por algunos autores como Stenhouse (1990); mientras que otros como Creswell (1998), Stake (2005) y Yin (2003) lo emplean para denominar al enfoque con el que se realizan ciertas investigaciones.

Para Stake (2010), el estudio de caso abarca la complejidad de un caso particular, donde se analiza el detalle de la interacción con sus contextos, para comprender su actividad. Bisquerra (2004) lo define como un proceso de indagación, caracterizado por el estudio sistemático y profundo de los casos de un fenómeno. En tanto, Coller (2005) lo describe como un método apropiado para estudiar un fenómeno, un objeto o una relación causal.

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesa tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. Quizá tengamos nuestras reservas sobre algunas cosas que las personas (los llamaré *actores*) nos cuentan, del mismo modo que ellas pondrán en entredicho algunas de las cosas que digamos sobre ellas. Pero salimos a escena con el sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en sus entornos habituales, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras aprendemos. (Stake, 2010, p. 15).

El estudio de casos implica descripción, explicación y juicio, señala Ceballos (2009), quien releva que en su modalidad de informe se valora la información para luego emitir un juicio. Proporciona una descripción detallada, con información fundamentada y con perspectiva holística. Asimismo, los datos aparecen simplificados al lector, permitiendo esclarecer significados y comunicar conocimiento tácito (Gubba & Lincoln, 1988; Stake, 1995).

Entre las ventajas que se le reconoce al estudio de casos, se destacan las consignadas por Latorre et al., (2003).

- Puede ser una manera de profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados.
- Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.
- Es un método abierto a retomar otras condiciones personales o instituciones diferentes.
- Es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación.
- Lleva a la toma de decisiones, a implicarse, a desenmascarar prejuicios o pre-concepciones, a tomar decisiones basadas en la objetividad.

Los rasgos propios del estudio de casos se sistematizan en cuatro características descritas por Merriam (1990) y reflejadas en la Tabla 41.

Tabla 41 Características del estudio de casos

<i>Particularista</i>	Los estudios de casos se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El caso en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que pueda representar. Esta especificidad le hace especialmente apto para problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos que surgen de la vida diaria.
<i>Descriptivo</i>	El producto final de un estudio de casos es una descripción rica y "densa" del fenómeno objeto de estudio. Pueden incluir distintas variables e ilustran su interacción, a menudo, a lo largo d
<i>Heurístico</i>	Los estudios de casos iluminan la comprensión del lector del fenómeno objeto de estudio. Pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya se sabe. Pueden aparecer relaciones y variables no conocidas anteriormente que provoquen un replanteamiento del fenómeno y nuevos " <i>insights</i> ".
<i>Inductivo</i>	En su mayoría, se basan en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo. Ocasionalmente, se pueden tener hipótesis de trabajo tentativas al inicio del estudio. El descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas, caracteriza al estudio de casos cualitativos.

Fuente: Merriam, 1990 (citado en Pérez Serrano, 1994)

De acuerdo a las conceptualizaciones descritas y a la reflexión compartida, el estudio de caso responde al problema de investigación planteado en el presente estudio, en tanto implica la revisión de una relación causal entre la evaluación y la mejora y pretende responder cómo ésta impacta en los cambios y logros de las escuelas, desde la perspectiva de los líderes escolares. Es una estrategia que supone la flexibilidad requerida para otorgar explicaciones descriptivas (Hakim, 1994), respondiendo también a objetivos exploratorios, predictivos y evaluativos, como los que propone el presente estudio. En este sentido se ajusta a tres disposiciones relevadas por Cea (2012): 1) situaciones que buscan un "cómo" y un "porqué"; 2) condiciones donde el investigador ejerce escaso control sobre los hechos; 3) estudios de un acontecimiento contemporáneo.

Estas condiciones se enmarcan en lo que Stake (2010) denomina *estudio colectivo de casos*, donde el interés de éstos, según la investigación propuesta, es de tipo *instrumental*, ya que pretende comprender algo diferente y más amplio a las situaciones o personas estudiadas. Al respecto, y para

ofrecer una explicación de la clasificación en la que se enmarca, la Tabla 42 presenta la sistematización realizada por Coller (2005), complementada con las categorías aportadas por Stake (1999) y Yin (2009).

Tabla 42 Clasificación de tipos de caso

CATEGORÍA	TIPO
SEGÚN LO QUE ESTUDIA	Objeto Proceso
SEGÚN LA NATURALEZA DEL CASO	Ejemplar Polar Típico Único (contextual, irreplicable, pionero, excepcional) Desviado (negativo) Teóricamente decisivo
SEGÚN EL TIPO DE ACONTECIMIENTO	Histórico (diacrónico) Contemporáneo (sincrónico) Híbrido
SEGÚN EL USO DEL CASO	Exploratorio (descriptivo) Analítico Con hipótesis Sin hipótesis
SEGÚN EL NÚMERO DE CASOS	Único Múltiple Paralelos Disimilares
SEGÚN SU FINALIDAD	Intrínseco Instrumental Colectivo
SEGÚN EL OBJETIVO	Exploratorio Descriptivo Explicativo
SEGÚN EL NÚMERO DE CASOS Y LA UNIDAD DE ANÁLISIS	Caso único de unidad holística Caso único de unidad incrustada Múltiples casos de unidad holística Múltiples casos de unidades incrustadas
SEGÚN EL TIPO DE DATOS RECOLECTADOS	Cuantitativo Cualitativo Mixto

Fuente: A partir de Coller (2005), Stake (1999) y Yin (2009).

Las categorías presentadas no son excluyentes, por lo que un estudio de caso puede ubicarse en una o varias dimensiones. Al respecto, y siguiendo la sistematización de Coller (2005), Stake (1999) y Yin (2009), el diseño proyectado considera en su fase cualitativa el estudio de caso como estrategia de investigación. En este sentido, según el *tipo de estudio*, contempla el caso como un *proceso*, ya que se centra en el director y su contexto escolar, en relación a la visita evaluativa y sus efectos. Según el *alcance*, es *genérico*, por ser ejemplificador del objeto de estudio. Respecto de su *naturaleza*, es *típico*, ya que los casos estudiados reúnen características similares al universo. Según el *tipo de acontecimiento* es

contemporáneo, ya que se centra en el análisis de un fenómeno que ocurre durante el desarrollo del estudio. De acuerdo a su *uso*, es *analítico sin hipótesis previa*, ya que persigue estudiar el funcionamiento de las visitas evaluativas como fenómeno del que se busca causas, efectos y correlatos. En relación al *número*, es *múltiple*, ya que reúne cuatro experiencias, mediante las cuales busca caracterizar el fenómeno en su contexto.

Respecto de la selección de los casos, se opta por un muestreo no probabilístico intencional, que supone un procedimiento de selección informal de los líderes de las escuelas que participarán en el estudio. Por medio de criterios establecidos previamente, se seleccionan los casos que servirán para abordar el problema de investigación. En este caso, se consideran los criterios definidos por Stake (1999), respecto de: 1) máxima rentabilidad, escogiendo casos de fácil abordaje y disponibles a las indagaciones, para optimizar el tiempo y la accesibilidad en el trabajo de campo; 2) representatividad, optando por casos que representen a la población de estudio y que permitan una mejor comprensión del objeto de investigación.

En consecuencia, los criterios que se definen para la selección de casos son:

- Ubicación: Macro Zona Norte de Chile, Región de Tarapacá.
- Dependencia: Escuelas municipalizadas y particulares subvencionadas.
- Año de evaluación: Se consideran directores y escuelas evaluadas en el transcurso del año escolar 2014.
- Directores de escuelas que al año 2014 presentaban Categoría de Desempeño Insuficiente.
- Directores de escuelas que en los años en régimen del SAC han variado positiva o negativamente su Categoría de Desempeño.
- Disposición a la investigación

7.6. Procesos de diseño de los instrumentos aplicados

Las ciencias sociales requieren de la medición de la realidad a estudiar, mediante instrumentos que sean válidos y fiables. En la presente investigación y tal como se explicó en el título anterior, las estrategias centrales en la investigación en sus dos fases, fueron el cuestionario, la entrevista y el análisis documental. Cada uno requirió decisiones previas y un proceso de diseño y aplicación que, en el caso del cuestionario, requirió la elaboración previa de una matriz general que focaliza las dimensiones de análisis, las variables y los ítems, en relación con el objetivo planteado y la revisión de la literatura respecto de la temática. La entrevista, por su parte, tuvo como marco previo la definición de preguntas temáticas y dinámicas, como base del guión. En tanto, el análisis documental, precisó de decisiones respecto de la selección de artefactos y su registro, junto con determinar la información necesaria para complementar y profundizar las temáticas levantadas en los otros instrumentos.

En el proceso de configuración, tanto de la matriz del cuestionario como de los instrumentos individuales, se han seguido las indicaciones propuestas por Valles (2014) para asegurar: 1) la fiabilidad,

resguardando que las preguntas planteadas sean las mismas para todos los sujetos participantes; y 2) la validez de constructo: planteando cuestiones verdaderamente útiles para la obtención de información relevante para la investigación. Asimismo, se gestionó la validación del cuestionario, mediante el juicio experto de personeros con competencias en el ámbito teórico y práctico. El detalle del diseño de cada instrumento, se explicará en los siguientes párrafos.

7.6.1. Construcción del cuestionario

El cuestionario otorga amplias posibilidades de información en una población extensa y en un tiempo breve, característica potenciada por los actuales recursos digitales. A estas ventajas se suma su versatilidad, en tanto permite abordar aspectos objetivos, relacionados con hechos observables; y subjetivos, orientados a actitudes, valores y opiniones.

Sin embargo, su relevancia depende de su diseño y ejecución cumpliendo, en una primera etapa, con sus dos características esenciales (Cea, 2012): 1) *Estandarización en la recogida y análisis de la información*; y 2) *Representatividad de la muestra y de la información respecto del objeto de estudio*. De acuerdo a ello y en el marco de la teoría de la probabilidad, el muestreo permitirá deducir las características del universo al que se aplica la encuesta, para en una etapa posterior, realizar inferencias estadísticas desde los resultados muestrales. Según Corbetta (2007), una encuesta por muestreo permite obtener información: 1) *preguntando*; 2) *a individuos*; 3) *parte de una muestra representativa*; 4) *mediante un procedimiento estandarizado de cuestionario*; 5) *para estudiar las relaciones existentes entre variables*.

Es así como el cuestionario se presenta como el instrumento básico de recogida de información de la encuesta como estrategia metodológica. Constituye un listado de preguntas estandarizadas, comunes a cada unidad de la muestra, cuyo diseño y aplicación son trascendentales en la calidad y validez de la información recopilada. En la presente investigación, el instrumento pretende recoger datos que revelen niveles de correspondencia entre sugerencias post visita, acciones del PME valoradas como conducentes a la mejora y resultados educativos, desde la opinión de los directivos de las escuelas estudiadas.

Su construcción supuso previamente:

1. Identificación de objetivos:
 - a) Identificar la importancia que atribuyen directivos a la Evaluación y Orientación de Desempeño.
 - b) Caracterizar la concordancia entre sugerencias de la evaluación, con acciones del PME, su aplicación y resultados en la gestión pedagógica e institucional.
2. Identificación de conceptos centrales: sistematizados en la creación de una matriz previa a la construcción del cuestionario (Anexo).

3. Elegir el método de encuesta y concretar la población a sondear: considerada una de las principales decisiones para el desarrollo de la investigación (Cea, 2012), repercute en el diseño global de la encuesta y considera también la muestra. En el caso del presente estudio, se elige la modalidad de *encuesta autoadministrada, entregada por la entrevistadora*. Las decisiones en el diseño muestral se obvian, ya que la dimensión de la población de estudio es reducida, lo que permite considerar la aplicación a su totalidad.
4. Proyección de análisis: considerando los supuestos básicos de cada técnica analítica se garantiza su correcta realización. En la presente investigación y dada las características de medición por escala, se considera el posterior análisis descriptivo y estudio bivariable.
5. La redacción de preguntas: en la que se consideraron las recomendaciones presentes en la literatura, respecto de: relevancia, precisión, vocabulario, neutralidad e *idea única*. En el presente estudio, se definió el uso mayoritario de preguntas cerradas, exceptuando las que apelan al valor numérico de una variable. Para su distribución en el cuestionario se dispusieron en un orden lógico de acuerdo a la temática, formando tres conjuntos referidos a tópicos distintos dentro del tema de estudio. La propuesta *escalar* se definió por sus posibilidades de recoger respuestas en un continuo, posibilitando captar la intensidad, dirección y nivel del constructo que se mide. Para Neuman (2000), las escalas aportan más información sobre las variables y aseguran la calidad de la medición. Entre ellas se seleccionó el escalamiento tipo Likert, donde se presentan los ítems en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se solicita la reacción de los encuestados. La escala Likert propuesta está dividida en tres apartados (correspondientes a cada dimensión), que suman 42 ítems redactados para que denotaran un posicionamiento favorable o desfavorable al enunciado, mediante cinco categorías de respuestas. El cuestionario inicial se organizó bajo tres apartados: antecedentes contextuales (trayectoria profesional, contexto escolar); política educativa (diseño, implementación); evaluación externa (visita integral, efectos institucionales).
6. Validación: con el fin de detectar y reducir errores de *especificación y medición*, el cuestionario fue sometido al *juicio de expertos* teóricos y prácticos. Se solicitó la colaboración a 12 jueces (6 teóricos y 6 prácticos), que responden al perfil detallado en la Tabla 43:

Tabla 43 Perfil expertos teóricos y prácticos

Expertos teóricos
<ul style="list-style-type: none"> • Juez 1: profesor catedrático de Didáctica y Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador y autor de numerosas investigaciones, se desarrolla también como consultor internacional participando en programas de reforma educativa en España y América Latina.
<ul style="list-style-type: none"> • Juez 2: profesor del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá de Henares, participa como evaluador en distintos organismos públicos y colabora con universidades e instituciones de España y América Latina.
<ul style="list-style-type: none"> • Juez 3: director del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca, Chile. Lidera programas de posgrado, especialización e investigación en las áreas de política educacional, gestión institucional y educación superior.
<ul style="list-style-type: none"> • Juez 4: doctor en Educación se desempeña como asesor en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Chile.
<ul style="list-style-type: none"> • Juez 5: profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, es especialista en dirección y gestión de instituciones educativas. Asimismo, presta asesoría y participa en formación en universidades de España y América Latina.
<ul style="list-style-type: none"> • Juez 6: doctor en psicología, consultor en la Universidad Abierta de Cataluña, es profesor asociado y miembro de grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona desarrollando formación y realizando publicaciones en diseño y estadística para la investigación.
Expertos prácticos:
<ul style="list-style-type: none"> • Juez 7: profesora, ex jefa de la Unidad de Evaluación y Orientación de Desempeño de la Agencia de Calidad de la Educación, en ejercicio hasta el 2015. Actualmente es la directora académica de la Fundación Belén Educa.
<ul style="list-style-type: none"> • Juez 8: psicóloga y máster en educación, actualmente dirige el Programa de Formación de Evaluadores, en la Agencia de Calidad de la Educación.
<ul style="list-style-type: none"> • Juez 9: profesora, actualmente realiza la labor de coordinación de paneles de evaluación, en la Macrozona Norte de la Agencia de Calidad de la Educación.

- Juez 10: sociólogo e investigador, conformó el primer panel de evaluadores de la Macrozona Norte, participando en pruebas de pilotaje. Actualmente forma parte del equipo de evaluadores.
- Juez 11: psicólogo, fue evaluador en paneles que visitaron escuelas en distintas ciudades, en etapa de marcha blanca. Actualmente se desempeña en el equipo de evaluación territorial de la Agencia de Calidad de Educación, gestionando visitas simultáneas a todas las escuelas dependientes de un mismo sostenedor (municipalidades).
- Juez 12: directora de escuela evaluada por la Agencia de Calidad de la Educación, en etapa de marcha blanca.

Cada juez recibió una carta explicativa, según se muestra en la Tabla 45, que adjuntaba el cuestionario y mediante la cual se solicitó el análisis del instrumento de acuerdo a:

- a. **Univocidad:** se solicita evaluar el aspecto formal del ítem, en términos de posibles ambigüedades que puedan generar confusiones.
- b. **Pertinencia:** se solicita evaluar la oportunidad del ítem para el objeto de evaluación, en base a una escala del 1 al 5, donde 1 es el valor mínimo y 5 el valor máximo.
- c. **Importancia:** se solicita evaluar la trascendencia del ítem para el objeto de estudio, mediante una escala del 1 al 5, donde 1 es el valor mínimo y 5 el valor máximo.

Se consideró también el registro de posibles observaciones que los jueces quisieran aportar a los ítems del instrumento.

Tabla 44 Carta a jueces

Fecha _____
Estimado (a) Juez (a) Experto: _____
<u>Presente</u>
<p>Junto con saludar solicito su colaboración en la validación del instrumento que adjunto y someto a su juicio experto. Éste es parte de la investigación que se proyecta en el marco de la tesis doctoral “Análisis del efecto de la Evaluación y Orientación de Desempeño en el ciclo de mejora de las escuelas de Chile”, desarrollada actualmente por la doctoranda que suscribe, bajo la tutoría del doctor David Rodríguez Gómez, del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona.</p> <p>El presente cuestionario está diseñado para ser aplicado en modalidad on-line, a los directores y directoras de las escuelas visitadas el año 2014 por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile. Sus objetivos son:</p> <p>a) Analizar la percepción de líderes escolares de escuelas evaluadas, respecto del dispositivo de la ACE y su efecto en los procesos de mejora.</p> <p>b) Establecer perfiles de líderes escolares de las escuelas visitadas.</p> <p>Es importante su análisis respecto de errores relacionados con falta de relevancia y representatividad en los enunciados, así como en el diseño y el lenguaje empleado en el instrumento. Con este objetivo se solicita su valoración en la <i>Univocidad</i> (el ítem es claro o, por el contrario, lleva a confusiones), la <i>Pertinencia</i> (relacionada con la correspondencia entre el objeto de estudio y el contexto donde se desarrolla la investigación) y el grado de <i>Importancia</i> (de cada afirmación, en relación con los objetivos de la investigación).</p> <p>La información resultante de la contribución de jueces expertos, permitirá rechazar, mantener o mejorar los ítems sometidos a análisis.</p> <p>Agradeciendo su colaboración, le saluda</p>
Luz María Díaz Galeas Doctoranda

Para el análisis de validación del cuestionario, se contó con la valoración de diez jueces, cinco teóricos y cinco prácticos. Dos de ellos, que integraban cada grupo respectivamente, realizaron observaciones generales o incompletas que se integraron al análisis, pero se descontaron de la matriz que sistematizó sus grados de concordancia, según la Tabla 45 que se detalla a continuación:

Tabla 45 Univocidad, pertinencia e importancia de los ítems

Criterios	Valoraciones	Resultados
Univocidad	2/3 de los jueces responden sí	se mantiene ítem
	≥ 2/3 de los jueces responden sí	se mejora el ítem
Pertinencia	2/3 de los jueces responden sí	se mantiene ítem
	≥ 2/3 de los jueces responden sí	se mejora el ítem
Importancia	puntuaciones medias iguales o superiores a 3,5	se mantiene el ítem
	puntuaciones medias inferiores a 3,5	se elimina el ítem

La validación realizada por los jueces fue analizada mediante estadística descriptiva, con el fin de identificar la univocidad, mediante la distribución de frecuencias; y la pertinencia e importancia, a través de la obtención de la media y la desviación estándar.

De acuerdo al análisis, la Importancia de los ítems presenta una importante dispersión de la opinión de los jueces, en relación a la puntuación media, reflejando una desviación estándar que oscila entre $s = 0,816$ y $s = 0,1729$. Estos resultados orientan una primera clasificación, de acuerdo a los criterios mencionados. De este modo, se procede a la eliminación de los ítems: 9, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 30, 35, 37, 38, 39 y 40.

En relación a la pertinencia, las valoraciones de los jueces coinciden con los reactivos eliminados de acuerdo a las puntuaciones otorgadas a la importancia, razón por la cual no se agregan nuevos ítems al proceso de eliminación. En esta fase, el cuestionario inicial se ha reducido a 26 ítems y se ha eliminado en su totalidad la segunda sección, referida a Política Educativa. Sin embargo, se mantienen algunos que han obtenido puntuaciones menores a las definidas como límite de selección, pero que resultan relevantes para el estudio. En consecuencia, el cuestionario queda integrado por los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 41, 42 y 43.

El análisis de la univocidad de estos ítems indica que todos resultan claros y comprensibles al encuestado. Pese a ello, y considerando las observaciones registradas por algunos jueces, se modifican o agregan algunos, precisando, separando o ampliando los procesos a los que se alude. Asimismo y en la búsqueda de dinamizar el cuestionario, se eliminan ítems referidos a aspectos sociodemográficos, por estar contenidos en los informes de visita. Por último, se reformula la presentación del cuestionario y sus apartados, detallando con mayor exactitud las instrucciones para ser completado, reiterando la confidencialidad de las respuestas y la relevancia para el estudio.

Bajo estas consideraciones, el cuestionario final queda integrado por dos apartados: Perfil directivo, con diez ítems; y Visita Integral, con 22 reactivos a los que se suma una pregunta de desarrollo, recomendada en el proceso de validación del instrumento.

Entre las sugerencias de los jueces, consideradas en la reelaboración del instrumento, se registran algunas que se citan como ejemplo en la Tabla 46:

Tabla 46 Sugerencias jueces expertos

<p>Convendría tener alguna pregunta abierta final.</p>
<p>Los directores escolares son personas muy ocupadas y con bajo dominio tecnológico. Atendiendo a eso la encuesta es muy larga, general, abstracta. Te sugiero reducirla.</p>
<p>Este bloque sí lo veo más adecuado, sentencias cortas donde se puede valorar grado de acuerdo. El anterior bloque, son sentencias muy largas sobre aspectos normativos donde el grado de acuerdo no lo veo válido, en todo caso grado de conocimiento.</p>
<p>Pregunta muy amplia, es difícil evidenciar mejoramiento sostenido en el corto tiempo y si el mejoramiento no es sostenido no es mejoramiento.</p>
<p>Solo considerar que la asesoría externa puede o no venir de una ATE puede ser también las Deprov e incluso puede ser que el establecimiento emprenda solo procesos de cambio sin la solicitud de apoyo externo, en el fondo lo que recomiendo además de hacer preguntas referidas a la búsqueda de apoyo externo, es hacer preguntas acerca de la consideración y la incorporación de las sugerencias de la Agencia en el PME (en la línea de la pregunta 37) Esta pregunta es anterior a la pregunta número 36.</p>
<p>Me parece relevante conocer si el director que responderá la encuesta era el mismo que estaba cuando la escuela fue visitada por la ACE.</p>
<p>Tendrías que especificar que te refieres a un dispositivo en específico, Visita Integral. Si bien está en el encabezado, lo repetiría. La forma de redactar esta afirmación se contrapone con nuestros objetivos, pues no vamos a buscar el grado de cumplimiento de los EID. La mayoría de las escuelas visitadas en 2014 se han vuelta a visitar en 2015 y 2016 con diferentes dispositivos.</p>
<p>Sugiero dos preguntas previas más básicas. Si a partir de los resultados se definen: acciones de mejora, acciones de mejora en el PME.</p>
<p>En preguntas anteriores se habla de reunión final (sin considerar la “retroalimentación”). Es necesario unificar el lenguaje. Por otro lado, la retroalimentación y el TOM son instancias distintas, la segunda supone la realización de la primera. Evaluaría la reunión final sola primero y luego reunión final más TOM.</p>
<p>Se sugiere integrar preguntas relativas al apoyo recibido por parte de los supervisores del Mineduc para: enfrentar los resultados de la visita y recomendaciones planteadas por la Agencia; elaborar o modificar el PME considerando los resultados de la visita y las recomendaciones planteadas por la Agencia.</p> <p>Estos reactivos parecen un examen, una prueba, y eso puede ser riesgoso, incluso molesto para algunas personas.</p>

El cuestionario modificado de acuerdo a la valoración de los jueces consideró una introducción que contenía el mensaje de presentación, elaborado con el resguardo de incentivar la respuesta y motivar a la veracidad de las opiniones. Asimismo, consideró la finalidad de la encuesta, el procedimiento que implicó la selección de los encuestados, el interés del estudio y los beneficios de la participación. (Ver Anexo 1)

7.6.2. La entrevista

El tipo de entrevista aplicada a los directores seleccionados contó con un diseño determinado previamente, de acuerdo a los objetivos a alcanzar. En este sentido y de acuerdo a Verd y Lozares (2016), se definió de acuerdo a las siguientes características:

- a) Según el grado de estructuración: Semiestructurada, en tanto se parte del guión que contempla la Tabla, pero se aplicó con flexibilidad durante la interlocución. Las respuestas fueron libres y abiertas y las preguntas se manejaron con flexibilidad en términos de orden y contenido, sin perder de vista la temática central y los objetivos.
- b) Según el contenido: Entrevista Temática, ya que se fijó con antelación las cuestiones a tratar. Sin embargo, ello no implicó la posibilidad de acceder a nuevos temas, en relación a los resultados de la interacción con el o la entrevistada.
- c) Según el grado de simultaneidad: Entrevista simultánea en el tiempo, pero no en el espacio. Ello, debido a las limitaciones del contexto de pandemia, lo que significó desarrollar la interlocución mediante plataforma digital.
- d) Según la finalidad: Conocer, explicar, comprender, en relación a los resultados de la fase cuantitativa, datos con los que se articuló la información obtenida, permitiendo analizarla en función de las preguntas de investigación.
- e) Según el número de personas: entrevistas individuales, ya que se realizaron entre un entrevistado y una entrevistadora.

En el diseño del guión se consideraron las recomendaciones de Valles (2014), respecto de la combinación de estilos y modalidades de entrevista en un mismo guión. En este sentido, se elaboró mediante preguntas en doble dimensión: temáticas (preguntas de investigación), y dinámicas (desagregando las temáticas en otras elaboradas con lenguaje coloquial), las que se muestran en la Tabla 48. Así, el guión quedó estructurado según el siguiente orden:

0. ENCUADRE AUTOBIOGRÁFICO

- Estudios y trayectoria profesional.
- Formación y acceso al cargo.

1. VALORACIÓN DEL EFECTO DE LA EVALUACIÓN DE LA ACE EN LOS RESULTADOS DE LA ESCUELA

- Identificación del aporte del dispositivo.
- Áreas de mejora.
- Eventuales modificaciones en la gestión.

2. ESTIMACIÓN DE LA MOVILIZACIÓN A LA MEJORA GENERADA POR LA EVALUACIÓN

- Descripción de la secuencia de acciones post evaluación de la ACE.
- Descripción de las instancias de socialización de los resultados de la evaluación.
- Identificación de los acuerdos y disensos respecto de los resultados de la evaluación.
- Descripción de los cambios de la comunidad educativa en el período.
- Identificación de las oportunidades de mejora en la gestión.
- Propuestas de cambios en la evaluación, con el fin de aumentar su efecto en los procesos de mejora de la escuela.

3. VALORACIÓN RETROSPECTIVA DEL USO DE RESULTADOS

- Recapitulación de las decisiones adoptadas respecto del uso de resultados contenidos en el informe de evaluación de la ACE.
- Exposición interpretativa de los resultados de las acciones implementadas con base en la evaluación.
- Descripción de prácticas institucionales y pedagógicas, producto de esas acciones.
- Recomendación de mejora al dispositivo de evaluación, considerando sus objetivos de aporte a la mejora.

4. VALORACIÓN DE LA RETROALIMENTACIÓN Y APOYOS RECIBIDOS

- Objetivos manifiestos y tácitos para la escuela, respecto de la evaluación de la ACE (valoración de su aporte, efectos deseados y no deseados).
- Exposición interpretativa de la retroalimentación recibida y sus aportes en las estrategias de mejora de la escuela.
- Descripción de las acciones y organismos de apoyo.

Tabla 47 Preguntas de entrevista

DIMENSIÓN	PREGUNTAS TEMÁTICAS DE INVESTIGACIÓN (PTI)	PREGUNTAS DINÁMICAS DE ENTREVISTA (PDE)
Efecto en resultados	PT1: ¿Qué efecto en los resultados de la escuela tienen las Visitas de Evaluación y Orientación de Desempeño de la Agencia de Calidad de la Educación?	PD1.1: ¿Cree que la visita de la ACE ha aportado a mejorar los resultados de la escuela? PD1.2: ¿Cuál es el principal aporte que le atribuye y en qué área de resultados? ¿Simce o IDPS? PD1.3: ¿Cuáles fueron los principales aspectos de la gestión modificados a partir de los resultados de la evaluación de la ACE? PD1.4: ¿Qué cambios presenta hoy la comunidad educativa, en relación al 2014? ¿Cómo esos cambios impactan en los resultados e influyen en las metas diseñadas post evaluación de la ACE?
Movilización a la mejora	PT2: ¿Promueve la evaluación de la ACE la motivación por el cambio y la mejora?	PD2.1: ¿Cómo se desarrolló el trabajo de socialización de los resultados de la evaluación? PD2.2: ¿Qué observaciones y orientaciones generaron más consenso y cuáles más oposición? PD4.4: A cuatro años de la evaluación de la ACE ¿qué aspectos de la gestión institucional y pedagógica requieren cambio de estrategias y nuevas acciones? Asimismo, según su experiencia ¿qué aspectos de la evaluación y orientación de la ACE pueden modificarse para contribuir a mejores logros de la escuela?

<p>Uso de la información</p>	<p>PT3: La evaluación de la ACE ¿posibilita nuevas acciones y prácticas institucionales y pedagógicas que favorecen logros de aprendizaje y aumento en indicadores de desarrollo personal y social de estudiantes?</p>	<p>PD3.1: El informe recibido ¿fue un insumo para diseñar nuevas acciones enfocadas a abordar las debilidades detectadas? ¿Cómo aportó este insumo al mejoramiento?</p> <p>PD3.2: ¿Qué criterios primaron en el uso de los resultados contenidos en el informe?</p> <p>PD3.3: ¿Podría identificar las acciones implementadas por los resultados de la visita?</p> <p>PD3.4: ¿Qué prácticas institucionales y pedagógicas se potenciaron con estas acciones? ¿Podría valorar su efecto en los resultados de Simce e IDPS?</p>
<p>Retroalimentación y apoyo</p>	<p>PT4: La retroalimentación y el apoyo recibido por la escuela ¿focaliza en construir capacidades como base para el mejoramiento continuo de la escuela?</p>	<p>PD4.1: ¿Cuál es su opinión sobre el valor de la evaluación de la ACE?</p> <p>PD4.2: ¿Considera adecuado el informe recibido post evaluación? ¿La información y dimensiones analizadas son las más pertinentes a la realidad escolar? Si no lo considera así ¿Cómo cree que debiera ser esta retroalimentación?</p> <p>PD4.3: ¿Cómo evaluaría el apoyo recibido para implementar las sugerencias de la ACE?</p> <p>PD4.4: ¿Podría identificar los organismos y apoyos recibidos? ¿Contó con supervisión y acompañamiento del Mineduc? ¿Cómo se materializó y con qué periodicidad? ¿Fue suficiente y satisfactorio en la implementación de acciones de mejora?</p>

Como lo refleja el guión, las áreas temáticas se dividieron en cuatro ámbitos, antecedidos por el encuadre autobiográfico del entrevistado: 1) valoración del efecto de la evaluación de la ACE en los resultados de la escuela; 2) estimación de la movilización a la mejora generada por la evaluación; 3) valoración retrospectiva del uso de resultados; y 4) valoración de la retroalimentación y apoyos recibidos. La información recogida de cada área se revisará en el capítulo 8.

7.6.3. Análisis documental

De acuerdo a los criterios de *validez y fiabilidad* propuestos por Scott (1990), la selección y uso de documentos respondió a su: 1) autenticidad, verificando su origen y legitimidad; 2) credibilidad, en tanto constituyen reportes con información cuidadosa y veraz; 3) representatividad, por ser documentos típicos en el contexto de los procesos pedagógicos e institucionales, así como en los de evaluación escolar en Chile; y 4) significado, con grados de claridad y comprensibilidad de la información contenida en los documentos.

En el caso del presente estudio, los documentos guardan relación con las declaraciones oficiales de escuelas conducidas por los líderes entrevistados, traducidas en proyectos y planes institucionales. Asimismo, se consideran reportes de resultados emanados de la institucionalidad educativa, que informan acerca de la gestión pedagógica e institucional de los centros, así como de sus resultados educativos. Entre ellos: 1) Proyecto Educativo Institucional, PEI; 2) Plan de Mejoramiento Educativo, PME; 3) Resultados Simce (2014 al 2019); 4) Informes de visita de la Agencia de Calidad de la Educación.

Estos documentos se utilizan en la presente investigación para: 1) apoyar el proceso de recogida de información de las escuelas que lideran los directores entrevistados; 2) completar la información obtenida a través de otros métodos de recogida de datos, como los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas; y 3) recoger los aspectos relacionados con la mejora de los aprendizajes, registrados en los documentos institucionales de los centros educativos.

El análisis de los documentos se utiliza en tres sentidos:

- Para conocer y analizar la correspondencia entre las declaraciones de un centro y su operacionalización, contenida en su Plan de Mejoramiento Educativo.
- Para conocer y analizar las fortalezas y oportunidades de mejora relevadas en los informes de visita de la Agencia de Calidad de la Educación y su relación con los Planes de Mejoramiento Educativo.
- Para conocer y analizar los resultados educativos reflejados en Simce y los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, IDPS, entre el 2014 y 2019, y su evolución en relación al informe de visita y la Categoría de Desempeño con que se ha ordenado al centro en los años posteriores a la evaluación de la ACE.

7.7. A modo de síntesis

El presente capítulo inicia con la fundamentación metodológica del estudio, focalizando en la revisión de la epistemología presente en el quehacer investigativo y sus principios, los que orientan

respecto de la práctica científica. En este aspecto, se detallan los distintos enfoques, según la fuente de conocimiento y el rol del objeto de estudio, revisando más adelante el método o requerimiento de cada ciencia para enfrentarlo, abriendo paso al método científico.

En el segundo apartado se da cuenta de los paradigmas de investigación, como estructura, planeación o programa de trabajo que integre un marco epistemológico, ontológico y axiológico. Estos modelos de pensamiento o pautas para la investigación tienen funciones específicas en la tarea del investigador, las que se detallan para conocer y profundizar en las características de los paradigmas que permiten situar un estudio y definir la metodología en la que se inscribirá. Al respecto, se revisan los enfoques: 1) positivista, interpretativo y sociocrítico, destacando sus principales singularidades respecto de sus perspectivas de aproximación a la realidad y los diferentes métodos para afrontarlas. Asimismo, la relación entre sujeto – objeto, naturaleza o tipo de conocimiento que aporta, explicando las distintas dimensiones de análisis para la Investigación Educativa.

En un tercer subtítulo se desarrolla la elección del método mixto como el apropiado para orientar la presente investigación. En relación a este enfoque, se ofrecen las principales definiciones y características, en tanto supone más que la combinación de lo cuantitativo y cualitativo, permitiendo un análisis equilibrado que da respuesta a las preguntas de este estudio. La función de este enfoque investigativo define el diseño y determina distintas modalidades de articulación, temáticas que se revisan también en este apartado.

El cuarto apartado contiene las características de las principales técnicas de recolección de datos. Es así como el cuestionario, la entrevista y el análisis documental, forman parte de una argumentación detallada de sus cualidades para abordar el estudio desde la combinación de estrategias que posibilita el Método Mixto. Se explica su uso en dos fases secuenciales, cada una con instrumentos centrales de recolección de datos, cuyas particularidades se presentan para argumentar su selección y explicar su aporte a la investigación.

El estudio de casos como método en la presente investigación se explica en el quinto subtítulo. Su elección se basa en su capacidad de análisis detallado del objeto de estudio, implicando descripción, explicación y juicio, con información fundamentada y con perspectiva holística. En este sentido, se revisan las categorías y dimensiones, identificando el diseño del presente estudio según todas sus variantes.

Finalmente, se detallan las estrategias centrales en la investigación, revisando las decisiones previas y el proceso de diseño. En este sentido, se especifican las definiciones adoptadas en el caso del cuestionario, revelando su matriz previa y el desarrollo del proceso de validación. Respecto de la entrevista se recoge el marco previo a la definición de preguntas temáticas y dinámicas, como base del guión. Mientras que del análisis documental, se revisan las decisiones respecto de la selección de artefactos y su registro, junto con determinar la información necesaria para complementar y profundizar las temáticas levantadas en los otros instrumentos.

8. Trabajo de campo

8.1. Gestiones iniciales

8.2. Gestiones intermedias

8.3. Gestiones finales

8.4. A modo de síntesis

Capítulo 8. Trabajo de campo

El trabajo de campo requiere de una organización previa, que orientará las etapas intermedia y final. En general, esta fase se caracteriza por los procesos de acercamiento a las unidades de estudio, mediante las cuales se obtendrán los datos. Es un momento de la investigación que tiene diferencias dependiendo del enfoque. En el caso de la fase cuantitativa, es homologable a la selección de informantes y la aplicación de la encuesta. En la etapa cualitativa, esta producción de datos está contextualizada y, precisamente, las características de ese escenario, también forman parte del proceso de la recogida.

Entre los principales desafíos previos a ingresar al campo es lograr acceder a las unidades que se han definido relevantes para la investigación. “El paso más importante aquí es, en algunos casos, identificar algún campo en el que tengan lugar las experiencias que usted desea estudiar o en el que pueda encontrar las personas a las que desea acceder” (Flick, 2015, p. 57). En el caso de la presente investigación, fue el desafío mayor y en el que se encontraron obstáculos que se revisarán en el apartado siguiente. También se informará acerca de las iniciativas que se desarrollaron para ingresar al campo, en el marco del cumplimiento de consentimientos requeridos para el acceso.

8.1. Gestiones iniciales

Previo al ingreso al campo se desarrollaron actividades orientadas a cautelar la calidad y rigor del proceso de recogida de datos, en ambas fases. En este sentido, el muestreo y la obtención del acceso forman parte de las gestiones iniciales para la aplicación de los instrumentos centrales de las fases CUAN y CUAL, las que buscaron una selección que permitiera responder a las preguntas de investigación, en tanto significaran unidades de estudio que posibilitaran datos relevantes para el objetivo del estudio. En este sentido y de acuerdo a Hernández et al., (2010), resulta relevante explorar el contexto para considerar nuestra relación con el ambiente y resolver previamente cualquier situación que pudiera entorpecer el estudio. De acuerdo a las sugerencias del autor, antes de la inmersión en el estudio de campo se prepararon dos recursos: 1) elaboración de una historia sobre la investigación; y 2) planificación del ingreso al campo. Por otro lado y de acuerdo al método de estudio de casos, se definió un protocolo que sintetizó los procesos de desarrollo que aseguraran uniformidad y coherencia en las actuaciones ante cada director y su centro escolar.

8.1.1. Acceso al campo CUAN

En la fase cuantitativa, el acceso al campo se materializó de acuerdo a los pasos que se detallan a continuación:

- a) Elegir el método de encuesta y concretar la población a sondear, considerada una de las principales decisiones para el desarrollo de la investigación (Cea, 2012). En el caso del presente estudio, se elige la modalidad de *encuesta autoadministrada, entregada por la entrevistadora*. Las decisiones en el diseño muestral se obvian, ya que la dimensión de la población de estudio es reducida, lo que permite considerar la aplicación a su totalidad. Por lo tanto, la definición del marco muestral, según muestra la Tabla 47, se homologó a la totalidad de las escuelas evaluadas por la ACE en Visita Integral el año 2014, restando las que cerraron o no se obtuvo informe ($n=154-4=150$).
- b) Preparación de la información sociodemográfica de los 150 establecimientos educacionales, mediante las fichas de identificación contenidas en informes de visita.
- c) Revisión y actualización de los antecedentes de identificación, accediendo a bases de datos del Ministerio de Educación.
- d) Primer contacto telefónico, mediante el cual se pretendió saludar a los directores, informar acerca de la investigación en curso y solicitar colaboración mediante su participación en encuesta. En esta etapa se logró contactar al 20% de los directores de escuelas pertenecientes al marco muestral. En los casos restantes, secretarías y jefes de unidades técnicas excusaron al director o directora, señalando reuniones en la escuela o fuera de ella. Sin embargo, cada contacto permitió verificar y agregar direcciones de correos electrónicos, la mayoría distintos a los consignados en sitios oficiales de la institucionalidad educativa.
- e) Envío de correo electrónico de presentación e invitación a participar de encuesta online, como lo muestra la Tabla 48.
- f) Segundo contacto telefónico, con el fin de reiterar la invitación cursada vía correo electrónico.

Tabla 48 Distribución del universo y la muestra

Distribución del universo			Distribución de la muestra		
<i>Dependencia administrativa</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Dependencia administrativa</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
Municipal	103	69%	Municipal	64	75%
Particular Subvencionado	47	31%	Particular Subvencionado	21	25%
Total	150	100%	Total	85	100%
<i>Macro Zona</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Macro Zona</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
Macro Zona Norte	12	8%	Macro Zona Norte	10	12%
Macro Zona Centro Norte	113	76%	Macro Zona Centro Norte	60	70%
Macro Zona Centro Sur	9	6%	Macro Zona Centro Sur	7	8%
Macro Zona Sur	8	5%	Macro Zona Sur	4	5%
Macro Zona Austral	8	5%	Macro Zona Austral	4	5%
Total	150	100%	Total	85	100%
<i>Área Rural/Urbana</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>	<i>Área Rural/Urbana</i>	<i>Nº</i>	<i>%</i>
Rural	4	3%	Rural	0	0%
Urbana	146	97%	Urbana	85	100%
Total	150	100%	Total	85	100%

La Tabla 48, que resume la distribución del universo y la muestra, de acuerdo a la dependencia administrativa de las escuelas, su ubicación geográfica y el área en que se ubican. El director o directora de cada unidad muestral fue contactada, de acuerdo se indica en los procedimientos explicados, y a cada uno se envió el correo electrónico que muestra la Tabla 49.

Tabla 49 Invitación vía correo electrónico

Estimada directora _____-:

Junto con saludarle solicitamos su colaboración en un estudio sobre dispositivos de evaluación y su efecto en la mejora, bajo tutela del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona

Insistimos en la importancia de su participación, ya que sólo usted, en su calidad de directora actual del establecimiento, puede dar cuenta de los aspectos que se consultan, para lo cual se garantiza la total confidencialidad de sus respuestas. Los resultados abreviados de la investigación le podrán ser reportados al finalizar el estudio, como retribución a su aporte.

Al pinchar el siguiente linck podrá acceder al cuestionario, encabezado por una carta explicativa que integra datos de contacto. El tiempo de respuesta aproximado es de ocho minutos. De antemano agradecemos su contribución, la que permitirá la posibilidad de contribuir a la política pública, en beneficio de los niños y jóvenes de Chile.

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeb5rtfZIAijkoja3WwA1C8aCcDYaYHH3tou8YBfs0yP_rlAw/viewform?usp=sf link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeb5rtfZIAijkoja3WwA1C8aCcDYaYHH3tou8YBfs0yP_rlAw/viewform?usp=sf_link)

Saludos cordiales y éxito en su gestión.

Luz María Díaz Galeas

Doctoranda

Dpt. de Pedagogía Aplicada

Didàctica i Organització Escolar



Es así como en esta etapa de preparación se definió el diseño muestral y la ejecución del trabajo de campo. En este sentido, la selección de las unidades de observación fue relevante para cautelar la calidad de la información a recoger, en relación con los objetivos planteados. La Tabla 48 resume los requisitos técnicos de la Encuesta a Directores de Chile.

Tabla 50 Diseño muestral y trabajo de campo Encuesta a Directores de Chile

REQUISITOS TÉCNICOS DE LA ENCUESTA	
GRUPO OBJETIVO	Directores y directoras de establecimientos educacionales de Educación Básica de Chile, evaluados en Visita Integral por la Agencia de Calidad de la Educación, el año 2014.
UNIVERSO	150 directores y directoras, correspondientes a los establecimientos educacionales de Enseñanza Básica de Chile, vigentes y con informe disponible a la fecha del estudio, evaluados en Visita Integral por la Agencia de Calidad, el año 2014 (de los 154 evaluados ese año, dos se registran cerrados, uno en receso y de un cuarto no se obtuvo el respectivo informe de la visita).
MUESTRA EFECTIVA	85 encuestas, lo que representa el 75% de la muestra representativa, que equivale a 111, con un 5% de margen de error y un 95% de nivel de confianza.
TASA DE RESPUESTA	Objetivo: mínimo del 70% de la muestra.
TAMAÑO MUESTRAL	109
TRABAJO DE CAMPO	Encuesta autoaplicada Período de realización entre uno y cuatro meses. Primer contacto telefónico. Mínimo de cuatro intentos de contacto antes de abandonar unidad de muestreo. Registro de incidencias del trabajo de campo, en formulario de contacto.
SEGUIMIENTO	Reiteración de contacto y solicitud de respuesta a los encuestados que no responden en cinco días hábiles. Envío de correos electrónicos personalizados, para quienes no responden a segunda solicitud.
ANÁLISIS	De tipo descriptivo, en base a las frecuencias de respuestas y a análisis multivariados que permitieran estudiar la relación entre las respuestas de los directores, sus características y las valoraciones de los efectos de la visita en los ciclos de mejora de las escuelas que lideran.

8.1.2. Acceso al campo CUAL

En tanto, la entrevista también requirió gestiones previas de preparación. Entre éstas destacan algunos pasos recomendados por Coller (2014):

- a) Búsqueda de facilitadores, que implicó contactar y comprometer el apoyo de jefaturas que autorizaron las solicitudes de entrevistas.
- b) Contactación, que supone la materialización del diseño muestral teórico y que en este caso supuso la definición de cuatro líderes escolares, escogidos bajo criterio de casos típicos. En este sentido, es relevante indicar que la selección se complejizó en la expectativa de cubrir numerosos criterios con cuatro casos. Por esta razón y siguiendo a Stake (2010), se definieron los centros por contar todos ellos con los criterios que eran de interés para el estudio. En este sentido: 1) directores de escuelas evaluadas el 2014; 2) directores de escuelas de regiones con menor desempeño; 3) directores de escuelas que han mejorado, empeorado y mantenido su categoría de desempeño, post visita evaluativa; 4) directores de escuelas de dependencia pública y particular subvencionada; 5) directores de escuelas de Enseñanza Básica; 6) directores de escuelas de Grupo Socioeconómico, GSE, bajo o medio bajo; 6) directores elegidos por Alta Dirección Pública o nombrados por el sostenedor.
- c) Preparación del entrevistador, que consideró la revisión exhaustiva de documentos relacionados con el centro escolar y las gestiones del líder a entrevistar, de acuerdo al respectivo PME.

Cada director constituye un caso, en relación a su centro escolar. De acuerdo a ello y con el fin de cautelar un adecuado desarrollo, se definió una planificación para cautelar la uniformidad de las actuaciones en cada caso.

Tabla 51 Planificación del Trabajo de Campo

<i>Instrumento/Técnica</i>	<i>Audiencia/Documentos</i>
<i>Entrevista semiestructurada</i>	Director
<i>Análisis documental</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Informe de visita • PEI • PME • Categoría de Desempeño

En el caso de los documentos seleccionados, se requirió la búsqueda y codificación de éstos, en relación con al caso asociado, tal como lo presenta la Tabla 51. Para su uso en el estudio de campo, específicamente en preguntas de control en entrevistas, se realizó una primera lectura identificando y extrayendo la información relevante para el análisis del objeto de estudio. En este caso, se sistematizó de acuerdo lo ejemplifica la Tabla 52.

Tabla 52 Codificación de documentos y selección previa de información

Codificación	Selección de información
Informes de visita IV_(nº de caso)	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades de mejora • Recomendaciones de corto y mediano plazo
Proyecto Educativo Institucional PEI_(nº de caso)	<ul style="list-style-type: none"> • Visión • Misión • Sellos institucionales
Plan de Mejoramiento Educativo PME_(nº de caso)	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación • Objetivos y metas estratégicas • Acciones de la Fase Anual
Categoría de Desempeño CD_(nº de caso)	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados generales • Resultados históricos • Distribución por Niveles de Aprendizaje

A cada director se le aseguró el anonimato, respecto de identificación del informantes y sus valoraciones. Asimismo, se definió la identificación de cada caso, asignando a cada uno un código que remite a sus características básicas: 1) Dependencia (PUB: Público; PART- SUBV, Particular Subvencionado); 2) Número de caso (del 1 al 4); 3) Categoría de Desempeño (Insuficiente: CDI; Medio-Bajo: CDMB); 4) Concursabilidad (Ata Dirección Pública: ADP; Nombramiento del sostenedor: N).

8.2. Gestiones intermedias

Las gestiones intermedias son aquellas que remiten a acciones que se desarrollaron durante el estudio de campo. En este sentido, se diferencian también las experiencias de la fase cuantitativa y cualitativa. En el proceso cuantitativo, el ingreso al campo es secuencial y definida con etapas claras. En la fase cualitativa, la inmersión se materializa en un continuo y al ingresar al campo, “la recolección de datos y el análisis ya se iniciaron” (Hernández et al., 2010, p. 374).

Esta etapa es la del ingreso al campo, donde se ejecuta el diseño definido previamente. En este sentido, se confronta la expectativa con la realidad y se requiere, eventualmente, modificar o flexibilizar la planificación, en favor del avance del estudio.

8.2.1. El trabajo de campo en la fase cuantitativa

Un obstáculo que ha permanecido amenazante a lo largo del desarrollo del presente estudio, es el escenario político y social de Chile. En este contexto, una extensa huelga del sector público implicó también la paralización de escuelas públicas, durante el segundo semestre académico 2016. Bajo este escenario y una vez que se obtuvieron los antecedentes de todos los colegios, se inició el envío de encuestas considerando sólo a los establecimientos particulares subvencionados, por encontrarse en funciones. Una primera solicitud fue enviada a directores y directoras de este sector el 7 de noviembre; mientras que una vez reiniciada las actividades del sector público, se realizó el primer envío, el 22 de noviembre. Desde esa fecha a la primera semana de mayo se realizó un total de siete nuevos envíos, con sus respectivos recordatorios.

Siguiendo las recomendaciones recogidas de la literatura, se insistió cada quince días y en cada nuevo envío se utilizaron distintas estrategias como recordatorio: llamadas telefónicas, cartas personalizadas, nuevos envíos (Ver Anexo).

Después de siete recordatorios, se logró obtener respuesta a 84 encuestas, lo que representa el 77% de la muestra representativa, que equivale a 110, con 5% de margen de error y 95% de nivel de confianza. Pese a ello y de acuerdo a Mangione (1998), respuestas en el rango del 70 al 85% se consideran muy buenos y científicamente aceptables.

Esta etapa intermedia significó también recoger los obstáculos que no se resolvieron con correos electrónicos personalizados ni llamados telefónicos. Entre éstos se cuentan:

- Personeros de cargos intermedios resguardan el acceso al director de la escuela, evitando opciones de contacto bajo argumentos de exceso de ocupaciones.
- Directores excusan participación por estar sujetos a autorización de sostenedor o autoridad comunal, que no consiente la participación.
- Directores molestos con la institucionalidad educativa por categoría de desempeño obtenida por el centro.

8.2.1. El trabajo de campo en la fase cualitativa

La autorización de acceso lograda por parte de la autoridad comunal de educación y sostenedor favorecieron la definición de los casos seleccionados de acuerdo a los criterios señalados en el apartado anterior. De esta forma, los casos quedaron definidos de acuerdo a la siguiente clasificación:

Tabla 53 Selección de los casos

Casos	Criterios de selección
Caso 1	* Director delegado por sostenedor. * Escuela con variación en Categoría de Desempeño, subiendo desde Insuficiente a Medio y descendiendo a Medio Bajo el 2019.
PUB_1_CDMB_N	* Escuela pública. * GSE Medio-Bajo * Ubicada en comuna de región de menores logros educativos.
Caso 2	* Director delegado por sostenedor. * Escuela que mantiene en cuatro años Categoría de Desempeño Insuficiente.
PUB_2_CDI_N	* Escuela pública. * GSE Bajo * Ubicada en comuna de región de menores logros educativos.
Caso 3	* Director delegado por sostenedor. * Escuela que a los dos años varía de Categoría de Desempeño Insuficiente, ascendiendo a Medio Bajo, manteniendo esta nomenclatura en las dos últimas ordenaciones.
PART-SUBV_3_CDMB_N	* Escuela particular subvencionada. * GSE Bajo * Ubicada en comuna de región de menores logros educativos.
Caso 4	* Director delegado por sostenedor. * Escuela que a los dos años varía de Categoría de Desempeño Insuficiente a Medio Bajo, descendiendo a Insuficiente en la tercera ordenación. Desde esa categoría asciende dos puestos, ubicándose actualmente en la CD Media.
PUB_4_CDM_N	* Escuela pública. * GSE Bajo * Ubicada en comuna de región de menores logros educativos.

Una vez definidos los casos, se procedió a la recolección de los documentos descritos en apartado anterior. En este caso, se recogieron los informes de visita de cada escuela, sus Proyectos Educativos Institucionales, los Planes de Mejoramiento Educativo y los documentos que informan sus categorías de Desempeño, desde el 2016 a la fecha. Con cada artefacto se procedió a una lectura comprensiva y se registraron los antecedentes que se consideraron pertinentes a la presente investigación, según la definición descrita en la Tabla 53.

Las entrevistas se desarrollan según planificación y se cumple con el guión diseñado. En este caso, se desarrollan mediante plataforma digital debido al contexto de pandemia. Pese a esta característica, la interacción con los entrevistados fue óptima y permitió acceder a las respuestas manteniendo el control de la entrevista, que duró entre 45 minutos y una hora.

Su desarrollo se dividió en cuatro partes: 1) Introducción, en la que se presentó el objetivo de la investigación y se solicitó la presentación personal del entrevistado, realizando el encuadre autobiográfico considerado en el guión. 2) Preguntas generales, que permitieran generar confianza en la interacción. 3) Preguntas centrales en relación al tema. 4) conclusión y agradecimiento, en la que se intentó realizar alguna pregunta de control, en relación a las respuestas anteriores.

Las entrevistas integran los casos que quedaron configurados según lo muestra la Tabla 53 y sus características centrales se presentan a continuación, en una breve síntesis de cada uno:

PUB_1_CDMB_N:

Directora de amplia experiencia en cargos directivos, en escuelas de distinta dependencia administrativa. Profesora de Educación Básica, con post títulos en Trastornos Específicos del Aprendizaje y Gestión Escolar. Accedió a su actual cargo por nombramiento del sostenedor, que es la corporación municipal de la comuna en que se ubica la escuela. A lo largo de su trayectoria profesional, que suma dieciséis años como directora, ha dirigido centros privados, particulares subvencionados y hace tres años ingresa como líder de una escuela pública que ha tenido cambios en la ordenación que realiza la Agencia de Calidad. En este sentido, se identifica como Insuficiente lo dos primeros años para pasar a Medio el 2018, aumentando en dos posiciones su ubicación en un sólo período. Sin embargo, el 2019 descendió a Medio Bajo y los resultados educativos del período forman parte de la gestión institucional y pedagógica a su cargo; a diferencia de la anterior, que correspondieron a la antigua directora cesada en el cargo después de cumplir su plazo bajo el marco de la Alta Dirección Pública.

Dada su permanencia en el cargo, no fue parte de la visita realizada por la ACE el 2014. Agrega, además, no haber recibido informe de la visita ni antecedentes que le permitan una reflexión argumentada respecto de sus potenciales efectos. Sin embargo, destaca la examinación externa como una herramienta útil en el contexto educacional y sostiene opiniones orientadas a relevar las acciones de la ACE, en general. De manera particular y en relación al descenso en la categoría de desempeño, realiza una afirmación que apela a supuestas malas prácticas anteriores a su llegada: “desde que yo estoy todos los estudiantes realizan el Simce; no se deja a nadie afuera, como se hacía antes”. Con esta respuesta, explica que las menores puntuaciones tienen relación con la prueba estandarizada y sus resultados responden a la participación del total del alumnado, sin restricciones por capacidad académica. Asimismo, manifiesta su disconformidad con la relación que define la categorización: 67% Simce; 33% IDPS, indicando que la formación personal y social tiene tanta relevancia como los logros de aprendizaje. En este sentido, ejemplifica con la realidad actual del centro más emblemático de Chile y hasta hace poco tiempo el de mayor prestigio: el Instituto Nacional, formador de los representantes del mundo político e intelectual del país. Hoy se encuentra altamente cuestionado por el accionar de sus estudiantes, quienes se han comprometido en hechos violentos que han significado el cese de actividades regulares por largo tiempo.

Bajo esta mirada, la directora dirige su escuela enfatizando en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, sin descuidar la gestión pedagógica la que, indica, se organiza con mirada inclusiva y

resguardando apoyos a docentes y asistentes de la educación. En este sentido, advierte acerca de los esfuerzos que requiere formar al equipo humano que labora en el establecimiento, integrado por funcionarios con diversos niveles de competencia, muchos de ellos con desempeños que denotan necesidad de capacitación constante y retroalimentación permanente de parte del equipo directivo.

Entre las amenazas que revela en el ejercicio de su función, destaca la constante interrupción de la gestión a causa de requerimientos de distinta índole. En este sentido, señala que experimenta las consecuencias de la falta de coordinación entre los estamentos de la institucionalidad educativa, demandando constantemente tareas que impiden focalizar los esfuerzos en la gestión institucional y pedagógica. Como ejemplo refiere dos fiscalizaciones extensas de la Superintendencia de Educación, aplicadas de manera secuencial para levantar información ya entregada en instancias anteriores.

El centro atiende a estudiantes de Grupo Socioeconómico Medio Bajo, según la categorización oficial. Sin embargo, señala, la realidad de las familias las ubica en rango Bajo, con más del 90% de alumnos beneficiarios de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB. Esta realidad se ve contrastada con la ubicación de la escuela, en el centro de la ciudad, situación que podría disimular la precariedad por la que atraviesan las familias de los niños y niñas que asisten.

PUB_2_CDI_N

Directora nombrada por el sostenedor de las escuelas públicas de la comuna, bajo la administración de la corporación municipal de la ciudad. Profesora Básica de formación, cuenta con postítulo en Educación Diferencial y dos maestrías en liderazgo. Su experiencia profesional es amplia, pero concentró su ejercicio en el mismo establecimiento católico confesional femenino, del cual fue alumna, profesora y directivo. Hace tres años asumió la dirección de su actual escuela, la que durante todos los años de ordenación ha resultado con Categoría de Desempeño Insuficiente. Según señala, no contó con antecedentes de la primera visita de la ACE. Tampoco conoció el informe con que concluyó el dispositivo aplicado. Pero, tuvo la experiencia de la segunda visita, realizada el año 2018, de la cual releva el espíritu orientador demostrado por el panel de profesionales y el reporte que recibió el cual ha constituido la guía con la que han planificado acciones de mejora.

Las fortalezas y oportunidades de mejora detectadas coinciden con la autoevaluación institucional y la mirada de ella como líder. Al respecto, señala que a su llegada detectó prácticas institucionalizadas que desfavorecían los procesos pedagógicos. Entre ellas, el mal uso del tiempo de aprendizaje, las constantes interrupciones al aula y una presencia permanente e injustificada de los apoderados en las distintas rutinas de la jornada escolar. Estas situaciones formaban parte de la cultura escolar del centro y fueron las primeras dificultades que le correspondió abordar como directora. A tres años, manifiesta que la comunidad educativa ha cambiado y se han sumado a los desafíos que les corresponde enfrentar con sentido de urgencia, para lograr salir de la categoría de Insuficiente que arrastran por cuatro años y que, eventualmente, les podría significar el cierre del establecimiento.

Pese a ello, se demuestra optimista por los logros evidenciados en los distintos indicadores. En la mayoría de ellos registran avances que aún no les permiten cambiar de categoría, pero que le indican que las acciones emprendidas son las correctas. En este sentido, señala que las paralizaciones del sector público y la actual pandemia han atentado contra los esfuerzos de mejora. Pero, al mismo tiempo, los han desafiado a focalizar las acciones en dos ámbitos: 1) el fortalecimiento de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social; y 2) el acompañamiento docente y la retroalimentación a los estudiantes. Ambos se desarrollan en contexto remoto y, asegura, han evidenciado avances que concuerdan con las recomendaciones levantadas por la Agencia de Calidad de la Educación.

Esta escuela se ubica en el sector sur de la ciudad y posee una infraestructura destacada. Sin embargo, había disminuído exponencialmente su matrícula atribuible al desempeño y una convivencia escolar conflictuada. Los estudiantes vienen de sectores aledaños y pertenecen al GSE bajo, muchos de ellos con situaciones de vulneración de derechos. Actualmente, en Simce han aumentado cinco puntos; mientras que los IDPS han tenido variaciones favorables en un punto y han disminuido en algunos y avanzado en otros en cinco puntos desde la primera ordenación.

PART-SUBV_3_CDMB_N

Educadora de Párvulos de formación de base, la directora de la escuela se formó más tarde como Profesora de Educación Básica, sumando a ello un Bachiller en Ciencias Religiosas y un Diplomado en Educación Superior. Su experiencia como líder se remite a los ocho años de permanencia en este centro, del que además es la sostenedora. Su trayectoria le ha permitido recibir la primera visita de la ACE, el 2014, y la segunda, el 2016. Al respecto, es enfática en señalar “la mejora de mi escuela se la debo a la ACE y al apoyo de la supervisora de la Dirección Provincial de Educación”. Según señala, la gestión pedagógica e institucional está marcada por un antes y un después de la visita de la ACE. Hasta esa primera evaluación, señala, eran la escuela que recibía a los estudiantes que las otras escuelas de la comuna desechaban, tanto por mal rendimiento como por situaciones disciplinarias graves. Ellos, cuenta, se mantenían abriendo las puertas a todos los alumnos que lo requerían y generando un cúmulo de acciones con escasa orientación y difuso sentido.

Desde entonces, han iniciado un ordenamiento de la gestión priorizando acciones y desechando muchas que estimaron inconducentes a la mejora, posterior a la visita. En este sentido, han centrado sus esfuerzos en el aula. Así lo indica de manera enfática, al señalar que el criterio pedagógico ha primado en uso de los resultados de las dos visitas. Explica que han focalizado las acciones en mejorar la clase, tanto en las didácticas de enseñanza como en los recursos que requiere la implementación de nuevas metodologías. Reitera que éste ha sido el gran cambio, ya que los IDPS fueron desde el inicio indicadores que se trabajaron e intencionaron iniciativas que permitieran avances.

Después de dos años de la primera visita el centro avanzó de Insuficiente a Medio Bajo, categoría de desempeño actual. Señala que han tenido avances en resultados Simce, pero que aún no son significativos para escalar a una mejor categoría de desempeño. Atribuye esta permanencia a las dificultades que deben enfrentar a consecuencia de la alta vulnerabilidad de sus estudiantes, las precarias

condiciones sociales y económicas de la comuna y las situaciones que ha enfrentado el país en el último tiempo (estallido social y pandemia). Pese a ello, demuestra su conformidad ante los logros. “Hoy somos una alternativa educativa en la comuna; antes no lo éramos, sólo éramos respuesta para quienes no eran recibidos en ningún colegio”, sentencia.

PUB:4_CDMB_N

Nombrada en el cargo por el sostenedor, la directora asumió funciones después de ser Jefa de Unidad Técnica del mismo establecimiento. Profesora de Inglés, su experiencia como líder es la acumulada en estos tres años en que dirige el establecimiento, el que presenta una ruta de evolución discontinua. En el primer año de ordenación fue categorizado como Insuficiente, para pasar al año siguiente a Medio Bajo. El 2018 su Categoría de Desempeño desciende nuevamente a Insuficiente y el 2019 avanza dos ubicaciones siendo calificado como Medio. Desde su perspectiva, este avance se debe fundamentalmente al liderazgo que ha podido ejercer, en el que integra a su equipo directivo.

En relación al efecto de la visita, señala que los reportes recibidos, en los que excluye el primero por no haber tenido acceso ni referencia, han sido valiosos como registro de las oportunidades de mejora en las que coincidió entonces. Fue el 2017 y 2018 cuando un panel de la ACE volvió a su escuela a levantar datos. Recuerda que la primera oportunidad la encontró en el cargo de Jefa de UTP y que la evaluación desarrollada fue exhaustiva y con una instancia de retroalimentación amplia. Sin embargo, la segunda visita en que fue protagonista la valora como general y de menor alcance respecto de su aporte como información que posibilitara la mejora.

En su opinión, su escuela, de alta vulnerabilidad y ubicada en un sector contiguo a barrios catalogados como de alto peligro y hacinamiento, ha avanzado porque ha podido materializar un proyecto que tenía elaborado antes de asumir el cargo y que se relacionaba con transformar la escuela en una institución de procesos sistemáticos y ordenados, de altas expectativas en relación a sus estudiantes y docentes, pero a la vez un espacio en el que se dignificara al profesor y al alumno de la educación pública, como agentes con la misma valía que los de escuelas particulares.

8.3. Gestiones finales

Las gestiones finales, al igual que las iniciales e intermedias, se diferencian según la fase de investigación. Sin embargo, en ambos casos se caracteriza por la tarea de preparación, codificación y transcripción de los datos obtenidos en los distintos instrumentos. Sin embargo, es conveniente señalar que algunas de estas tareas se inician en la fase de gestiones intermedias y se concluyen en la final, especialmente las acciones relativas a la fase cuantitativa, que significó la preparación paulatina de los datos, a medida en que se recibían las encuestas. Por otro lado, en el caso de las entrevistas, durante su aplicación se tomaron notas en el momento de las interacciones, homologables a un *registro de*

impresiones mencionado por Valles (2014), las que se transcribieron a posterior, al igual que el contenido de cada entrevista.

En consecuencia y para mayor claridad de las acciones que supuso, se presentan diferenciadas y en cada una se detallan las tareas de almacenamiento y transcripción de los datos derivados de las distintas técnicas aplicadas, así como el tratamiento y análisis a los que se han sometido.

8.3.1. Preparación y análisis de los datos CUAN

A medida que se iban recibiendo las encuestas, sus resultados fueron traspasados a una matriz de datos, en una planilla electrónica. Previamente se construyó un libro de códigos (ver Anexo), en el que se codificaron las respuestas, asignando a cada una un respectivo número. Asimismo, se diferenciaron las variables en nominales, de escala u ordinales, según fueran categóricas o numéricas.

Después de esta fase de grabación de respuestas en la matriz de datos, se revisa su correspondencia en el libro de códigos comprobando que éstos estén comprendidos en el rango de valores posibles. En esta etapa se recodifican variables y, en algunos casos, se agrupan las categorías de respuesta (P7 y P8). También se resuelve acerca de las preguntas sin respuesta (coeficientes de ponderación e imputación), las que, en el caso de la presente encuesta, se mantuvieron en el análisis.

El análisis se desarrolló en tres etapas: 1) organización de los datos, mediante distribución de frecuencias, distribución porcentual y distribución acumulada; 2) establecimiento de datos representativos del conjunto de valores de cada variable, a través de medidas de tendencia central; 3) determinación de las principales características que definen el conjunto de valores de cada variable; y 4) exploración de relación entre variables.

Las fases descritas se aplicaron de manera diferenciada, según los reactivos de cada ítem. En el caso del primer apartado, se obtienen las frecuencias, porcentajes y moda, lo que permite explicar datos del perfil directivo de los líderes escolares consultados. En tanto, en variables medidas en el segundo apartado, mediante Escala Likert, se suman al análisis la *media*, *mediana*, *desviación estándar*, *rango*, *mínimo* y *máximo*, con el objetivo de precisar información respecto de la distribución de las variables, identificando la concentración de valores y su representatividad.

Para simplificar el análisis de resultados, se obtuvieron los promedios de las frecuencias de las variables que aludían a años de ejercicio directivo y años de experiencia en la escuela evaluada, desagregados por dependencia administrativa de los líderes consultados, de acuerdo se muestra en el capítulo de resultados.

Esta exploración ha sido útil para describir los datos del segundo apartado y los porcentajes de consenso o disenso de los directores consultados, respecto de las afirmaciones contenidas en el cuestionario. Pero, insuficiente para explorar eventuales relaciones entre los perfiles de los líderes visitados por la ACE y su relación con la percepción de implicancia de este dispositivo con los procesos de

mejora. Con este objetivo y después de los análisis univariados, se procedió a la exploración de relaciones, realizando un análisis cruzado bivariado, cuyos resultados se desarrollan en el capítulo siguiente.

8.3.2. Preparación y análisis de los datos CUAL

La preparación de los datos cualitativos se iniciaron con la transcripción de los registros orales obtenidos en las entrevistas. En este aspecto, fue necesario organizar y preparar el material para el análisis, siguiendo dos pasos: 1) Digitalizar el *registro de impresiones* de cada sesión de entrevista; 2) Transcribir los archivos de audio.

Pese a que la transcripción de toda la información recogida no es una exigencia en el análisis cualitativo, se recomienda debido a la necesidad de interpretar con cautela lo registrado en la grabación o en las notas, en una versión de fácil lectura a la que se pueda acceder cuando se requiera. Para realizar esta tarea, se han tenido en cuenta las recomendaciones de Gibbs (2012), respecto de:

- Nombres. La convención define poner el nombre de la persona entrevistada en mayúsculas al comienzo de cada intervención. Esta estrategia posibilita que resalte en la página, pero permite además utilizar la opción de búsqueda sensible a la diferencia entre mayúsculas y minúsculas, para buscar sólo lo que el entrevistado dijo o cuando se utilice su nombre en otros lugares en las entrevistas.
- Imposición del anonimato. Es preciso asegurar la confidencialidad. Para ello se recomienda utilizar pseudónimos, antes que códigos numéricos, espacios en blanco o asteriscos.
- Nivel de transcripción: Se recomienda un texto transcrito que sea una buena copia de las palabras que se utilizaron, lo que se dificulta por las líneas de pensamiento presentes o por rasgos de la lengua hablada que para la prosa escrita es difícil recoger. Sin embargo y ante la alternativa de utilizar programas informáticos, se define “asear” las intervenciones a un nivel que permita mantener una sintaxis y ortografía estándar.

En relación a los documentos a analizar y una vez evaluados en relación a su: autenticidad, credibilidad, representatividad y significado (Verd y Lozares, 2016), se procede a su análisis mediante software para el análisis de datos cualitativo, CAQDAS. En este caso, mediante el programa informático Atlas. ti se analizan entrevistas, PME, PEI e informes anuales de categorías de desempeño de las escuelas que lideran las directoras entrevistadas. En el caso de las entrevistas, se cargaron los archivos word de las transcripciones realizadas, mientras que en los documentos institucionales que se sumaron al análisis, fueron subidos en formato PDF.

El proceso de codificación y categorización fueron las formas de análisis, que se materializaron en la búsqueda de aspectos referenciales en las unidades de análisis. De acuerdo a lo señalado por Flick (2015), esta etapa previa supone la posterior comprensión de los datos, a través de su análisis, comparación y clasificación. En este sentido y siguiendo la recomendación de Coller (2005), los códigos identificados intentan ser precisos y excluyentes, para lograr una clara identificación de las piezas de

información. Esta tarea requirió de fases previas de elaboración de listas desde códigos generales desagregados en otros más específicos. Asimismo, exigió reiteradas lecturas de los materiales a analizar, extrayendo listados preliminares hasta clasificar toda la información. Así, de la primera etapa de codificación abierta y contando con el programa informático de análisis, emergieron quince categorías identificadas en 102 fragmentos de análisis.

Un segundo paso consistió en definir las relaciones entre los códigos, para agruparlos de acuerdo a relaciones existentes entre los códigos que emergieron en la primera fase de codificación. A este proceso se le denomina *codificación axial*, de la que derivaron asociaciones causales que permitieron construir las categorías de análisis que se registran en la Tabla 52.

Tabla 54 Categorías de análisis

Categoría	Códigos	Frecuencia	Totales
Facilitadores de la mejora	Liderazgo	14	17
	Apoyos externos	3	
Obstaculizadores de la mejora	Falta de coordinación de la institucionalidad educativa	6	19
	Excesivas funciones administrativas	9	
	Vulnerabilidad de estudiantes	4	
Percepción de la visita de la ACE	Conocimiento	5	23
	Efecto	15	
	Propuestas	3	
Mejora educativa	PME	6	32
	Cambios	10	
	Acciones de mejora	16	
Evaluación	Simce	4	11
	IDPS	4	
	Categoría de Desempeño	3	

Después de este análisis se requiere establecer las metacategorías o temas, que surgen de la codificación, la categorización y la reflexión analítica (Saldaña, 2009). Este hallazgo se sugiere cuando el número de casos es elevado y bajo esta recomendación y considerando que el presente estudio analiza cuatro casos, se resuelve detener este proceso en la definición de las categorías expuestas en la Tabla 52, las que se analizarán en el siguiente capítulo.

8.4. A modo de síntesis

El presente capítulo ha detallado las tareas realizadas en el campo de estudio, desde las gestiones iniciales que se focalizaron en el muestreo y la obtención del acceso, para la aplicación de los instrumentos centrales de las fases CUAN y CUAL. En este afán, se buscó una selección que permitiera responder a las preguntas de investigación, en tanto significaran unidades de estudio que posibilitaran datos relevantes para el objetivo del estudio. Al respecto, el apartado diferencia las acciones desarrolladas en las fases cuantitativa y cualitativa, seguidas de un protocolo que se definió para el estudio de caso, el que sintetizó los procesos a desarrollar para asegurar uniformidad y coherencia en las actuaciones ante cada director y su centro escolar.

Un segundo apartado relata las actividades desarrolladas como gestiones intermedias. Al igual que en el apartado anterior, se diferenciaron de acuerdo a las fases de la investigación y en cada una se detallaron las acciones realizadas en el trabajo de campo. En esta parte del capítulo, se describen las iniciativas realizadas en la aplicación de la encuesta online, las entrevistas aplicadas a los directores seleccionados como casos a tratar y los requerimientos que implicó el análisis documental. Asimismo, detalló los criterios de selección de los casos que integran el estudio, de los que se realizó un resumen que buscó contextualizarlos en relación a los planteamientos de sus líderes y su percepción respecto de la visita evaluativa y los logros de la escuela, reflejados en las categorías de desempeño que registran a la fecha.

Las gestiones finales, señaladas en el último subtítulo, están relacionadas con la preparación y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos levantados. En la primera fase, estas gestiones se resumen en cuatro etapas: 1) organización de los datos, mediante distribución de frecuencias, distribución porcentual y distribución acumulada; 2) establecimiento de datos representativos del conjunto de valores de cada variable, a través de medidas de tendencia central; 3) determinación de las principales características que definen el conjunto de valores de cada variable; y 4) exploración de relación entre variables. En relación a la fase cualitativa, se describe la organización de los datos cualitativos, que se inició con la transcripción de los registros orales obtenidos en las entrevistas. En este aspecto, fue necesario organizar y preparar el material para el análisis, siguiendo dos pasos: 1) Digitalizar el *registro de impresiones* de cada sesión de entrevista; 2) Transcribir los archivos de audio. En tanto, los documentos fueron analizados mediante software para el análisis de datos cualitativo, CAQDAS. El proceso de codificación y categorización fueron las formas de análisis que explican los últimos párrafos, las que se materializaron en la búsqueda de aspectos referenciales en las unidades de análisis.

9. Resultados del estudio

- 9.1. Planteamiento de los líderes escolares
 - 9.2. Percepciones respecto del dispositivo de evaluación
 - 9.3. Relación con resultados educativos
 - 9.4. A modo de síntesis
-

Capítulo 9. Resultados del estudio

Para mayor claridad, en la exposición de resultados se sistematiza la información recogida de la fase cuantitativa, mediante tablas que contienen los datos recogidos y su respectiva explicación. Asimismo, se complementa con citas textuales extraídas de las entrevistas, las que se identifican para facilitar su consulta a la fuente original, consignada en el cuerpo de Anexos. Por otro lado, se presentan los resultados del análisis documental, mediante el resumen de la información relevante a través de tablas o que facilitan su comprensión.

9.1. Resultados exploratorios

La encuesta aplicada en la fase cuantitativa del presente estudio, recogió la valoración de directores y directoras de escuelas evaluadas el año 2014, y la importancia que atribuyen al dispositivo, en relación a la trayectoria que ha tenido el centro. En este sentido y con el fin contextualizar el reporte, se entregan los resultados del primer ítem del cuestionario, referido a perfil profesional del encuestado, tal como lo muestra la Tabla 55.

Tabla 55 Frecuencias Perfil Directivo

Pregunta	Categoría	Porcentaje
Director en 1ª visita	No	35,4
	Sí	64,6
Escuela con 2ª visita	No	48,1
	Sí	51,9
Selección para el cargo	Nombramiento de sostenedor	32,1
	Promoción interna o ascenso	6,2
	Concurso público	11,1
	Alta Dirección Pública	50,6
Formación para el cargo	No	7,2
	Sí	92,8
Financiamiento capacitación	Otro financiamiento-recursos propios	44,7
	Entidad sostenedora	3,9
	Entidad sostenedora/ot. fin.-rec. ppios.	10,5
	Beca Mineduc-CPEIP/Becas Chile	15,8

	B. Min.-CPEIP/B. Chile/ot fin.-rec. ppios.	18,4
	B. Min.CPEIP/B. Chile/ent. sost./ot. fin. -r. ppio	6,6
Compromiso de desempeño	No	33,7
	Sí	66,3
Evaluación	No	36,6
	Sí	63,4

De acuerdo a los datos recogidos en esta dimensión del cuestionario, es posible realizar las interpretaciones de las características de los directores de las escuelas evaluadas por la ACE, las que se sintetizan en la Tabla 56.

Tabla 56 Perfil de los directores encuestados

Género	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución muestra: hombres: 38%; mujeres 62%. • En escuelas municipales y particulares subvencionadas, predomina el género femenino (45% y 18%, v/s 31% y 7%, respectivamente).
Años de experiencia como director o directora	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución muestra: Un 60% de los directores y directoras tiene entre 1 y 6 años de experiencia en el cargo.
Años de experiencia dirigiendo el establecimiento	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución muestra: Más del 64% de los directores encuestados dirigían la escuela al recibir la primera visita de la Agencia de Calidad, el año 2014. Alrededor de un 36% lidera el establecimiento a posterior.
Formación para el cargo	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución muestra: Cerca de un 93% señala haber recibido formación para ejercer el cargo. • Un 67% cuenta con grado de Magíster. • El 45% de los directores y directoras se han formado con recursos propios u otro financiamiento; mientras que un 16 % ha recibido capacitación desde la institucionalidad educativa.
Selección	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución muestra: Un 51% de los directores y directoras fueron seleccionados bajo concurso de Alta Dirección Pública.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución muestra: Un 66% dice haber suscrito un compromiso de desempeño; mientras que un 63% señala ser evaluado en virtud de ese compromiso.

Las preguntas 3,4 y 7 del primer apartado se analizaron según escalas ordinales obteniendo frecuencias, porcentajes, Media, Mediana, Desviación estándar, Rango, Mínimo y Máximo (ver Anexo). Es así como los resultados de esta primera parte del cuestionario aportan información relacionada con el perfil directivo, asociado a experiencia en el cargo, formación y selección. Con el fin de sistematizar la información, se identificaron las variables de: género, experiencia directiva, formación, selección y evaluación de desempeño, midiendo su distribución en la muestra, como lo recoge la Tabla 57.

Tabla 57 Perfil directivo

Variable	Distribución en la muestra		
	Municipal	Particular Subvencionado	Total
Sexo			
Mujer	45%	18%	62%
Hombre	31%	7%	38%
Años de experiencia en el cargo			
Entre 1 y 6 años	46%	50%	47%
Entre 7 y 12 años	25%	10%	21%
Entre 13 y 18 años	13%	15%	14%
Entre 19 o más años	16%	25%	19%
Años de experiencia en la escuela			
Entre 1 y 6 años	61%	16%	76%
Entre 7 y 12 años	14%	4%	18%
Entre 13 y 18 años	0%	4%	5%
Entre 19 o más años	0%	1%	1%
Formación para el cargo			
Magíster	72%	53%	68%
Diplomado	18%	29%	21%
Otras certificaciones	10%	18%	12%
Selección			
*Alta Dirección Pública	68%	0%	51%
**Concurso Público	13%	5%	11%
Nombramiento del sostenedor	19%	85%	38%
Evaluación de Desempeño			
Sí	67%	55%	63%
No	33%	45%	37%

*: Sistema de selección del Estado de Chile, que busca dotar a las instituciones públicas directivos con probada capacidad de gestión y liderazgo.

** Sistema de selección de convocatoria pública, pero bajo bases definidas por fundaciones.

La diferenciación del perfil directivo, de acuerdo a la dependencia administrativa del director, permite afirmar que en la distribución por género las mujeres desempeñando el cargo prevalecen por sobre los hombres en ambos sectores educativos. Sin embargo, en el caso de las escuelas públicas las diferencias son discretas; mientras que en los centros particulares subvencionados, las mujeres directoras casi triplican a los varones. En el caso de la experiencia en el cargo, en ambas áreas los directores son

mayoritariamente nóveles, con trayectorias entre uno y seis años. La diferencia, en este caso, se da en el segundo grupo mayoritario, que en el caso de los públicos se concentra entre siete y doce años, y entre los de financiamiento mixto son líderes con más de diecinueve años de ejercicio. Finalmente, en ambos sectores se concentra la variable de *experiencia en el mismo centro*, entre uno y seis años.

En relación a la formación que han recibido los directores para ejercer su cargo, las respuestas se aglutinan en la opción de respuesta *magíster*, en líderes de ambas dependencias. La diferencia entre ambos grupos se revela en la forma de selección mediante la cual accedieron al cargo, lo cual no constituye en sí un hallazgo, toda vez que los líderes elegidos por ADP sólo se concentran en escuelas pñublicas, por ser en este sector una exigencia legal. Sin embargo, el dato relevante, es que a la fecha de aplicación de la encuesta aún persistía en las escuelas públicas casi un 20% de líderes nombrados por los respectivos sostenedores, pese a la normativa que exige su elección por Alta Dirección Pública. Por otro lado, las respuestas respecto de la evaluación de sus desempeños revela en ambos grupos que un alto porcentaje no es medido respecto de sus funciones y logros, siendo mayoritario entre los líderes de particulares subvencionados, quienes en un 45% indicaron no ser evaluados.

Igual análisis se realizó con los ítemes que integraron la Escala Likert con que se abordó el segundo apartado del cuestionario. Esta dimensión correspondió a la implementación del dispositivo y consideró veinticuatro reactivos relacionados con la percepción de los encuestados en relación a la capacidad movilizadora de la visita y sus efectos en los interumentos de planificación y los resultados educativos y de formación. Su resumen de resultados se muestra en la Tabla 58, que revela los valores en porcentaje que alcanzó cada variable según categoría de respuesta, así como la media, que expresa el promedio de los valores de la distribución, considerando la codificación de las categorías del 1 al 5, en orden ascendente desde el *Muy en desacuerdo* al *Muy de acuerdo*.

Tabla 58 Frecuencias %

Ítem	Muy en desacuerdo %	En desacuerdo %	Medianamente de acuerdo %	De acuerdo %	Muy de acuerdo %	Media
Visita movilizó a la mejora	6,1	7,3	18,3	29,3	39,0	3,88
Calidad formativa de la visita	2,4	2,4	11,0	31,7	52,4	4,29
Resultados de la visita modificaron PME	3,7	8,6	11,1	32,1	44,4	4,05
Recomendaciones como acciones PME	3,7	7,4	9,9	34,6	44,4	4,09
Participación del sostenedor en mejora	12,3	9,9	27,2	32,1	18,5	3,35
TOM permitió profundizar en resultados de la visita	35,0	6,3	13,8	17,5	27,5	2,96

Visita permitió profundizar en los EID	8,5	2,4	20,7	34,1	34,1	3,83
Visita permitió ampliar la autoevaluación del centro	4,9	3,7	12,2	34,1	45,1	4,11
Recomendaciones pertinentes a la realidad	3,7	3,7	14,6	30,5	47,6	4,15
Retroalimentación suficiente para orientar	4,9	7,4	17,3	34,6	35,8	3,89
Visita logró reflejar cumplimiento de los EID	3,7	3,7	24,7	29,6	38,3	3,95
Plazo de entrega óptimo	9,8	11,0	18,3	37,8	23,2	3,54
Indicaciones de la ACE modificaron PME y PE	6,2	3,7	23,5	35,8	30,9	3,81
Informe describió acertadamente al centro	3,7	3,7	13,6	38,3	40,7	4,09
Sugerencias de la ACE fueron socializadas	6,2	4,9	12,3	29,6	46,9	4,06
La escuela ha contado con asesoría del Mineduc	11,1	17,3	25,9	24,7	21,0	3,27
La escuela ha contado con asesoría ATE	63,0	8,6	9,9	8,6	9,9	1,94
La escuela ha emprendido el cambio sin apoyos	10,0	7,5	18,8	27,5	36,3	3,73
Las mejoras responden a acciones post visita	3,7	7,4	30,9	39,5	18,5	3,62
Recomendaciones han conducido a la mejora	3,7	8,6	27,2	33,3	27,2	3,72
Se evidencia mejora Simce, post visita	6,2	11,1	37,0	28,4	17,3	3,40
Se evidencia mejora en logros de aprendizaje	3,7	6,2	38,3	33,3	18,5	3,57
Se evidencia mejora en datos eficiencia interna	4,9	4,9	32,1	30,9	27,2	3,70
Se evidencia mejora en IDPS	4,9	2,5	25,9	40,7	25,9	3,80

En el siguiente apartado se comentan los resultados expuestos en la Tabla 58, diferenciados de acuerdo a la temática a la que referencian los reactivos, cuyas agrupaciones se sistematizan también en tablas que complementan los subtítulos siguientes. Sin embargo y en un primer comentario acerca de los datos revelados, se puede apreciar que el reactivo que agrupó el mayor acuerdo fue el relacionado con la caracterización de la visita como formativa y orientadora, por parte de los evaluadores, alcanzando un

84% de opciones de respuesta *muy de acuerdo* o *de acuerdo*. En un segundo lugar de las preferencias, se ubican las respuestas a preguntas relacionadas con la valoración de la descripción de los procesos de la escuela y su aporte a la autoevaluación institucional y al diseño de acciones de mejora. Coincide con esta apreciación la preferencia manifestada en una tercera percepción positiva, relativa a la pertinencia de las recomendaciones.

En tanto, la socialización de los resultados y la movilización a la mejora siguieron el ranking de percepción positiva, seguido de la valoración de su aporte al diagnóstico de cumplimiento de los EID, su incorporación mediante modificaciones al PME y consiguientes mejoras en resultados IDPS. Por otro lado, el apoyo externo y del sostenedor, así como la incidencia de la visita en la mejora de resultados de aprendizaje, recogen las percepciones más bajas, según el análisis de los datos.

A las variables medidas en el segundo apartado, mediante Escala Likert, se sumó al análisis la mediana, desviación estándar, rango, mínimo y máximo. Entendiendo que la mediana es bastante exacta como medida de tendencia central, es insuficiente para conocer el área de la curva normal donde se concentran los valores positivos y negativos. En este sentido, al sumar o restar a la media la desviación estándar, se obtuvo el área de mayor elección (favorable o desfavorable).

En esta fase también se realizaron análisis cruzados bivariantes con aquellas contenidas en preguntas del primer ítem, con las de algunos reactivos integrados en el segundo ítem, como lo reflejan más adelante las Tablas 59 y 60. De estos análisis exploratorios se han realizado interpretaciones que se detallan en el siguiente apartado, de acuerdo a distintas variables independientes. También se presentan los resultados de los estadísticos descriptivos aplicados, informando las frecuencias desagregadas por dependencia administrativa del líder encuestado. Asimismo, cuando corresponde, se realiza la triangulación de los datos obtenidos, con las recolecciones derivadas de los instrumentos y técnicas aplicadas en la fase cualitativa de la presente investigación.

9.2. Planteamientos de los líderes sobre la importancia de la visita

Respecto de la importancia que atribuyen directivos a la Evaluación y Orientación de Desempeño, como aporte a los ciclos de mejora que han enfrentado las escuelas, los resultados indican que reconocen su capacidad movilizadora, según lo muestra la Tabla 59. Más de un 68% señala que la visita logra conducir a la escuela hacia procesos de mejora, generando reflexiones y propuestas sobre la base de los resultados informados por la ACE. En este sentido, un 76% indica que el informe de la visita fue socializado con los distintos estamentos, generando propuestas de mejora.

Cabe señalar que este reporte constituye el resultado del levantamiento de información realizado en los días de visita, la siguiente triangulación y posterior análisis de panel, sobre la base de los Estándares Indicativos de Desempeño, EID. En este sentido y remitiéndonos a la encuesta del CEDLE (2018), sobre el 80% de los directores sostiene que este instrumento refleja las principales áreas de la gestión pedagógica

e institucional y contribuye a su mejora; mientras que un 74% afirma haberlas utilizado en su gestión. Estas opiniones son más favorables que las recogidas en la presente investigación, donde un 68% de los casos opinó que la visita permitió profundizar en los EID como herramienta orientadora de los Planes de Mejora Educativa. En este caso, fueron los líderes de las escuelas particulares subvencionadas los que manifestaron mayor acuerdo, con diez puntos porcentuales sobre los de escuelas municipales.

Un 76% de los directores consultados valora la visita de la ACE como favorable a la reformulación de los Planes de Mejora; mientras que el 79% consideró sus recomendaciones en el diseño de acciones PME. En ambos reactivos, la percepción favorable se concentró mayoritariamente en los líderes de escuelas públicas. En esta última pregunta se advierten diferencias significativas entre dependencias administrativas, siendo mayor la valoración de los directores de escuelas municipales por sobre la media, exceptuando las respuestas a la pregunta relacionada con el aporte de la visita en la profundización de los EID, donde los líderes de las escuelas particulares subvencionados los superaron en su apreciación positiva en diez puntos porcentuales. En tanto, en ambos sectores la valoración fue mayor a la otorgada al apoyo del Mineduc en este sentido (67%), recogido en la IV versión de la encuesta nacional “La voz de los directores” (CEDLE, 2017).

Tabla 59 Percepción de la visita y su relación con la movilización a la mejora y el uso de resultados

Reactivo	Municipal	Media	Particular Subvencionado	Media	Total	Media
<i>Permitió movilizar a la escuela hacia la mejora de sus procesos</i>	68%	3,84	65%	3,95	68%	3,88
<i>Sus resultados fueron considerados en la elaboración y/o modificación del PME</i>	77%	4,08	70%	3,90	76%	4,05
<i>Sus recomendaciones se incorporaron como acciones del PME</i>	81%	4,10	68%	4,00	79%	4,09
<i>Permitió a la escuela profundizar en los Estándares Indicativos de Desempeño, como herramienta orientadora en el diseño de metas y acciones del PME.</i>	65%	3,78	75%	3,90	68%	3,83
<i>Las recomendaciones contenidas en el informe fueron analizadas por los distintos estamentos, motivando propuestas de mejora.</i>	76%	4,00	75%	4,20	76%	4,06

Durante las entrevistas aplicadas, el efecto de la visita y el conocimiento del informe que registraba los principales hallazgos y recomendaciones, tuvo planteamientos relacionados con el

desconocimiento de la información por no ser los entrevistados quienes lideraban la escuela al momento de esa primera evaluación. Esta es una afirmación que manifestaron tres de los cuatro directores entrevistados.

El año en que ellos vinieron yo no estaba aquí. No podría evaluar el impacto, porque de ahí los que van quedando del equipo directivo, prácticamente nadie... Desde que estoy, hace tres años, no han venido. No tuve posibilidad de ver el informe de la Agencia. No se me entregó el colegio con todos los documentos... Desde mi experiencia con la Agencia de Calidad creo que siempre aporta la mirada externa. (PUB_1_CDMB_N, Cita 5:24)

Lo único que yo sabía que esta escuela, desde el día uno en que estuvimos en marcha blanca con la Agencia de la Calidad estaba en categoría Insuficiente y que sigue en esa categoría, salvo que hay un indicador en el que habíamos demostrado algo de mejoría y que por eso seguíamos en la carrera de salir de esta categoría en la que estamos... esa es la realidad, pero así de que yo haya leído un informe, no. (PART-SUBV_3_CDMB_N, Cita 3:20)

No tuve acceso al informe, pero sí me decían de cómo había sido, las debilidades que tenían, pero nada escrito, nunca pude estudiar bien lo que ahí estaba escrito, sólo de palabra. (PUB_4_CDM_N, Cita 4:1)

La participación del sostenedor en la implementación de las recomendaciones se revela en la media de acuerdo a las respuestas, obteniendo un 50,62% favorable; menor a los valores alcanzados en otras variables. Este resultado se complementa con las respuestas a la única pregunta abierta del cuestionario, en la cual se consultaba acerca de las recomendaciones para la mejora del dispositivo. En este ítem, la sugerencia a la ACE de una mayor focalización en la gestión del sostenedor está entre las opiniones de mayor frecuencia, según lo muestra la Tabla 60.

Tabla 60 Aspectos a mejorar en la evaluación de la ACE

Código	Categoría	Frecuencia de mención
1	Focalización en Gestión Pedagógica	5
2	Periodicidad y amplitud del seguimiento	22
3	Capacitación-asesoría	17
4	Focalización en la gestión del sostenedor	4
5	Aseguramiento en la entrega, socialización y análisis de resultados	9

En este ámbito, una de las recomendaciones que realizara la ACE a una de las escuelas participantes en la muestra, revela carencias en la implementación de acciones que son de exclusivo ámbito del sostenedor. En el informe, cuyo extracto se registra en la Tabla 61, se releva la urgencia de abordar problemáticas de infraestructura, que interfieren en el adecuado funcionamiento de la escuela.

Tabla 61 Hallazgos y Recomendaciones ACE_(PUB_1_CDMB_N)

HALLAZGOS	RECOMENDACIONES
<p><i>Se constatan dos situaciones que interfieren en el adecuado funcionamiento del establecimiento y que son necesarias de resolver. Por una parte, la capacidad eléctrica del colegio que es insuficiente y por otra la biblioteca CRA que se encuentra cerrada durante la jornada escolar puesto que no hay una persona encargada.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solucionar a la brevedad el problema eléctrico aumentando su capacidad, de modo de responder a la demanda energética del establecimiento. • Potenciar el CRA como una herramienta efectiva que complemente y contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la contratación de un encargado de biblioteca a tiempo completo.
<p>(PUB_1_CDMB_N)</p>	

En relación a la retroalimentación de la visita, las percepciones son positivas, pero distintas dependiendo de las instancias (reunión, 78%; taller, 45% e informe, 70%), siendo necesario especificar que el Taller de Orientación a la Mejora se realizó en escuelas evaluadas desde diciembre de 2014. Sin embargo y en oposición a este resultado, entre las recomendaciones que registraron mayor frecuencia, según muestra la Tabla 58, se cuentan: celeridad en el envío del informe y aseguramiento en la entrega, socialización y análisis de resultados. En este ámbito, la descripción que realiza una directora, destaca la movilización a la mejora generada por la intervención de la ACE.

El 2016 volvieron a ir, a hacernos un taller, y ahí nos felicitaron, porque todo lo que nos habían dicho malo, lo habíamos mejorado... ya habíamos revisado el PEI, el Manual de Convivencia, Reglamento de Evaluación... pero nos hemos acostumbrado a esto... a revisar lo que nos falta, a mejorar lo que tenemos... yo les dije esa vez a ellos, a mí no me asusta que ustedes vengan, porque a mí me gusta que ustedes vengan... claro, igual produce un poco de temor, porque al final también hay una evaluación, pero a mí me sirve porque esto es como una asesoría gratis. (PART-SUBV_3_CDMB_N, Cita: 2:21)

Los directores y directoras coinciden en un 79,27% en manifestar acuerdo respecto del aporte de la visita en la autoevaluación institucional. Sin embargo, los apoyos para la implementación de la mejora aparecen escasamente valorados, como se revisará en el siguiente apartado. Asimismo, las estrategias de acompañamiento a las escuelas, que se develaron como una necesidad de mejoramiento del dispositivo, tanto en la fase cuantitativa, como se refleja en la Tabla 60, como en las categorías que emergieron en el

análisis cualitativo, donde en las entrevistas a directoras surgió la temática como una falencia de esta instancia evaluativa.

Que haya un monitoreo o un seguimiento después de la post visita, porque como digo eso quedó muy bien en este librito que ellos publican, pero después no he tenido más... (PUB_2_CDI_N, Cita: 3:14)

Yo creo que la Agencia, después de estas visitas, debiera haber un acompañamiento; y no un acompañamiento distanciado, sino un acompañamiento como un ATP, una cosa así, mensualmente... si nos dieron tantas cosas malas ir viendo si lo estamos mejorando... ir viendo la evolución... claro porque si tú me preguntas el 2017 era una realidad, el 2018 y 2019 es otra realidad y ahí debiera estar la Agencia. (PUB_4_CDMB_N, Cita: 4:21)

La Agencia debiera ser una entidad tanto de que nos ve los errores, pero también nos va acompañando... eso es... yo me siento como desprotegida... como que es por cumplir... así lo veo yo... cumplimos con entregarle los insumos a la escuela y listo... no hay un proceso que siga a continuación. (PUB_4_CDMB_N, Cita: 4:22)

Pese a estas consideraciones, las directoras entrevistadas manifestaron, sin excepción, que la visita generó efectos positivos en sus comunidades escolares. Ello, pese a no poder evaluar de manera determinante su eventual impacto, ya sea por la falta de un seguimiento exhaustivo a las recomendaciones y su relación con las acciones de mejora implementadas, o por la ausencia del reporte, en el caso de las directoras que no estaban en ejercicio del cargo al momento de la primera visita, pero que pudieron recoger información en la segunda instancia. En este sentido, algunas percepciones acerca de su efecto se recogen en los siguientes fragmentos.

Yo ya después cuando asumí como directora, los insumos de la Agencia fueron importantísimos, porque ahí una parte de una base (PUB_4_CDM_N, Cita 4:10).

Nosotros lo consideramos un insumo importante para nuestras estrategias y acciones de mejora y como le dije al comienzo, se condice con un informe que hace dos años atrás, cuando vino el equipo d educación de la escuela, también hizo un levantamiento de datos... (PUB_2_CDI_N, Cita 3:3)

La exploración realizada en la fase cuantitativa, respecto del análisis de frecuencias ha sido útil para describir los datos del segundo apartado y los porcentajes de consenso o disenso de los directores consultados, respecto de las afirmaciones contenidas en el cuestionario. Pero, insuficiente para explorar eventuales relaciones entre los perfiles de los líderes visitados por la ACE y su relación con la percepción de implicancia de este dispositivo con los procesos de mejora. Con este objetivo y después de los análisis univariados, se procedió a la exploración de relaciones, realizando un análisis cruzado bivariable, para analizar asociación, a través de frecuencias relativas.

Para su análisis, se distinguió entre una variable dependiente (a explicar), y una independiente (o explicativa). El ejercicio se realizó con variables de la primera sección del cuestionario, tratadas como independientes; y variables del segundo ítem, identificadas como dependientes, como figura en la Tabla 62.

Tabla 62 Capacidad movilizadora de la visita *Director 1ª visita

			dir_1ª visita		Total
			No	Sí	
visita_capac mov	Muy en desacuerdo	Recuento	2	3	5
		% dentro de dir_1ª visita	7,1%	5,7%	6,2%
	En desacuerdo	Recuento	2	4	6
		% dentro de dir_1ª visita	7,1%	7,5%	7,4%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	6	9	15
		% dentro de dir_1ª visita	21,4%	17,0%	18,5%
	De acuerdo	Recuento	7	17	24
		% dentro de dir_1ª visita	25,0%	32,1%	29,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	11	20	31
		% dentro de dir_1ª visita	39,3%	37,7%	38,3%
	Total	Recuento	28	53	81
		% dentro de dir_1ª visita	100,0%	100,0%	100,0%

El 38,3% de los directores encuestados manifestaron estar muy de acuerdo en que la visita de la Agencia logró movilizar a la escuela. De ellos, un porcentaje similar, 37,7%, estaban a cargo de la escuela el 2014; y un porcentaje mayor de los que respondieron bajo esta categoría, el 39,3%, no ostentaban el cargo al momento de la primera visita. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 29,6%. De ellos, un 32,1% eran directores el 2014 y el 25% no lo era. En tanto, en mediano acuerdo estuvo un 18,5% de los directores encuestados, con porcentajes cercanos los que ejercían y los que no: 17% y 21,4%, respectivamente. Mientras que la opción “en desacuerdo”, fue marcada por un 7,4% de los directores encuestados y similares cifras se registraron entre quienes estaban en ejercicio del cargo el 2014 y los que no (7,5% y 7,1%, respectivamente). La última fila muestra la categoría *muy en desacuerdo*, con un 6,2% de los directores y de ellos un 5,7% ejercía el cargo el 2014 y un 7,1% no. Así, en las categorías que revelan la opinión de directores respecto de la capacidad movilizadora de la visita, las diferencias entre quienes ejercían el cargo y quienes no son mínimas. De este modo, se puede interpretar que la valoración de la capacidad movilizadora de la visita no se relaciona con el protagonismo del encuestado como líder de la

escuela al momento de la primera visita. En este sentido, se registran dos apreciaciones de directoras presente y ausente, respectivamente.

Significó hacer un trabajo con los colegas, en los talleres de reflexión pedagógica, el trabajar la importancia de la retroalimentación y que es ahora, en estos momentos, nosotros estamos acompañando a los colegas, de acompañarlos de una manera formativa y no punitiva... mañana tenemos reunión de este equipo de acompañamiento donde no entra sólo el equipo directivo, sino coordinadores y colegas pares que se invitaron.
(PUB_2_CDI_N, Cita 3:21)

Un valor... muy importante... fundamental para la mejora, porque quizá sin esa orientación hubiéramos seguido con esos errores que quizá eran involuntarios pero como siempre hay alguien que sabe más que uno... como te decía al principio con mucho temor, porque no sabíamos qué nos deparaba, pero una vez que ya supimos lo que era y que no era una cosa punitiva como la Superintendencia, ya nos relajamos un poco... y hacer las tareas...
(PART-SUBV_3_CDMB_N, Cita, 2:22)

Distinto fue el resultado encontrado al cruzar la variable dependiente de *formación para el cargo*, con la valoración de la *capacidad movilizadora de la visita*. Al leer las filas de respuestas se detecta la variación de porcentajes en la variable independiente. Ello indica que, a diferencia de los resultados anteriores, existiría relación entre variables, como lo muestra la Tabla 63.

Tabla 63 Capacidad movilizadora de la visita * Formación

			Formación		Total
			No	Sí	
visita_capac mov	Muy en desacuerdo	Recuento	1	4	5
		% dentro de formación	16,7%	5,3%	6,2%
	En desacuerdo	Recuento	1	5	6
		% dentro de formación	16,7%	6,7%	7,4%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	0	15	15
		% dentro de formación	0,0%	20,0%	18,5%
	De acuerdo	Recuento	1	23	24
		% dentro de formación	16,7%	30,7%	29,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	3	28	31
		% dentro de formación	50,0%	37,3%	38,3%
Total		Recuento	6	75	81
		% dentro de formación	100,0%	100,0%	100,0%

El 38,3% de los directores encuestados manifiesta estar muy de acuerdo con la capacidad movilizadora de la visita desarrollada por la Agencia de Calidad. Este porcentaje es levemente menor en quienes han recibido formación para ejercer su cargo (37,3%); mientras que es considerablemente mayor en líderes educativos que no han contado con capacitación (50%). Señalaron su acuerdo con la afirmación el 29,6% de los directivos, y este porcentaje es levemente mayor entre quienes responden tener formación para el cargo (30,7%); en tanto quienes no cuentan con ella responden en un 16,7% no estar

de acuerdo con la capacidad movilizadora de la visita. Un 18,5% señaló estar medianamente de acuerdo, y en cifra similar corresponde a directivos con formación en su cargo. En tanto, un 7,4% indicó estar en desacuerdo con el aporte de la visita en este sentido. Levemente menor son quienes opinan así y han contado con capacitación; mientras que un 16,7% de los directores sin formación desestimó que la visita haya movilitado a la mejora.

Estos porcentajes se asimilan con los recopilados en la categoría *muy en desacuerdo*, con un total de 6,2%, siendo 5,3% los formados y el 16,7% los que se manifestaron por esta opción y no han contado con capacitación en el cargo. La percepción *muy de acuerdo* presenta diferencias porcentuales en el gradiente de trece puntos entre los directores con y sin formación para el cargo; de catorce puntos en la categoría *de acuerdo*; de veinte en el *medianamente de acuerdo*, de diez en el *desacuerdo*; y once en el *muy en desacuerdo*. Como se refleja en la tabla, estas diferencias, en los resultados favorables hacia la visita, tienen mayor puntuación entre quienes no han recibido capacitación para liderar. Pero, asimismo, es este grupo el que mayoritariamente se inclina por la categoría de respuesta más desfavorable a la capacidad movilizadora de la visita.

Estos resultados nos permiten interpretar que la valoración de la visita en cuanto a su capacidad movilizadora está relacionada con la formación recibida, cuya valoración es sostenida entre líderes educativos que cuentan con formación para el ejercicio de su cargo; mientras que se concentra en los extremos la opinión de los directores sin formación. Es decir, para un líder preparado la visita puede resultar un insumo orientador. También para otro sin esa preparación, pero asimismo, quienes no cuentan con una capacitación específica para este ejercicio, la perciben su importancia negativamente, como lo refleja el alrededor del 34% de este grupo que indicó su desacuerdo con su efecto en la movilización a la mejora. En este sentido, las valoraciones reveladas en fragmentos de entrevistas, corresponden precisamente a dos casos de directoras que contaban con formación en el área.

En un consejo de profesores en la cual se les presentó el gráfico que ellos mandan, la Agencia... hubo ahí un análisis y vimos cuáles son los apoyos que nosotros podíamos brindar y entonces ahí ellos también se dieron cuenta de las necesidades... no generó disconformidad, porque yo también lo presenté, los contrasté, con los resultados de Docente Más, entonces me acuerdo que había relación... o sea tenemos bastante claridad hacia dónde debemos trabajar y apuntar, entonces... (PUB_2_CDI_N, Cita, 3:10)

Todos coincidimos... al final de la visita se hace una evaluación de cierre, con todos, y en esa oportunidad nos dijeron muchas cosas bonitas... esa reunión de cierre es como para eso, para dejarnos con la moral alta, pero el informe, así "al hueso", llega después... y claro, después lo socialicé con el consejo escolar, con el centro de alumnos y con los profesores y nos pusimos las pilas... esto hay que hacerlo mejor, dijimos... tenemos que ordenar la clase, tenemos que tener más claridad en lo que hacemos... los profesores no hacían un buen cierre, no hacían un buen inicio... hacían actividades, pero que estaban medias desenfocadas... entonces por ahí empezamos, a ordenar el aula, meternos más nosotros al aula también, pautas de observación de aula, evaluación, coevaluación... todas esas cosas empezamos a hacer... ahí se armó un cuento distinto en lo pedagógico y en lo administrativo... claramente que le encontramos sentido... y yo la que más. (PART-SUBV_3_CDMB_N, Cita, 2:19)

Respecto del proceso de selección al cargo y la valoración de la visita, las tablas de contingencia evidencian que la estimación de los directores respecto de su capacidad movilizadora se asocia con la fuente de acceso al cargo, aumentando en líderes seleccionados por Alta Dirección Pública, ADP. En el caso de la región de Chile que presenta los menores logros educativos, actualmente no existe ningún director seleccionado por esta modalidad, que está normada por ley, cuya gradualidad venció el 2017. Sin embargo, el recurso de realizar llamados públicos y declarar el proceso “desierto”, ha sido la fórmula de algunos municipios que aún administran la educación pública de sus comunas. En los casos abordados, ninguna de las líderes había sido seleccionada para el cargo mediante Alta Dirección Pública. Tres de ellas, a cargo de escuelas públicas, habían sido nombradas por el sostenedor, sin mediar concurso. La cuarta era además la sostenedora de la escuela, con lo cual se entiende que su incorporación al cargo respondió a esa condición. Así lo explica en este fragmento de la entrevista, mediante el cual justifica su ascenso a la dirección, por la falta de capacidad de la entonces directora.

Esta era una escuela, que yo la recibí como sostenedora, lo voy a decir así feamente, como el basurero de la comuna...y cuando yo llegué, siendo inspectora general, había una directora que yo comencé a controlar porque no funcionaba nada... eso en resumen... yo fui el 2009 a experimentar un poco y lo único que quería era arrancar de ahí... los niños se iban a lo que querían, se suspendían las clases, los profesores no llegaban a la hora... Nosotros partimos cambiando el nombre y los dos primeros años fueron como de limpieza y orden, que fue lo que yo me planteé en cinco años ordenar, potenciar, darnos a conocer y ya después que fuéramos un colegio como lo que somos hoy. (PART-SUBV_3_CDMB_N, Cita, 2:23)

Otra de las variables que arrojó relación es la oportunidad de profundización en los Estándares Indicativos de Desempeño, EID, como lo muestra la Tabla 64.

Tabla 64 Profundización EID *Director 1ª visita

		dir_1ª visita		
		No	Sí	Total
visita_profundizac. EIC Muy en desacuerdo	Recuento	3	4	7
	% dentro de dir_1ª visita	10,7%	7,5%	8,6%
En desacuerdo	Recuento	0	2	2
	% dentro de dir_1ª visita	0,0%	3,8%	2,5%
Medianamente de acuerdo	Recuento	5	12	17
	% dentro de dir_1ª visita	17,9%	22,6%	21,0%
De acuerdo	Recuento	8	20	28
	% dentro de dir_1ª visita	28,6%	37,7%	34,6%
Muy de acuerdo	Recuento	12	15	27
	% dentro de dir_1ª visita	42,9%	28,3%	33,3%
Total	Recuento	28	53	81
	% dentro de dir_1ª visita	100,0%	100,0%	100,0%

El 33,3% de los líderes educativos indica estar muy de acuerdo en que la visita desarrollada por la Agencia de Calidad permitió al establecimiento profundizar en los Estándares Indicativos de Desempeño, como herramienta orientadora en el diseño de metas y acciones en el PME. Este porcentaje es menor en quienes estaban en el cargo el 2014 (28,3%); mientras que es considerablemente mayor en directores que asumieron a posterior (42,9%). Señalaron su acuerdo con la afirmación el 34,6% de los directivos, y este porcentaje es levemente mayor entre quienes eran directores ese año (37,7%); en tanto quienes no lo eran responden bajo esta categoría en un 28,6%. Un 21% señaló estar medianamente de acuerdo, y en cifra similar corresponde a directivos presentes el 2014; mientras que un 17,9% de los que no eran directores se inclinaron por esta opción. En tanto, un 2,5% indicó estar en desacuerdo con el aporte de la visita en este sentido. Levemente mayor son quienes opinan así y protagonizaron la visita (3,8%); mientras que ninguno de los directores nombrados a posterior desestimó que la visita haya permitido profundizar en los EID. Los recopilados en la categoría *muy en desacuerdo* reflejan similitudes, con un total de 8,6% (7,5% en directores presentes y 10,7% entre los que asumieron después de la visita. Estos resultados nos permiten interpretar que la valoración de la visita en cuanto a la profundización de los EID como herramienta orientadora del PME se relaciona con la presencia o ausencia del director encuestado

al momento de la aplicación del dispositivo, atendiendo a los resultados obtenidos en las categorías favorables.

La presencia de los directores encuestados en el momento de la primera visita de la ACE también tendría relación con su valoración de su efecto en la mejora. Así lo evidencia la Tabla 65.

Tabla 65 Relación de la visita con la mejora *Director 1ª visita

			dir_1ª visita		Total
			No	Sí	
visita_rr mejora	Muy en desacuerdo	Recuento	3	0	3
		% dentro de dir_1ª visita	10,7%	0,0%	3,8%
	En desacuerdo	Recuento	1	5	6
		% dentro de dir_1ª visita	3,6%	9,6%	7,5%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	9	16	25
		% dentro de dir_1ª visita	32,1%	30,8%	31,3%
	De acuerdo	Recuento	8	24	32
		% dentro de dir_1ª visita	28,6%	46,2%	40,0%
	Muy de acuerdo	Recuento	7	7	14
		% dentro de dir_1ª visita	25,0%	13,5%	17,5%
Total	Recuento		28	52	80
	% dentro de dir_1ª visita		100,0%	100,0%	100,0%

El 17,5% de los directores encuestados señalaron estar muy de acuerdo en que las mejoras logradas por la escuela responden a las acciones que se han diseñado a partir del análisis y sugerencias realizadas por la ACE. De ellos, un porcentaje menor, el 13,5%, estaban a cargo de la escuela el 2014; y un porcentaje considerablemente mayor de los que respondieron bajo esta categoría, el 25%, no ocupaban el cargo al momento de la primera visita. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 40 %. De ellos, un 46,2% eran directores el 2014 y el 28,6% no lo era. El 31,3% de los encuestados dice estar medianamente de acuerdo en el aporte de la visita en la mejora. De ellos, un 30,8% corresponde a directores en ejercicio el 2014 y 32,1% a quienes fueron nombrados a posterior. En tanto, en desacuerdo estuvo un 7,5%, de los cuales la proporción del 9,6% ejercía el cargo el 2014; mientras que el 3,6% de los que no estaban en ejercicio respondió bajo esta categoría. Las fila superior, muestra que un 3,8% de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo y ninguno de los que estaba al mando de la escuela el 2014 optó por esta categoría; sí el 10,7% de los líderes nombrados después. En consecuencia y de acuerdo a las diferencias que arroja el cruce de variables en todas las categorías, exceptuando la media, la opinión de directores respecto de la mejora en función de acciones derivadas de las recomendaciones de la ACE, se explicaría según su presencia en el cargo al momento de esta evaluación.

En este apartado que refiere a la importancia atribuida a la visita, se exponen los resultados generales del análisis bivariable, cuyas tablas se pueden revisar en el cuerpo de Anexos. De acuerdo a ello, se puede interpretar que, en relación a la presencia del encuestado como director durante la primera visita de la ACE:

- La valoración de la capacidad movilizadora de la visita no se relaciona con el protagonismo del encuestado como líder de la escuela al momento de la primera visita. Es decir, que haya experimentado el dispositivo como director el 2014 no influencia su opinión en este sentido; como tampoco el que sea un directivo nombrado a posterior.
- El uso de los resultados de la visita, como insumo para las modificaciones al PME no depende de la estabilidad del cargo de director a lo largo de estos cuatro años. Y en consecuencia ello no ejerce una influencia destacada en la utilización de los reportes de la visita, en beneficio del Plan de Mejora de la escuela.
- La incorporación al PME de las recomendaciones de la visita no depende de la permanencia del director en este período. En razón de ello, su trayectoria en el cargo no influencia la incorporación de las recomendaciones en acciones del Plan de Mejora.
- La valoración de directores respecto de la participación del sostenedor en la modificación al PME, en función de las acciones que le competen, se relaciona con el ejercicio en el cargo al momento de la visita. Sin embargo y en virtud de los resultados moderados y mínimos en categorías medias o favorables, sería recomendable profundizar en la relación entre estas variables.
- La valoración de la visita en cuanto a la profundización de los EID como herramienta orientadora del PME se relaciona con la presencia o ausencia del director encuestado al momento de la aplicación del dispositivo.
- La opinión de directores respecto de las modificaciones al PME y el PE en virtud de las indicaciones de la ACE no se explica según su presencia en el cargo al momento de esta evaluación realizada el 2014. Esta interpretación coincide con los análisis reportados en otras tablas de contingencia, que relacionan la presencia del director en la primera visita, como variable independiente.
- La opinión de directores respecto de la mejora lograda por la escuela en función de acciones derivadas de las recomendaciones de la ACE, se explicaría según su presencia en el cargo al momento de esta evaluación.
- La incorporación de las recomendaciones de la visita al PME como factor de mejora no depende de la permanencia del director en este período. Y aunque en una primera lectura este análisis pareciera contener las mismas variables consideradas en la interpretación anterior, donde se observa relación, en este caso el reactivo considerado como variable dependiente, focaliza en recomendaciones transformadas en acciones conducentes a la mejora. Sin embargo, con el fin de profundizar en los niveles de dependencia, se requieren cálculos de coeficientes de contingencia y sus correspondientes pruebas de significatividad estadística.
- La opinión de directores respecto de las modificaciones al PME post visita y su incidencia en mejora en Simce, se explica según su presencia en el cargo al momento de esta evaluación de la Agencia de Calidad, realizada el 2014.

- La percepción respecto de las modificaciones al PME post visita como factor de mejora de los Índices de Eficiencia Interna no se explican según la estabilidad del director en el período transcurrido desde la primera visita.
- La opinión de directores respecto de las modificaciones al PME post visita y su incidencia en mejorar en IFPS, aumenta según su presencia en el cargo al momento de la evaluación de la Agencia de Calidad, realizada el 2014.

En tanto, respecto de la experiencia en el cargo y la valoración de la visita, en distintos ámbitos, el cruce de variables muestra que:

- La experiencia de un director en el cargo no guarda relación con la valoración que hace, respecto de la capacidad movilizadora de la visita de la ACE.
- La valoración del uso de los resultados de la visita en el PME es mayor en directores nóveles o con menos de cuatro años en el cargo, seguido de quienes cuentan con una experiencia que se ubica entre nueve y doce años de ejercicio de esta función. Es decir, es mejor la percepción entre quienes tienen menos experiencia y en líderes que cuentan con una trayectoria mayor, pero intermedia entre los de más experiencia y los directores recientes.
- En directores de menos años de experiencia en el cargo aumenta la opinión favorable respecto de la incidencia de la visita en la profundización de los EID, como herramienta orientadora del PME; en oposición a la valoración que realizan en este sentido los líderes educativos que cuentan con mayor experiencia.
- La percepción de las recomendaciones de la ACE, transformadas en acciones del PME valoradas como conducentes a la mejora, estaría relacionada con la experiencia de los directores en el ejercicio de su cargo, aumentando entre quienes cuentan con más años de servicio bajo este rol.
- Existiría relación entre ambas variables, mostrando que la opinión más favorable a las mejoras en resultados Simce, en razón de modificaciones al PME post visita, aumenta en directores que cuentan con una experiencia intermedia entre los intervalos considerados; así como disminuye entre quienes tienen la mayor experiencia.
- La opinión de las modificaciones al PME post visita, como incidente en la mejora en los logros de aprendizaje por asignatura, no depende de los años de experiencia del director en el cargo.
- La percepción más favorable a la incidencia de las modificaciones al PME post visita, como factor de mejora en los resultados de eficiencia interna, aumenta en directores con una experiencia posible de nominar como media mayor (9-12 años), y la menos favorable se advierte entre los líderes con más años en el cargo.

- La opinión favorable a la implicancia que tuvieron los cambios en el PME post visita, como factor de mejora en los IFPS, aumenta en directores con una experiencia media mayor (9-12 años); mientras que disminuye en quienes tienen más años de servicio en el cargo.

Respecto del proceso de selección al cargo y la valoración de la visita, las tablas de contingencia evidencian que:

- La valoración de los directores respecto de la capacidad movilizadora de la visita, se explicaría según la fuente de acceso al cargo, aumentando en líderes seleccionados por Alta Dirección Pública.
- La percepción más favorable a la incorporación de los resultados de la visita en el PME aumenta en directores elegidos por ADP y disminuye en aquellos nombrados por promoción interna o ascenso.
- En directores elegidos por ADP y sostenedor aumenta la opinión positiva respecto de la incidencia de la visita en la profundización de los EID, como herramienta orientadora del PME.
- La percepción de las recomendaciones de la ACE, transformadas en acciones del PME valoradas como conducentes a la mejora, estaría relacionada con el dispositivo de selección de los directores, aumentando entre los de ADP y nombrados por el sostenedor.
- La opinión desfavorable a las mejoras en resultados Simce, en razón de modificaciones al PME post visita, aumenta en directores electos por concurso, promoción interna y nombrados por el sostenedor; mientras que disminuye entre los líderes seleccionados por Alta Dirección Pública.
- La opinión de las modificaciones al PME post visita, como incidente en la mejora en los logros de aprendizaje por asignatura, se explica según el proceso de selección mediante el cual se obtuvo el cargo de director, aumentando la opinión favorable en directores nombrados por promoción interna y ADP.
- La percepción más favorable a la incidencia de las modificaciones al PME post visita, como factor de mejora en los resultados de eficiencia interna, aumenta en directores electos por promoción interna, observándose similar diferencia porcentual del grupo en la categoría desfavorable. Es decir, también serían ellos los que en menor grado valoran la incidencia de la visita en la mejora de los índices de eficiencia interna, como retención y repitencia.
- Existe una débil entre la percepción respecto de los cambios en el PME post visita, como factor de mejora en los IFPS y el medio por el cual fue seleccionado el director.

En relación a la formación del director como variable explicativa, las tablas de contingencia analizadas y adjuntas en anexos, refieren que:

- La percepción de la visita, en cuanto a su capacidad movilizadora, está relacionada con la formación recibida, cuya valoración aumenta en líderes educativos con formación para el ejercicio de su cargo.

- La percepción desfavorable a la incorporación de los resultados de la visita en el PME, aumenta en directores sin formación para el cargo.
- En directores sin formación para el cargo aumenta la opinión negativa respecto de la incidencia de la visita en la profundización de los EID, como herramienta orientadora del PME; en oposición a la valoración que realizan en este sentido los líderes educativos que han recibido formación para el cargo.
- La percepción de las recomendaciones de la ACE, transformadas en acciones del PME valoradas como conducentes a la mejora, estaría relacionada con la formación de los directores para el ejercicio de su cargo, aumentando entre quienes cuentan con ella y disminuyendo entre los que no tienen especialización en el área.
- La opinión desfavorable a las mejoras en resultados Simce, en razón de modificaciones al PME post visita, aumenta en directores sin formación para el cargo.
- La opinión de las modificaciones al PME post visita, como incidente en la mejora de logros de aprendizaje por asignatura, no depende de la formación recibida para ejercer el cargo de director.
- La percepción más favorable a la incidencia de las modificaciones al PME post visita, como factor de mejora en los resultados de eficiencia interna, aumenta en directores sin formación para el cargo; mientras que su valoración varía en orden inverso en la categoría de acuerdo, aumentando la opinión favorable en el grupo de líderes con formación en el área.
- Se puede establecer que existe relación entre la formación para el cargo y la percepción acerca de las incidencias de las recomendaciones post visita, incorporadas al PME y la mejora de los IFPS, como la Convivencia Escolar.

De acuerdo a los resultados presentados y en relación a la importancia que atribuyen los directores a la visita como herramienta para la mejora se concluye que reconocen que su implementación en la escuela significó movilizar a la institución hacia acciones de mejora. En este sentido, se releva su capacidad orientadora y la posibilidad de profundizar en los Estándares Indicativos de Desempeño, como marco para la autoevaluación institucional y guía en las estrategias que diseñan los centros escolares.

9.3. Percepciones vinculadas a la retroalimentación, apoyos y acciones de mejora

La valoración que realizan los líderes consultados en relación a la retroalimentación, el apoyo y las acciones de mejora que surgen desde la visita de la Agencia de Calidad de la Educación recoge apreciaciones distintas, que se revelan en las respuestas a la encuesta y en las entrevistas realizadas. En este sentido, una primera apreciación la entregaron los datos de las tablas de contingencia, en las cuales se aprecia una valoración mayor de los resultados de la visita materializados en acciones del Plan de Mejoramiento Educativo, PME, entre directores elegidos por ADP, disminuyendo en aquellos nombrados

por sostenedores. En el mismo sentido, la opinión favorable a las mejoras en resultados Simce, en razón de modificaciones al PME post visita, aumenta en directores ADP y disminuye en aquellos nombrados por el sostenedor.

En la indagación de esta relación, resulta relevante la apreciación de los directores en relación a las instancias de retroalimentación de la visita, que se canalizan mediante una reunión final de síntesis, un Taller de Orientación a la Mejora, TOM, y el reporte escrito contenido en el informe que describe los principales hallazgos y las recomendaciones para la mejora. Al respecto, la retroalimentación de la visita alcanza percepciones positivas, pero distintas dependiendo de las instancias (recomendaciones, 78%; taller, 45% e informe, 70%), siendo necesario especificar que el Taller de Orientación a la Mejora se realizó en escuelas evaluadas desde diciembre de 2014. También se aprecian diferencias entre líderes de ambos sectores, donde el grupo de los directores de escuelas particulares subvencionadas muestran una valoración mayor en todos los reactivos de esta dimensión, excepto en la pregunta referida a la pertinencia de las recomendaciones, donde los líderes de centros públicos aparecen con percepciones positivas porcentualmente mayores en tres puntos.

En relación a los resultados totales de ambos grupos, un 79% percibe que los resultados sintetizados en el informe describen adecuadamente los procesos pedagógicos e institucionales. Igual porcentaje coincide en que las debilidades y fortalezas descritas ampliaron la autoevaluación institucional. El 78% de los encuestados manifiesta que las recomendaciones contenidas fueron pertinentes a la realidad de la escuela. Sin embargo, sólo un 61% identifica que los plazos transcurridos entre la visita y la entrega del informe a la escuela, fue funcional a las modificaciones que ameritaron los hallazgos de la ACE, según se identifica en la Tabla 63. En este reactivo, los líderes públicos aparecen seis puntos porcentuales por debajo de los de escuelas particulares subvencionadas, al igual que en la valoración de la reunión final. Pese a ello, la valoración se concentra en la descripción de las oportunidades de mejora de las escuelas, contenidas en el informe. Así lo revela la Tabla 66, posición que se recogió también en las entrevistas realizadas.

En un consejo de profesores en la cual se les presentó el gráfico que ellos mandan, la Agencia... hubo ahí un análisis y vimos cuáles son los apoyos que nosotros podíamos brindar y entonces ahí ellos también se dieron cuenta de las necesidades... no generó disconformidad, porque yo también lo presenté, los contrasté, con los resultados de Docente Más, entonces me acuerdo que había relación... o sea tenemos bastante claridad hacia dónde debemos trabajar y apuntar, entonces... . (PUB_2_CDI_N, Cita, 3:10)

Cuando nos mandaron el informe habían muchas fortalezas, pero una era que hacíamos muchas cosas, pero no las evaluábamos... entonces no había un formato, algo concreto, donde dijera "lo hacemos así... y yo decía que era difícil evaluar, pero ellos nos dieron varias ideas... entonces, desde esa vez, nos sirvió mucho el ordenar y hacer todas las cosas con un sentido ya concreto. (PART-SUBV_3_CDMB_N, Cita, 2:2)

Tabla 66 Satisfacción con la retroalimentación

Reactivo	Municipal	Media	Particular Subvencionado	Media	Total	Media
<i>El TOM permitió profundizar en los resultados de la visita y considerarlos en el PME.</i>	43%	2,92	47%	3,05	45%	2,96
<i>El informe integró una acertada descripción de los procesos institucionales y/o pedagógicos de la escuela.</i>	77%	4,08	80%	4,00	79%	4,09
<i>Las debilidades y fortalezas detectadas ampliaron la autoevaluación institucional.</i>	78%	4,11	80%	4,05	79%	4,11
<i>Las recomendaciones fueron pertinentes a la realidad de la escuela.</i>	78%	4,17	75%	4,00	78%	4,15
<i>La reunión final y el informe fueron suficientes para integrar las recomendaciones al PME.</i>	68%	3,94	74%	4,00	70%	3,89
<i>El tiempo transcurrido entre la visita y la recepción del informe fue funcional a los plazos para diseñar nuevas acciones de mejora.</i>	59%	3,51	65%	3,60	61%	3,54

Tal como se revisó anteriormente, las preguntas referidas a los apoyos recibidos por la escuela para alcanzar la mejora aparecen escasamente valoradas. La participación del sostenedor en la implementación de las recomendaciones es uno de los reactivos peor evaluados, con el 51% favorable. Sin embargo, la percepción entre directores de escuelas particulares subvencionadas y municipales evidencia diferencias significativas, siendo mejor la valoración de los líderes de establecimientos de financiamiento mixto, con trece puntos porcentuales de diferencia.

Los participantes manifiestan una percepción similar ante otras consultas referidas a la colaboración recibida post visita. En este ámbito, un 45% señala haber recibido apoyo de los supervisores del Ministerio de Educación; un 19% de una ATE privada; mientras que un 63% señala que la escuela ha emprendido en forma autónoma sus procesos de mejora, como lo registra la Tabla 67, resultado que podría satisfacer las expectativas de la política pública que está a la base, en la que se busca promover y orientar la mejora continua, junto con fortalecer las capacidades de autoevaluación de la escuela, considerando a la escuela como gestora y depositaria del cambio.

Sin embargo, las diferencias en las percepciones entre ambos grupos de directores es amplia, especialmente en la asistencia de Asesoría Técnica Educativa, ATE. Para este reactivo, el 40% de los

directores de escuelas de financiamiento mixto respondieron positivamente acerca de este apoyo; mientras que sólo un 11% de los líderes públicos estuvo de acuerdo con manifestarse positivamente acerca de contar con estos acompañamientos. El alto costo de estos apoyos externos podría ser la explicación del menor acceso que revelan los directores del sector público, pese a que su financiamiento se realiza mediante la Ley Sep y su registro como acción en los Planes de Mejoramiento Educativo, PME.

Tabla 67 Satisfacción con apoyos recibidos para la mejora

Reactivo	Municipal	Media	Particular Subvencionado	Media	Total	Media
<i>La visita posibilitó el involucramiento del sostenedor en el rediseño del PME, atendiendo a las recomendaciones que le competen.</i>	47%	3,19	60%	3,75	51%	3,35
<i>La escuela ha contado con la asesoría de los supervisores del Ministerio de Educación, para la implementación de las sugerencias contenidas en el informe de visita.</i>	45%	3,27	45%	3,25	45%	3,27
<i>La escuela ha contado con asesoría de ATE privada, para la implementación de las sugerencias contenidas en el informe.</i>	11%	1,69	40%	2,75	19%	1,94
<i>La escuela ha emprendido sus procesos de cambio, sin contar con apoyos externos.</i>	63%	3,76	63%	3,53	63%	3,73

En este sentido, la valoración de los apoyos que se recoge de las entrevistas aplicadas difiere entre las directoras consultadas. Mientras para una de ellas significa su ascenso a una mejor categoría de desempeño, otra constata que cuenta con colaboración puntualizando que de la ACE no ha recibido nuevos aportes, mientras que una tercera líder consultada lo califica como reducido a la entrega de información. Es decir, se corresponde con los datos levantados en la encuesta, donde más de la mitad de las respuestas indican escaso de apoyo externo.

Yo no tengo nada que decir, nosotros partimos con dos personas que nos hicieron asesoría cuando estábamos Insuficientes, mensual, dos veces al mes, y después una vez al mes... yo le debo la salida de Insuficiente a Marcela Alonso de la Secreduc, que, junto a nuestros esfuerzos, fue el gran aporte de la ATP que ha estado con nosotros por cinco o seis años... ella nos conoce, conoce a los profes, y nos va ayudando en lo que nos hace falta... y lo otro, que hace cinco años se creó esta red de escuelas básicas a nivel comunal y ahí compartimos experiencias, nos ayudamos... ha sido una oportunidad de mejora importante... nos ayudamos, nos apoyamos.. la red ha servido mucho. (PART-SUBV_3_CDMB_N, Cita, 2:12)

Por el lado del Ministerio de Educación también tenemos una supervisora y constantemente tiene reuniones con nosotros, cada dos semanas... ¿apoyo del Mineduc?... siento que nos entregan más información que antiguamente, creo que el apoyo real va a ser cuando, creo, de los aportes y las sugerencias uno las puede ver, pero creo que lo más importante para nosotros sería que existiera una organización país en que las instituciones se pusieran de acuerdo, para que nosotros ensamblamos una planificación. (PUB_1_CDMB_N, Cita 5:31)

Nosotros al estar en categoría insuficiente tenemos un acompañamiento de la Dirección Provincial, a través de un supervisor, en la cual nosotros nos reunimos en forma quincenal...también tenemos un acompañamiento de un representante del equipo de educación de la corporación, en la cual interviene, tiene encuentros con nosotros... entonces nos van acompañando para apoyarnos en las necesidades, en cuanto de seguir la línea... lo que sí este año yo no he recibido nada de la Agencia de la Calidad. (PUB_2_CDI_N, Cita 3:21)

En relación a la experiencia en el cargo y la valoración de la visita, el cruce de variables muestra que los resultados de la visita derivaron en modificaciones al PME en mayor medida en directores nóveles, seguido de quienes cuentan con una experiencia que se ubica entre nueve y doce años de ejercicio, como lo muestra la Tabla 68. En tanto, entre quienes cuentan con menos años aumenta la opinión favorable respecto de la incidencia de la visita en la profundización de los EID, como herramienta orientadora del PME; en oposición a la valoración que realizan en este sentido los que cuentan con más experiencia como director.

Tabla 68 Resultados de la visita en PME *Experiencia en el cargo

			exp_cargo				Total
			1-4	5-8	9-12	>12	
visita_res.- PME	Muy desacuerdo	enRecuento	1	1	0	1	3
		% dentro de exp_cargo	2,8%	5,9%	0,0%	7,7%	3,9%
	En desacuerdo	Recuento	3	2	1	1	7
		% dentro de exp_cargo	8,3%	11,8%	9,1%	7,7%	9,1%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	5	1	0	3	9
		% dentro de exp_cargo	13,9%	5,9%	0,0%	23,1%	11,7%
	De acuerdo	Recuento	9	6	6	3	24
		% dentro de exp_cargo	25,0%	35,3%	54,5%	23,1%	31,2%
	Muy de acuerdo	Recuento	18	7	4	5	34
		% dentro de exp_cargo	50,0%	41,2%	36,4%	38,5%	44,2%
	Total	Recuento	36	17	11	13	77
		% dentro de exp_cargo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Por otro lado, la percepción de las recomendaciones de la ACE, transformadas en acciones del PME y valoradas como conducentes a la mejora, estaría relacionada con la experiencia de los directores, aumentando entre quienes cuentan con más años de servicio bajo este rol. Por otro lado, la opinión más favorable a las mejoras en resultados Simce, en razón de modificaciones al PME post visita, aumenta en directores que cuentan con experiencia intermedia y disminuye entre los de mayor experiencia. La misma valoración se aprecia respecto de la incidencia de las modificaciones al PME post visita, como factor de mejora en los resultados de los IDPS, aumentando en directores con una experiencia intermedia (9-12 años), y siendo menos favorable entre quienes cuentan con más años en el rol (sobre 17 años), como lo muestra la Tabla 69.

Tabla 69 Visita-profundización de los EID *Experiencia en el cargo

			exp_cargo				Total
			1-4	5-8	9-12	>12	
visita_profundizac. EIC	Muy desacuerdo	enRecuento	1	2	1	3	7
		% dentro de exp_cargo	2,8%	11,8%	9,1%	21,4%	9,0%
	En desacuerdo	Recuento	1	0	0	1	2
		% dentro de exp_cargo	2,8%	0,0%	0,0%	7,1%	2,6%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	8	6	1	2	17
		% dentro de exp_cargo	22,2%	35,3%	9,1%	14,3%	21,8%
	De acuerdo	Recuento	12	3	6	5	26
		% dentro de exp_cargo	33,3%	17,6%	54,5%	35,7%	33,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	14	6	3	3	26
		% dentro de exp_cargo	38,9%	35,3%	27,3%	21,4%	33,3%
Total		Recuento	36	17	11	14	78
		% dentro de exp_cargo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Los resultados que se recogieron de la encuesta revelan que las recomendaciones de la ACE se utilizaron como insumos para el diseño de acciones de mejora. Así lo muestra el apartado anterior, donde la Tabla 60 expone un porcentaje cercano al 80 % entre el *acuerdo* y *muy de acuerdo*, ante la consulta sobre el uso de las sugerencias realizadas por la ACE como acciones PME. Sin embargo, los datos levantados desde las entrevistas no aportan claridad respecto de la utilización de este insumo, toda vez que los respectivos Planes de Mejoramiento Educativo registran acciones generales y, en el caso de las escuelas públicas, la mayoría transversales a la totalidad de los centros administrados por la corporación comunal. Pese a esta constatación, las líderes consultadas aseguraron que estas recomendaciones se han transformado en acciones de mejora, como lo señalan en fragmentos que se detallan a continuación, los que se acompañan con parte de las recomendaciones entregadas por la ACE a cada centro, relacionadas con la respuesta entregada. Éstas se pueden revisar en las Tablas 70 y 71.

Hay muchas acciones en el PME que tienen que ver con las visitas de la ACE... tuvimos que reducir acciones... que fue precisamente una sugerencia de la Agencia... nuestra debilidad es siempre el área financiera, porque recibimos un colegio quebrado... hace poco hemos podido incorporar recursos al colegio, por ejemplo, tener en primero y segundo básico, asistente de aula... tener más inspectores... tener un encargado del CRA... entonces tener los recursos, computador, data, y la compra de esos recursos también ha ayudado, tener más psicólogos, fonoaudiólogo... eso ayuda, muchísimo... tener más personal también ayuda a la mejora.
(PART-SUBV_3_CDMB_N, Cita, 2:14)

Tabla 70 Hallazgos y Recomendaciones ACE_ PART-SUBV_3_CDMB_N

PART-SUBV_3_CDMB_N	
HALLAZGOS	RECOMENDACIONES
<i>Falta de recursos didácticos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar un plan de adquisición que en base a la definición clara de necesidades pedagógicas y formativas, permita acceder a ellos de manera gradual, factible y priorizada. • Este plan debe encontrarse articulado con los tipos y estrategias de uso pedagógico que el establecimiento defina, centrándose en el fortalecimiento del CRA como espacio integrado al aprendizaje y en la implementación de una sala Enlaces, articulada para el desarrollo de estrategias pedagógicas diversificadas. • Definir un inventario y un sistema de gestión del equipamiento y material educativo disponible, en función de su adquisición, mantención y reposición de forma racionalizada y controlada.

Recomendaciones de la Agencia si fueron incorporadas al PME y de hecho este año tenemos dos acciones que están ahí en la gestión pedagógica, apuntando más específicamente en capacitación.
(PUB_1_CDMB_N) (PUB-2_CDI_N, Cita, 3:13)

Tabla 71 Hallazgos y Recomendaciones ACE_ PUB_2_CDI_N

PUB_2_CDI_N	
HALLAZGOS	RECOMENDACIONES
<i>Falta de lineamientos metodológicos y de evaluación consensuados con el equipo docente.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se recomienda que desde la Unidad Técnico Pedagógica se establezca un plan de trabajo que involucre un acuerdo con el equipo docente en cuanto a lineamientos comunes referidos a metodologías de enseñanza, centradas en el estudiante, que impacten positivamente en su proceso de aprendizaje y desarrollo de autonomía. • Instituir un sistema de trabajo organizado que incluya la entrega y corrección de las planificaciones de clases. • Verificar mediante la observación de aula la aplicación de la clase diseñada, con la finalidad de verificar el grado de apropiación de la cobertura curricular. • Realizar una retroalimentación de las observaciones de clases, que sea de carácter formal y en tiempos correlativos a la observación.

Indicaciones de las líderes entrevistadas dan cuenta de dinámicas centralizadas en la elaboración de los planes de mejoramiento, en relación a la participación de profesionales externos al centro con capacidad de aprobar o rechazar los diseños propuestos por la escuela. Asimismo, revela en casos escasa apropiación de su contenido y sentido, como lo manifiestan los siguientes fragmentos.

Nosotros tenemos un equipo desde la corporación que ha venido y tiene una mirada y revisa el PME, de partida desde la corporación, lo apruebe o no lo apruebe, lo mejora o no lo mejora. (PUB-_3_CDMB_N, Cita, 5:22)

Yo diría que se ha ido implementando un sistema de engranaje, en el que el PME ha adquirido una mirada, ahora bien, nosotros trabajamos con un equipo ampliado... son alrededor de 12 personas las que constituyen el equipo ampliado que son de distintas áreas y ello ha permitido ir realizando el PME, ahora siempre la transferencia del PME es todo un desafío porque tú puedes explicar mucho, interiorizar a las personas, pero de repente la memoria es frágil, entonces uno tiene que ir.. esta es una acción del PME que está orientada y vinculada con el proyecto educativo. (PUB-_3_CDMB_N, Cita, 5:12)

La centralización que refieren las directoras obstaculiza cualquier intento por incorporar acciones derivadas de la realidad del centro, hayan sido levantadas como recomendaciones de la ACE o respondan

a la autoevaluación institucional. Asimismo, sus intervenciones otorgaron escasa información que permitiera determinar una real concordancia. Por otro lado, en el análisis de sus planes e informes respectivos, tanto las recomendaciones como las acciones tienen relación, pero desde la generalidad, sin abordar la sugerencia puntual relevada en la visita (ver Anexo). Asimismo, si se considera la falta de conocimiento del informe enviado en la primera evaluación de la ACE, manifestado por tres de las cuatro directoras consultadas, resulta poco probable que alguna de las sugerencias se hayan transformado en acciones derivadas de esa instancia. Pese a lo expuesto y triangulando las respuestas con los resultados del análisis documental, los informes respectivos revelan recomendaciones que aluden a las acciones indicadas por las directoras consultadas.

En relación a los resultados expuestos en el presente apartado, se puede interpretar que la concordancia entre las sugerencias de la evaluación, acciones de mejora y resultados, se evidencia respecto de una acertada descripción de las debilidades y fortalezas de las escuelas visitadas. En este sentido, las recomendaciones se valoran como pertinentes a la realidad de la escuela. Sin embargo, la incorporación de las indicaciones de la ACE a los planes de mejoramiento de los centros aparecen condicionados a decisiones del sostenedor, hallazgo que se interpreta de la triangulación de los resultados de las respuestas a la única pregunta abierta del cuestionario, registrada en la Tabla 60 del apartado anterior, las citas de directoras entrevistadas y los informes de visita, como el que se evidencia en la Tabla 61.

9.4. La visita y su incidencia en resultados y categorías de desempeño

Entre las preguntas referidas a percepción de directores sobre el efecto de la visita en la mejora de su escuela, las respuestas revelan una incidencia discreta y según el ámbito denotan diferencias: un 46% señala que ha repercutido en mejoras en resultados Simce; un 52% manifiesta acuerdo en que ha permitido avances en rendimientos por asignatura; y un 67% valora su efecto en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, IDPS.

Esta es la dimensión en la que se aprecian mayores diferencias entre los líderes escolares, con distancias de alrededor de veinte puntos porcentuales. En este sentido, los resultados muestran mayor valoración de directores de escuelas particulares subvencionadas. Pese a ello, son los reactivos que reflejan menor acuerdo, tal como lo demuestra la Tabla 72.

Tabla 72 Percepción del efecto de la visita en la mejora de resultados

Reactivo	Municipal	Media	Particular Subvencionado	Media	Total	Media
<i>Después de las modificaciones al PME post visita, el último diagnóstico anual evidencia mejora en resultados educativos. Simce, según tendencia de los últimos tres años.</i>	40%	3,29	60%	3,70	46%	3,40
<i>Después de las modificaciones al PME post visita, el último diagnóstico anual evidencia mejora en logros de aprendizaje, reflejados en calificaciones de cada asignatura.</i>	48%	3,52	60%	3,70	52%	3,57
<i>Después de las modificaciones al PME post visita, el último diagnóstico anual evidencia mejora en IDPS.</i>	64%	3,63	70%	3,90	67%	3,70

Por otro lado, la exploración de relaciones entre variables evidenció que la presencia del encuestado como director, durante la primera visita de la ACE, estaría asociado a una mayor valoración del dispositivo en cuanto a la profundización de los Estándares Indicativos de Desempeño, EID, como herramienta orientadora del PME. Asimismo, a la percepción de que la mejora lograda por la escuela se ha alcanzado en función de acciones derivadas de las recomendaciones de la ACE, traducidas en modificaciones al PME post visita. Al respecto, este grupo es el que otorga mayor ponderación positiva a su incidencia en mejora en resultados IDPS, como lo muestran la Tabla 73 y tal como lo revelan los estadísticos y sus interpretaciones, consignados en el cuerpo de Anexos.

Tabla 73 Recomendaciones-mejora IFPS *Director 1ª visita

		dir_1ª visita		
		No	Sí	Total
rec_PME-mejora IFPS Muy en desacuerdo	Recuento	1	3	4
	% dentro de dir_1ª visita	3,6%	5,8%	5,0%
En desacuerdo	Recuento	1	1	2
	% dentro de dir_1ª visita	3,6%	1,9%	2,5%
Medianamente de acuerdo	Recuento	11	10	21
	% dentro de dir_1ª visita	39,3%	19,2%	26,3%
De acuerdo	Recuento	12	21	33
	% dentro de dir_1ª visita	42,9%	40,4%	41,3%
Muy de acuerdo	Recuento	3	17	20
	% dentro de dir_1ª visita	10,7%	32,7%	25,0%
Total	Recuento	28	52	80
	% dentro de dir_1ª visita	100,0%	100,0%	100,0%

Las directoras entrevistadas tuvieron opiniones diversas, respecto de la incidencia de la visita de la Agencia de Calidad en los logros obtenidos por el centro y la consiguiente Categoría de Desempeño alcanzada. En este sentido, todas coincidieron en el aporte que retribuye a la escuela, pero no implica necesariamente la mejora de acuerdo a los criterios con que Chile determina la calidad: 67% resultados Simce y 33% los puntajes obtenidos en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social.

Aporte de la agencia... yo creo que a mejorar el área pedagógica, porque los IDPS siempre los tuve altos. (PART-SUBV_3_CDMB_N, Cita, 2:20)

La visita de la Agencia ha aportado en cuanto a ir encauzando más la línea o el foco de trabajo, porque de resultados aún no ha habido resultados tan relevantes especialmente en el Simce, pero sí hubo algunas mejoras en los IDPS, ahí hubo una leve subida, pero todavía nos falta. (PUB_2_CDI_N, Cita, 3:4)

Ha sido un fuerte análisis porque en el fondo para nosotros el tema es integral por lo tanto tienen que ver las dos grandes áreas, lo cognitivo y los otros indicadores de calidad, porque no es la idea que sea solamente académica y no exista la formación integral de nuestros educandos, más hoy día, nosotros estamos también en un pie que los niños aprendan todos los saberes de las disciplinas, pero también tengan herramientas de contención, de poder manejarse frente a los conflictos, de poder tener herramientas de habilidades blandas, personales y de desarrollo humano, porque creemos que solamente así se puede despegar.

(PUB_1_CDMB_N, Cita,5:15)

A mí me mandaron con una misión, por supuesto que todo lo que la Agencia a uno le va diciendo y otras entidades también uno la tiene que considerar, pero yo iba prácticamente con un plan mío, un plan propio que yo tenía adentro y que yo quería desarrollar... yo me decía: cómo no voy a poder cambiar a un grupo, a una escuela siendo que yo me siento con las capacidades... porque la Agencia a uno la ayuda, la retroalimenta, pero yo tenía un proyecto y era mejorar los indicadores, mejorar los resultados. (PUB_3_CDM_N, Cita,4:4)

Las escuelas que lideran estas directoras han tenido distintas trayectorias de mejora, de acuerdo a la Categoría de Desempeño y sus respectivos indicadores. Una se mantiene en categoría de Insuficiente; otra avanzó desde ese nivel a Medio Bajo y al tercer año retrocedió, pero este año avanzó dos puestos y se ubica como escuela con desempeño Medio. Otra pasó de ser dos años Insuficiente a Medio, pero este año descendió a Medio Bajo. Los alcances de esta calificación y su correspondiente categoría se resume en la Tabla 74.

Tabla 74 Trayectoria de las Categoría de Desempeño

	PUB_1_CDM_N				PUB_2_CDI_N				PART-SUBV_3_CDMB_N				PUB_4_CDM_N			
	2016	2017	2018	2019	2016	2017	2018	2019	2016	2017	2018	2019	2016	2017	2018	2019
<i>Distribución por Niveles de Aprendizaje</i>	28	29	43	43	15	15	20	22	21	24	25	30	23	29	32	42
<i>Puntaje Simce</i>	40	40	46	46	30	30	33	35	35	37	37	39	36	39	41	46
<i>Progreso Simce</i>	50	50	70	50	50	50	50	50	50	75	76	75	50	74	50	100
<i>Autoestima Académica y motivación escolar</i>	75	78	80	77	75	72	71	72	76	76	76	76	74	76	77	77
<i>Clima de Convivencia Escolar</i>	74	77	82	80	64	65	69	70	76	77	75	75	72	75	75	77
<i>Participación y formación ciudadana</i>	80	82	85	83	71	68	72	72	82	83	80	80	78	81	80	81
<i>Hábitos de vida saludable</i>	68	70	74	70	66	65	63	64	71	71	70	70	71	73	69	68
<i>Asistencia escolar</i>	69	70	78	74	50	39	42	48	52	53	60	68	57	60	65	70
<i>Retención escolar</i>	72	32	7	11	89	59	27	36	49	43	50	48	45	15	0	22
<i>Equidad de género en aprendizajes</i>	82	100	100	100	71	100	100	100	100	100	76	49	100	100	100	100
Categoría de Desempeño	I	I	M	MB	I	I	I	I	I	MB	MB	MB	I	MB	I	M

La Tabla 74 registra los puntajes alcanzados en cada uno de los indicadores considerados para la Categoría de Desempeño. Estos puntajes pueden variar de 0 a 100 puntos y se construyen sobre la base de las últimas mediciones del indicador para el centro, en los últimos tres años. A posterior sufren el ajuste por Características del Estudiante.

Desde el 2016 y cada año la Agencia de Calidad de la Educación de Chile entrega esta categorización a cada escuela, en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Al respecto y como se ha indicado en apartados anteriores, la mejora educativa a la base de la normativa, se mide de acuerdo a los indicadores señalados de los que resulta el encasillamiento por nivel de desempeño. Las visitas de la ACE responden a la necesidad de evaluar y orientar los procesos de las escuelas, pero especialmente a generar la movilización a la mejora de la comunidad educativa, sobre la base de su autoevaluación institucional.

Sin embargo, el proceso de cambio tiene un plazo que culmina este año. Las escuelas que no han logrado salir de su categoría de Insuficiente corren el riesgo de cesar funciones. Mientras, la ACE mantiene el dispositivo de Visita Integral de Evaluación y Orientación de Desempeño, con el propósito de fortalecer las capacidades institucionales, orientar los planes de mejoramiento y favorecer los ciclos de mejora de los centros. Su objetivo se ha logrado en gran medida, en tanto los centros calificados como Insuficientes disminuyeron casi en un cincuenta por ciento. Sin embargo, según reporte de la ACE (2020), aún permanecen 120 escuelas en esta situación.

De acuerdo a los resultados expuestos, la evolución de la Categoría de Desempeño de las escuelas evaluadas en Visita Integral tiene una ruta discontinua, subiendo y bajando sus puntuaciones en indicadores, revelando así la falta de procesos de mejora sostenida. En este sentido, la incidencia de la visita en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social aparece como discreta, mientras que sus aportes no repercuten de manera significativa en mejoras de resultados Simce. Ambas áreas son las que determinan las categorías de desempeño de las escuelas de Chile y de acuerdo a sus puntuaciones se mide la calidad. Por lo tanto, los efectos en esta área son los de mayor relevancia y los menos valorados por los directores consultados.

9.4. A modo de síntesis

El presente capítulo abordó los resultados obtenidos en las fases cuantitativa y cualitativa del presente estudio. Se ha realizado un análisis que ha tenido una primera etapa de análisis de datos cuantitativos, que informaron la recolección de datos cualitativos. Esta segunda fase se construyó de acuerdo a los resultados de la encuesta aplicada y los hallazgos de ambas etapas se integraron en el reporte que se organizó en cuatro subtítulos orientados a las temáticas surgidas. De esta manera, los resultados cualitativos permitieron complementar la explicación e interpretación de los datos

cuantitativos iniciales, utilizando el método de estudio de casos para indagar en la perspectiva de directores respecto de la relación de las visitas de la ACE en la mejora de sus escuelas.

En un primer apartado se entregan los resultados obtenidos en la fase cuantitativa, los que son ampliados en la segunda etapa y complementados con valoraciones de los entrevistados y datos obtenidos del análisis documental, para identificar sus planteamientos en relación al dispositivo. En el tercer subtítulo, los resultados remiten a las percepciones de la retroalimentación derivada de la visita evaluativa y las acciones de mejora diseñadas por las escuelas, a partir de la valoración que realizan los líderes escolares y de acuerdo a lo revelado por las entrevistas y los informes institucionales. La cuarta etapa del capítulo presenta los resultados que remiten a las mediciones de logros educativos e indicadores de desarrollo personal y social y a la incidencia del dispositivo de la ACE en esta ruta.

Es así como la codificación y categorización de la información recopilada se presenta en relación a las tres temáticas: 1) Planteamiento de los líderes sobre la importancia de la visita en la mejora; 2) Percepciones vinculadas a la retroalimentación, apoyos y acciones de mejora; y 3) La visita y su incidencia en resultados y categorías de desempeño.

Distintas valoraciones se han recogido a lo largo del capítulo, en relación con el efecto de las visitas de evaluación de la ACE para la mejora de las escuelas. La Tabla 75 sintetiza los hallazgos más relevantes en cada temática.

Tabla 75 Principales hallazgos

TEMÁTICAS	HALLAZGOS RELEVANTES
Planteamiento de los líderes sobre la importancia de la visita en la mejora	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad movilizadora • Orientadora a acciones de mejora • Aporte a la profundización de la autoevaluación institucional (EID-acciones PME)
Percepción vinculada a la retroalimentación, apoyos y acciones de mejora	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción acertada de debilidades y fortalezas. • Recomendaciones pertinentes a la realidad de la escuela. • Incorporación general de recomendaciones a PME, condicionadas a decisiones del sostenedor.
La visita y su incidencia en resultados y categoría de desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • Incidencia de la visita en mejoras discretas en IDPS. • La visita y sus aportes no repercuten de manera significativa en mejoras de resultados Simce. • La evolución de la categoría de desempeño demuestra que no hay mejora sostenida.

MARCO CONCLUSIVO

PARTE V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Después de la fundamentación metodológica y la revisión de las decisiones de diseño y las principales estrategias y técnicas utilizadas para la recolección de datos, las páginas anteriores dieron cuenta de los planteamientos de los líderes escolares respecto del dispositivo de la política pública y el papel del liderazgo en los procesos de gestión pedagógica e institucional. También en relación a la percepción de la visita evaluativa y su implicancia en la movilización a la mejora, su valoración de la retroalimentación y los apoyos recibidos. Finalmente, se confrontaron los resultados a la evolución de los resultados educativos obtenidos en los últimos cinco años.

Esta última parte del estudio, se aboca a la discusión de los resultados y a la exposición de las conclusiones que resultan de los datos levantados y las categorías obtenidas, en correspondencia con las constataciones que integra el marco teórico. En este sentido, sus elaboraciones se inician en fases anteriores de la investigación, en los levantamientos surgidos en la etapa cualitativa, pero adquieren *consistencia interpretativa* en la etapa final, como lo señalara Tashakkori y Teddlie (2008). En este sentido, cabe indicar en esta introducción que la definición de las afirmaciones con que concluye la investigación, estuvieron argumentadas tanto en los resultados obtenidos, como en la base conceptual que contextualiza el estudio, de manera muy focalizada, en los antecedentes del mejoramiento escolar y los levantamientos que en Chile se han realizado al respecto y en relación con la implementación de la política educativa en general y del dispositivo de evaluación, en particular.

Finalmente, este último capítulo da cuenta de las limitaciones del estudio y las nuevas líneas de investigación en las que pueden derivar futuras investigaciones en el ámbito.

10. Discusión de resultados y conclusiones del estudio

10.1. Discusión de los resultados

10.2. Conclusiones en relación a los objetivos del estudio

10.3. Limitaciones de la investigación

10.4. Nuevas líneas de investigación a propósito de las conclusiones

Capítulo 10. Discusión de resultados y conclusiones

La discusión de resultados resulta de la relación con la hipótesis de investigación. Se cuestiona si ésta es corroborada por la información reunida y se compara con estudios precedentes, precisando la relevancia y límites a su generalización. Por otro lado, las conclusiones resumen los principales hallazgos de manera sucinta y atractiva al lector, dando paso a futuras indagaciones que aborden problemáticas discutidas o carentes de respuesta desde la investigación que se presenta (Cea, 2012). En el contexto cualitativo, la redacción y verificación de las conclusiones se logra mediante el procedimiento que muestra las relaciones empíricas halladas en los datos analizados y las proposiciones planteadas a nivel teórico. Para Verd y Lozares (2016), esta interpretación, que considera el foco investigado, el contexto y la aproximación metodológica, permite identificar el grado en que los hallazgos son extrapolables más allá de los casos o unidades estudiadas y permiten, por consiguiente, algún tipo de generalización.

10.1. Discusión de resultados

La discusión de resultados se realiza de acuerdo al orden de las temáticas presentadas en el capítulo de resultados. En relación a ello, se cuestionan las informaciones reunidas respecto de: 1) Planteamientos de los líderes sobre la importancia de la visita; 2) Percepciones vinculadas a la retroalimentación, apoyos y acciones de mejora; y 3) La visita y su incidencia en resultados y categorías de desempeño. En el transcurso de la discusión, se hace referencia a los apartados del marco teórico y a los subtítulos del capítulo de resultados.

10.1.1. En relación a los planteamientos de los líderes sobre la importancia de la visita

Tal como se expuso en el marco teórico, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, mandata a la Agencia de Calidad a evaluar y orientar a las escuelas de Chile. Su objetivo es identificar las prácticas significativas en los procesos de mejoramiento pedagógico e institucional, junto con propiciar en los centros la ampliación de su capacidad de autoevaluación. Mediante el dispositivo denominado Visita Integral de Evaluación y Orientación de Desempeño, la ACE levanta información respecto de las cuatro dimensiones que considera la gestión escolar, según el modelo de calidad aplicado en el país: Liderazgo, Gestión Pedagógica, Formación y Convivencia, y Gestión de Recursos.

La valoración de directores y directoras respecto de la Visita de Evaluación y Orientación de Desempeño y sus efectos en los procesos de mejora revelan percepciones de incidencia positiva en la planificación de la gestión pedagógica e institucional, así como en la motivación y compromiso de la comunidad educativa. En este sentido, el dispositivo logra que la escuela estructure y controle su gestión pedagógica e institucional. Así lo indican los resultados revisados en relación a los planteamientos de los líderes acerca de la importancia que atribuyen al dispositivo, mediante los cuales se puede interpretar que la visita de la ACE logró ampliar la capacidad de autoevaluación de las escuelas, profundizando en los Estándares Indicativos de Desempeño. En este sentido, se posibilita una mayor apropiación de los EID que, y de acuerdo se explicita en el apartado 6.3 de la revisión conceptual, constituyen el marco de referencia que orienta la evaluación y que, este año 2020, se han actualizado de acuerdo a los desafíos presentes en la formación de habilidades del siglo XXI, el aprendizaje profundo, la ciudadanía global y la innovación pedagógica. Por otro lado, y tal como se indica en el subtítulo 4.5.2. del marco teórico, la autoevaluación supone un compromiso con el cambio y la innovación y requiere de una cultura evaluativa que sólo se logra evaluando (Poggi, 2008), con lo cual, al propiciarla mediante el dispositivo aplicado, potencia también la autonomía y el mejoramiento.

En relación a la identificación de prácticas significativas, los datos obtenidos y las categorías analizadas dan cuenta de su incidencia también en una movilización a la mejora mediante la socialización de los resultados de la visita y la integración de las sugerencias en los planes de mejora. De acuerdo a esta capacidad movilizadora de la visita que arrojan los resultados, la labor de la Agencia de Calidad cumple así con uno de los tres elementos constitutivos de la calidad de la educación en Chile, estipulada por la Ley SAC y registrada en el capítulo 6 del estudio. La normativa la reconoce como resultado de orientaciones y apoyos, posibilitando modificaciones en la gestión que permitan los logros educativos por los cuales la escuela es evaluada y responsabilizada.

Del mismo modo y en relación con los tres ámbitos de importancia relevados por los resultados: capacidad movilizadora, propositiva y de apoyo a la autoevaluación, la visita de la ACE parece cumplir con las funciones estratégicas de la evaluación detalladas en el apartado 4.3. En la revisión, Mora (2004), señala que en el ámbito educativo, deben tener: 1) *función de diagnóstico*, asociada a los planes de mejoramiento y con el fin de orientar acciones tendientes a la mejora; 2) *función instructiva*, para generar una síntesis de los indicadores del currículum; 3) *función educativa*, mediante la cual informa desempeños y propone estrategias de cambio; y 4) *función autoformativa*, que se cumple cuando la evaluación ofrece lineamientos para mejorar la gestión pedagógica e institucional.

En este sentido, entre las categorías surgidas del análisis cualitativo, la visita de la ACE aparece como un facilitador de la mejora en términos de su capacidad de orientación en la gestión pedagógica e institucional y, por consiguiente, con efectos movilizadores hacia acciones que modifiquen el estado actual hacia un escenario deseado, como lo recogen algunas definiciones de mejora escolar recogidas en el capítulo 2 de la revisión conceptual. Sin embargo, los directores plantean la necesidad de implementar modificaciones respecto de las fases posteriores, que hoy detectan como un obstaculizador de la mejora, como lo muestra la Tabla 76.

Tabla 76 Facilitadores y obstaculizadores en relación a la importancia de la visita de la ACE

Facilitadores	Obstaculizadores
Reporte amplía la autoevaluación institucional.	Falta de periodicidad y amplitud del seguimiento a los resultados de la visita
incidencia positiva en la planificación de la gestión pedagógica e institucional.	Inexistencia de capacitación y escasa asesoría en relación a las recomendaciones.
Genera motivación y compromiso de la comunidad educativa.	Falta de acompañamiento técnico desde la ACE
Posibilita mayor apropiación de los EID.	

10.1.2. En relación a percepciones vinculadas a la retroalimentación, apoyos y acciones de mejora

Los reactivos con menor valoración son los relacionados con los apoyos recibidos, post visita de la ACE. En este sentido, parece razonable observar la escasa presencia de las Asesorías Técnicas Educativas, ATE, en los procesos de acompañamiento. Ello, bajo el entendido que son entidades privadas que se contratan bajo un costo asociado al alcance de su apoyo y que, en general, resultan onerosas. Sin embargo, sorprende la percepción reflejada respecto del escaso apoyo del Ministerio de Educación, mediante las supervisiones técnicas, reflejando la falta de articulación entre los estamentos de la institucionalidad educativa, aspecto ya relevado en estudios anteriores (Bravo, 2019; Falabella, 2016). Más aún cuando las escuelas en categoría de Insuficientes son su prioridad por disposición de la institucionalidad educativa, que decretó este apoyo y lo sistematizó mediante el “Plan Escuelas Arriba, que todos los niños aprendan”, promulgado en marzo del 2019, para apoyar a las 120 escuelas que en los últimos tres años siguen en Categoría Insuficiente y, por lo tanto, debieran cerrar el 2021. Al respecto, un estudio de Ideapaís (Berg, 2019), respecto del impacto de cierre de escuelas evaluadas como Insuficientes por la Agencia de Calidad, indica que, de concretarse la medida, faltarían cupos escolares para cinco ciudades de Chile.

En el caso de las escuelas categorizadas como Insuficientes, la evaluación de la ACE se ha de realizar cada dos años, mientras que a los calificados como Medio Bajo corresponde cada cuatro años. Es en este grupo de escuelas donde se inició la marcha blanca del SAC, el 2014, visitando a las 150 escuelas que formaron parte del marco muestral de la presente investigación. En cada visita a estos centros, la ACE aplicó instrumentos cualitativos y cuantitativos orientados a las distintas dimensiones de la gestión. De acuerdo a ello, levantó informes que revelaban los principales hallazgos y recomendaciones para la mejora. Al respecto, cabe señalar que este reporte y sus sugerencias tienen carácter de indicativo y no supone obligación de cumplimiento. Sin embargo, la permanencia de una escuela por cuatro años en la mínima categoría de desempeño, desencadena en el cierre del establecimiento. En esa posición estaban la mayoría de las escuelas parte de la muestra y en ella aún permanece una de las unidades educativas que formaron parte de los casos estudiados. A nivel nacional, actualmente 120 centros educativos están

en esta categoría y de ellos, a 84 se le reconocen grados de avance, con lo cual la ACE declara que focalizará su tarea en los 36 colegios que no presentan mejoras.

Al contrario del insuficiente apoyo percibido por los directores de las escuelas con menor desempeño, las instancias de retroalimentación aparecen como la segunda dimensión más valorada y, en este aspecto, los reportes derivados de la visita y la descripción de los procesos de la escuela como herramienta para el diseño de acciones de mejora alcanza cerca del 80% del acuerdo entre los directores consultados. Sin embargo, los resultados de la fase cualitativa evidenciaron desconocimiento de este reporte de la ACE, por no ser los entrevistados quienes lideraban la escuela al momento de esa primera evaluación. En este sentido, queda en evidencia una falta de atención a este insumo, ya que los informes están disponibles mediante descarga electrónica. En este sentido, el rol del liderazgo en el provecho del dispositivo es relevante y así lo demuestran las entrevistas realizadas y las categorías que emergieron de su análisis y de la revisión documental, calificando como uno de los facilitadores de la mejora. Así también se releva en la revisión conceptual, donde el liderazgo se ubica como condición de las escuelas efectivas (Sammons, 2011; Teddlie et al., 2000). Asimismo, entre los factores comunes reconocidos en escuelas menos efectivas en ALC se encuentra la dirección escolar descomprometida, burocrática y de escasa formación (Hernández Castilla et al., 2014).

Entre las categorías surgidas del análisis documental, la gestión pedagógica observada en escuelas evaluadas aparece como uno de los obstaculizadores de la mejora, como lo muestra la Tabla 77. La importancia de esta área también surgió en el análisis de las entrevistas, donde la orientación brindada por la ACE en esta dimensión de la gestión surge como el aporte de la visita. Es decir, desde la mirada de los directores la focalización del dispositivo en las acciones pedagógicas constituye un facilitador de la mejora; mientras que desde los hallazgos y recomendaciones del organismo a escuelas evaluadas aparece como una de las debilidades detectadas y, por consiguiente, un obstaculizador de la mejora. La relevancia de este factor desde la posición del evaluado y desde la perspectiva del evaluador, coincide con la mayoría de las acciones identificadas por Hopkins (2013) y revisadas en el primer apartado del marco teórico, que caracterizan a los sistemas educativo efectivos: 1) estándares claros de la práctica profesional; 2) logros escolares como foco central; 3) mejora de la calidad de enseñanza aprendizaje como estrategia central; 4) políticas de selección docente que aseguren personal calificado; 5) oportunidades de formación docente; 6) liderazgo con foco pedagógico; 7) uso de datos para una mejor implementación pedagógica; 8) intervenciones tempranas en el aula; 9) atención a la inequidad; y 10) innovación pedagógica.

Tabla 77 Facilitadores y obstaculizadores en relación a la visita y su incidencia en la mejora de resultados

Facilitadores	Obstaculizadores
Reporte como herramienta para acciones de mejora.	Falta de apoyo post visita
Focalización en la gestión pedagógica.	Desconocimiento de directores actuales sobre resultados de visitas anteriores
	Liderazgo descomprometido
	Desconocimiento de la comunidad educativa del PME

10.1.3. En relación a la visita y su incidencia en los resultados

La incidencia de la visita en los resultados logrados por las escuelas posterior a esta intervención es la dimensión menos valorada por los directores consultados. Según estudios relacionados (Bravo, 2019; Carrasco y Urrejola, 2017; Falabella, 2016), la falta de valoración de elementos contextuales, el excesivo peso de los resultados de pruebas estandarizadas y la escasa articulación entre los demás estamentos de la institucionalidad educativa, explicarían la baja incidencia de las visitas evaluativas en los resultados de la escuela. Por otro lado, la investigación en percepción de calidad realizado por la ACE (2016), coincide con los resultados expuestos en este artículo. El documento registra la demanda de definiciones claras y consensuadas en la conceptualización, junto con reflejar expectativas acerca de la focalización en el apoyo y orientación para la mejora, sintetizando que se espera de la ACE que: 1) entregue retroalimentación cualitativa y contextualizada respecto del trabajo que realizan las escuelas, con indicaciones concretas de mejora; 2) que evalúe procesos y no sólo resultados; 3) y mayor acompañamiento y seguimiento del trabajo realizado por las escuelas.

En su análisis, la Agencia de Calidad señala que a estas demandas responden las visitas de evaluación, sosteniendo que cumplen con el perfil descrito en las peticiones de los líderes escolares. Atribuye estos emplazamientos al desconocimiento del dispositivo en tanto su corta data, razón por la cual no estaría integrado en las percepciones de los actores entrevistados. Sin embargo, la encuesta aplicada en el presente estudio fue dirigida exclusivamente a líderes escolares conocedores de la visita y, pese a las percepciones positivas reflejadas en los resultados expuestos, su percepción acerca del débil efecto del dispositivo en resultados de aprendizaje y de las carencias de estas visitas, se relacionan con las expectativas planteadas en el estudio de la ACE.

La menor incidencia que otorgan a su efecto en la mejora de resultados de aprendizaje y en indicadores de desarrollo personal y social de estudiantes, revelan que el objetivo de contribución a la mejora tiene límites, representados por los directores en carencia de apoyo técnico, efectividad en el acompañamiento y periodicidad en el seguimiento a las indicaciones relevadas en la visita, como ha quedado de manifiesto en los apartados anteriores. Asimismo, los directores consultados reconocen como obstaculizador de la mejora de resultados la falta de coordinación entre los organismos de la institucionalidad educativa y la desigualdad de las escuelas en relación a los estratos sociales y la consiguiente composición socioeconómica de su alumnado, factores descritos en el último apartado del marco teórico como límites del dispositivo de evaluación.

En el capítulo mencionado, también se registra la crítica esbozada por directores consultados, respecto de los indicadores y la proporcionalidad de éstos en la medición de la calidad en Chile es un tema advertido desde el inicio del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y reflejado actualmente en los porcentajes con que se construye la categoría de desempeño de las escuelas del país: un 67% responde a sus resultados en Simce; y un 33% a los puntajes alcanzados en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, IDPS, precisamente en los únicos indicadores en que los directores reconocen la incidencia de los resultados de la visita. Con esta disposición, los resultados en pruebas estandarizadas definen la calidad de un centro escolar. Los alcances de los indicadores relativos a la formación del

estudiante como ciudadano integral, quedan en un segundo plano y su incidencia constituye un aporte que no alcanza a equilibrar la balanza. Es decir, la propuesta multidimensional de calidad en Chile, descrita en el capítulo 6 del marco teórico, tiene los límites en la subvaloración de los indicadores cualitativos, relevando los resultados de mediciones de aprendizaje al doble de la proporcionalidad.

Bajo este escenario se mide la calidad de las escuelas de Chile y, desde el ingreso a régimen del SAC, la discontinuidad en los logros de las escuelas, reflejados en sus categorías de desempeño variantes, han sido la característica que también se reflejó en los centros que fueron parte de los casos del presente estudio. En este sentido, la falta de linealidad se condice con características de los procesos de mejora descritos en la revisión conceptual. Al respecto, Elmore (2007), señala que carecen de linealidad evidenciando fases de mejora que dan paso a declinaciones de las que después se aprecian alzas nuevamente. Al respecto, la recomendación que surge de la investigación es construir capacidades en el propio centro escolar (Bellei et al., 2014; Gray et al., 1999; Hopkins y Lagerweij, 1997).

Esta ha sido la estrategia que ha estado a la base de las visitas de la ACE: propiciar la movilización a la mejora de las comunidades educativas, sobre la base de su autoevaluación y la construcción de sus rutas y acciones de mejora. En este sentido, tal como lo detalla la revisión conceptual, focaliza este año sus metas estratégicas en: 1) potenciar la orientación a las escuelas para desarrollar mejoras educativas, articulándolas con el Mineduc; 2) Resignificar el Simce, disminuyendo su enfoque de competencia; 3) ampliar las herramientas de orientación a la mejora, con nuevos tipos de visita; y 4) desarrollar dispositivos de evaluación formativa.

Pese a esta focalización, el tiempo para las escuelas que se mantienen como Insuficientes termina este año. Al respecto, el Ministerio de Educación ha sido categórico indicando que habrá “una acción decidida y directa para las comunidades que no logran mejorar” (Mineduc, 2020). En este sentido y ante un eventual escenario de cierre, cabe preguntarse cuáles son las responsabilidades que competen a la institucionalidad educativa y cuáles son las de las escuelas que en cuatro años no han logrado avanzar en su desempeño. Las discusiones al entonces proyecto de ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, adelantaban este escenario, destacando la ineficiencia del cierre de escuelas como medida y relevando la construcción de capacidades como la base del mejoramiento continuo de los centros escolares (C. Bellei, notas acerca del proyecto de ley que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, presentadas ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, 04 de agosto de 2009). En este sentido, un estudio acerca de esta política (Falabella, 2016), señala que no ha logrado el desarrollo de capacidades al interior de las escuelas analizadas y que, por el contrario, ha legitimado y acrecentado las diferencias entre instituciones escolares. En este sentido, destaca la relevancia del contexto en que se desempeña la tarea de educar, atribuyendo a la política efectos perjudiciales en colegios de bajo desempeño, ubicados en sectores de vulnerabilidad social y económica, lo que se condice con uno de los obstaculizadores que emergieron del análisis, como lo muestra la Tabla 78.

Tabla 78 Facilitadores y obstaculizadores en relación a la visita y su incidencia en los resultados

Facilitadores	Obstaculizadores
Incidencia en los IDPS	Proporcionalidad de resultados de aprendizaje versus IDPS
	Desigualdad de estratos socioeconómicos de escuelas públicas y privadas
	Falta de coordinación de la institucionalidad educativa

10.2. Conclusiones en relación a los objetivos del estudio

Las conclusiones que se presentan a continuación se exponen sobre la base de los objetivos específicos de la investigación. De esta manera, se puede evidenciar el grado en que el estudio ha cubierto los propósitos previos a alcanzar el objetivo general, que ha sido **analizar el efecto que han generado las Visitas de Evaluación y Orientación de Desempeño en la etapa de marcha blanca del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC)**. Los objetivos específicos que han guiado el estudio encabezan a continuación las conclusiones obtenidas.

10.2.1. Identificar la importancia que atribuyen directivos a la Evaluación y Orientación de Desempeño

La investigación ha buscado describir la valoración de los directores en relación a la visita y los aspectos de mayor relevancia para la escuela y su mejora. Al respecto, los resultados permiten concluir que la visita de la ACE logra la movilización a la mejora, mediante la socialización de los resultados y el diseño de acciones que surgen de las recomendaciones, dos de los ámbitos de mayor valoración entre los encuestados y revelados también así por las directoras entrevistadas. En este sentido, los resultados permiten concluir que directores sin formación para el cargo perciben la importancia de la visita desde dos extremos opuestos: son quienes más la valoran y a la vez el grupo que la desestima en mayor medida. Por otro lado, los líderes elegidos por Alta Dirección Pública, ADP, valoran en mayor medida la capacidad movilizadora de la visita, razón por la cual el grupo de directores de escuelas públicas muestran resultados más favorables a la incidencia de las recomendaciones de la visita en los diseños de los PME.

En este ámbito, de las instancias de devolución definidas por la ACE, la retroalimentación valorada por los directores es la reunión final que se realiza al término de los días de visita, por sobre el Taller de Orientación a la Mejora y el propio informe. En este sentido, el objetivo del dispositivo se cumple, en tanto la oportunidad de revisión de las prácticas constituye para las escuelas una instancia que permite obtener datos y su análisis e interpretación por un panel de expertos que realizan recomendaciones en correspondencia, generando en la comunidad educativa la posibilidad de analizar y proponer, a partir de la socialización de los resultados.

Sin embargo, estos resultados y la gestión sobre la base de las recomendaciones de la ACE quedan supeditados a la permanencia del director posterior a la visita. En los casos en que cambia el líder, se

identifica desconocimiento de los reportes atribuidos por los directores a carencias en los procesos de inducción al cargo, revelando también falta de proactividad o competencias para acceder a los informes que se encuentran en el sitio de la ACE disponibles para su descarga. Pese a ello, la visita es valorada en igual medida por directores que estaban en ejercicio durante su realización y por quienes han asumido el cargo a posterior.

En este sentido y de acuerdo a las mayores valoraciones recogidas, el reporte de la ACE permite a las escuelas ampliar la autoevaluación institucional, a través de una mayor profundización de los Estándares Indicativos de Desempeño, instrumento que orienta la visita, pero que a la vez constituye una guía para la gestión pedagógica e institucional y un referente para la implementación que corresponde a los equipos directivos y sostenedores en los cuatro ámbitos de la gestión: Liderazgo, Gestión Pedagógica, Formación y Convivencia y Gestión de Recursos. De acuerdo a ello resulta relevante que la visita haya tenido un efecto en este ámbito, en tanto posibilita a las escuelas profundizar en las funciones que se detallan en la rúbrica, por dimensión y subdimensión, permitiendo con ello la autoevaluación de sus procesos.

Los dos aspectos relevados en los párrafos anteriores como las primeras conclusiones complementan una tercera: la visita genera motivación y compromiso de la comunidad educativa, con acciones de mejora que proponen a partir de los resultados de la visita e integran en los diseños anuales de sus respectivos PME. Así lo indicaron los líderes encuestados y las directoras entrevistadas, mayoritariamente los de escuelas públicas, quienes puntualizaron que estas modificaciones se concentran en la gestión pedagógica y de formación y convivencia, con el fin de avanzar en logros de aprendizaje y mejorar los indicadores de desarrollo personal y social.

10.2.2. Caracterizar la concordancia entre sugerencias de la evaluación, con acciones del PME, su aplicación y resultados en la gestión pedagógica e institucional

La investigación buscó indagar en la reciprocidad existente entre las sugerencias que realizó la ACE en su reporte, las acciones de mejora de las escuelas y los resultados en la gestión. Al respecto, los datos y categorías analizados permiten concluir que los directores ADP, que se concentran en escuelas públicas, valoran en mayor grado los resultados de la visita materializados en acciones de mejora, específicamente en modificaciones a prácticas que repercutieron en mayores logros de aprendizaje. Por otro lado, los líderes de escuelas particulares subvencionadas, estiman más favorablemente el aporte de la visita en el uso de los Estándares Indicativos de Desempeño para rediseñar acciones de mejora.

Donde no se perciben diferencias significativas entre ambos grupos es en la percepción positiva a los reportes de la visita y su descripción acertada de los procesos pedagógicos e institucionales de la escuela. En correspondencia, valoran las recomendaciones contenidas en el informe como pertinentes a la realidad del centro, reconociendo que las debilidades y fortalezas detectadas permitieron a las escuelas ampliar la autoevaluación institucional.

Como contraparte a la valoración de la movilización a la mejora y al rediseño de acciones PME, la visita recibe la percepción de satisfacción más baja en reactivos relacionados con la asesoría con que cuentan para la implementación de las recomendaciones indicadas en los informes. En este sentido, la falta de acompañamiento técnico, mediante contrataciones externas o desde la institucionalidad educativa, aparecen escasamente estimados, pese al compromiso que se suscribe en el SAC, en relación a la obligatoriedad de apoyos a escuelas de bajo desempeño. Ello permite concluir que la falta de asesoría para atender las recomendaciones que reporta la visita limitan su materialización en acciones de mejora.

La normativa SAC también describe entre los compromisos para escuelas que reiteran categorías insuficientes, nuevas evaluaciones antes de cumplir el período de cuatro años. Sin embargo, los resultados del estudio muestran que los directores reconocen como una falencia la falta de periodicidad y seguimiento de la visita, lo que debilita su relevancia como aporte a la mejora.

Otra de las limitaciones identificadas por los directores es la participación del sostenedor en la implementación de las recomendaciones de la visita. Con menor valoración entre los líderes públicos, la acción relevante de quien es responsable económico de la escuela aparece como un obstáculo para la materialización de acciones sugeridas que, en la mayoría de los casos, requieren de financiamiento que depende de la gestión de un sostenedor que desde la opinión de los directores tiene escaso involucramiento. Por otro lado, en escuelas públicas el uso de las recomendaciones de la ACE puede estar limitada a diseños centralizados en las corporaciones comunales, que definen acciones comunes a los centros de su dependencia.

10.2.3. Determinar la evolución de la Categoría de Desempeño

Un último objetivo específico del presente estudio se relaciona con la evolución de la categoría de desempeño de las escuelas evaluadas, toda vez que el dispositivo pretende propiciar la mejora de los resultados de aprendizaje y la mejora de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, ambas áreas con las que se mide la calidad de los centros escolares de Chile. En relación a ello, los resultados permiten concluir que la visita de la ACE y sus reportes no implican la mejora de los resultados de aprendizaje, medidos de acuerdo al puntaje y progreso de los resultados de la medición estandarizada Simce, que representa el 67% de la Categoría de Desempeño de las escuelas. En tanto, se le reconoce una incidencia discreta en aumento de los puntajes obtenidos por las escuelas en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, IDPS, que representa el otro 33% en la medición de la calidad de las escuelas, concentrando siete factores asociados al desempeño: 1) Autoestima académica y motivación escolar; 2) Clima de convivencia escolar; 3) Participación y formación ciudadana; 4) Hábitos de vida saludable; 5) Asistencia escolar; 6) Retención escolar; y 7) Equidad de género en aprendizajes.

En correspondencia con esta conclusión, las escuelas que fueron visitas por la ACE en la marcha blanca del SAC y que cumplen este año el período en régimen para salir de la categoría más baja, presentan una ruta discontinua de mejoramiento, ascendiendo y bajando en los últimos cuatro años. En este sentido y de acuerdo a la evolución de la Categoría de Desempeño de las escuelas evaluadas por la ACE, las visitas no propician una mejora sostenida.

Determinar las causas de esta constatación requieren de un estudio mayor. Pero mediante los resultados de la presente investigación, los directores reconocen obstaculizadores que limitan e influyen sus esfuerzos de mejora. Entre ellos, se releva la falta de coordinación entre los organismos que componen la institucionalidad educativa, demandando a los centros requerimientos constantes que dificultan la focalización en los procesos pedagógicos e institucionales.

Otra de las razones que explican esta realidad, desde la voz de los directores, se cuenta la desigualdad en la composición socioeconómica de estudiantes de escuelas públicas y privadas, incidiendo en las trayectorias de mejoramiento de acuerdo a las categorías de desempeño, pese al ajuste de contexto que se realiza en cada ordenación. Este procedimiento tiene como fin considerar los desafíos contextuales de la escuela, externos a la gestión. En relación a ello considera factores que pueden incidir en logros de aprendizaje, medidos de acuerdo al Simce, y en Indicadores de Desarrollo Personal y Social. Con este objetivo, integra al ajuste: 1) nivel de vulnerabilidad; 2) escolaridad de la madre; 3) ruralidad; 4) ingreso de estudiantes de buen desempeño; 5) ingreso de estudiantes con mal desempeño; 6) estudiantes con ascendencia indígena; 7) estudiantes con necesidades educativas permanentes; y 8) tasa de delitos de violencia intrafamiliar.

Sin embargo, los directores entrevistados ven en la vulnerabilidad de sus estudiantes un obstaculizador para la mejora, como también, la proporcionalidad de los indicadores con que se construye la Categoría de Desempeño. En este aspecto, afirmaciones de los entrevistados indican que constituye un desequilibrio que favorece los logros de aprendizaje por sobre la formación integral de los estudiantes. Ello se opone a una declarada propuesta multidimensional de calidad en Chile, ciertamente limitada por la subvaloración de los indicadores cualitativos, relevando los resultados de mediciones de aprendizaje al doble de la proporcionalidad.

En consecuencia, los resultados en pruebas estandarizadas definen la calidad de un centro escolar en Chile, país que conceptualiza la calidad de acuerdo a una perspectiva integral y multidimensional, pero que valora los ámbitos académicos y de formación con pesos porcentuales de amplia diferencia. Así lo registra la Ley SAC y las visitas de la ACE no repercuten en avances sostenidos en los logros de estas mediciones y, en consecuencia, no se evidencia aporte al progreso de las escuelas, según su ordenación. De acuerdo a ello, la construcción de capacidades, como base del mejoramiento continuo, es una tarea pendiente en las escuelas evaluadas que se mantienen en categoría Insuficiente. En este sentido, desde las percepciones de los directores, el dispositivo tiene límites de acuerdo a su objetivo de contribución a la mejora, representados por los líderes en carencia de apoyo técnico, efectividad en el acompañamiento y periodicidad en el seguimiento a las indicaciones relevadas en la visita.

10.3. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones de la investigación que se presenta tienen relación con el propio investigador, el objeto de estudio y el enfoque metodológico por el cual se optó. Sin embargo, estas constataciones no invalidan los aportes que puedan significar sus resultados. En este sentido y para una mayor claridad, se diferencian los obstáculos que se reconocen en cada una de las dimensiones señaladas.

- Limitaciones del propio investigador: El estudio se ha realizado en todas sus etapas de manera individual, lo que ha implicado limitaciones derivadas del propio investigador. En este caso, los datos y categorías se han analizado desde una sola mirada, careciendo de contrastaciones del proceso con otros investigadores e imposibilitando con ello una mayor consistencia de las interpretaciones o una mejor reflexión en torno a la discusión y las conclusiones definidas.
- Limitaciones del propio objeto de estudio:
 - ✓ Analizar los efectos de un dispositivo de evaluación escolar desde la voz de los directores de los centros supone la participación del actor con menor disponibilidad, ya sea por sus numerosas responsabilidades o por limitaciones propias del cargo que representa, las que en ocasiones están condicionadas por lineamientos de la entidad sostenedora de la que dependen.
 - ✓ La referencia temática a la mejora escolar exigió un amplio trabajo de revisión bibliográfica, con el fin de considerar los referentes necesarios que permitieran contextualizar el estudio, en relación a los objetivos y las condiciones para la evaluación educativa como herramienta para la mejora.
- Limitaciones del enfoque metodológico:
 - ✓ La subjetividad que subyace al enfoque cualitativo con el que se abordó la segunda fase del estudio de campo. La inmersión del investigador en el estudio de campo conlleva su perspectiva respecto del objeto de estudio e influencia el desarrollo de la investigación en relación a la aplicación de los instrumentos y el proceso de análisis de los datos. En este sentido, la capacidad de generalizar resultados es limitada, al igual que las conclusiones que se definen. Por ello, los aportes se deben entender como aproximaciones a la realidad.
 - ✓ Las técnicas de recogida de información, cuestionario, entrevista y análisis documental, tienen limitaciones que responden a sus propias características, sumadas a la implementación realizada y el diseño muestral definido.
 - ✓ La ausencia de análisis de la media en los grupos de directores públicos y particulares subvencionados, fue una omisión que limitó el análisis comparativo.
 - ✓ El acotado número de casos, que de acuerdo al presente estudio corresponde a cuatro líderes asociadas a escuelas evaluadas por la ACE. Una mayor cantidad de casos hubiera permitido ampliar los datos obtenidos y enriquecer las conclusiones.
 - ✓ El análisis documental ha sido incompleto, debido a la falta de acceso a los planes de mejoramiento de los centros que dirigen las directoras entrevistadas.
 - ✓ Las categorías analizadas responden a las declaraciones de las entrevistadas, asumiendo posibles distancias entre las declaraciones y la realidad.

10.4. Nuevas líneas de investigación a propósito de las conclusiones

La presente investigación ha analizado los efectos de la Visita Integral de Evaluación y Orientación de Desempeño en la etapa de marcha blanca del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de La Educación Escolar (SAC). Bajo este propósito se ha revisado la importancia que atribuyen los directores al dispositivo y la relación de sus resultados con las acciones de mejora que diseñan los centros educativos, así como con los resultados que logran posterior a la implementación de la visita. En este sentido y tal como se registra en la revisión conceptual, la evaluación de los centros educativos ha sido una estrategia implementada como herramienta para la mejora. Sin embargo, en Chile escasos estudios han abordado los procesos y eventuales logros experimentados por las escuelas en la trayectoria posterior.

De acuerdo a lo expuesto, el estudio que se presenta constituye un aporte a la línea de investigación de la mejora escolar en el país, específicamente en el ámbito relacionado con los efectos de las herramientas que contempla el Sistema de Aseguramiento de la Calidad Escolar. También constituye un insumo para los organismos de la institucionalidad educativa y para los líderes escolares, respecto de los facilitadores y obstaculizadores detectados en relación a la visita; y los principios que están a la base de la política pública y en virtud de los cuales los directores deben orientar su gestión.

Los resultados indican que el dispositivo tiene efectos positivos en la planificación de la gestión pedagógica e institucional, así como en la motivación y compromiso de la comunidad educativa. Sin embargo, otorgan una menor incidencia en la mejora de logros de aprendizaje e Indicadores de Desarrollo Personal y Social. Asimismo, los directores consultados coinciden en demandas de mayor apoyo técnico, efectividad en el acompañamiento y periodicidad en el seguimiento a los procesos e indicaciones relevados en la visita. Desde su mirada, la evaluación tiene un efecto movilizador, pero su objetivo de contribución a la mejora es limitado, debido a carencias en la focalización del apoyo y la orientación.

En este aspecto, investigaciones relacionadas con los apoyos reclamados y ofrecidos por la institucionalidad educativa serían un aporte para delimitar las responsabilidades que se mencionaban en el apartado anterior. Asimismo, estudios relativos a la gestión que desarrollan los centros y las entidades sostenedores para la elaboración y seguimiento de sus Planes de Mejoramiento Educativo, podrían dilucidar la real importancia que se otorga a este instrumento de planificación y, por este medio, el nivel de cumplimiento de los compromisos que asumen las comunidades educativas en pos de la mejora.

Finalmente, los resultados del presente estudio permiten interpretar que las visitas de la ACE no contribuyen a alcanzar la mejora sostenida. Las eventuales razones que explicarían esta limitación han sido abordadas por algunos estudios nacionales (ej. Bravo, 2019) y también se han analizado en esta investigación, siendo posible y necesario ampliar posibles respuestas a la luz de nuevas indagaciones. Sin embargo, es relevante afirmar que su importancia actual radica en su efecto movilizador. La tarea pendiente es alcanzar su cometido de contribuir a la mejora sostenida de la calidad de la educación de las escuelas de Chile, abordando la disyuntiva de equilibrar su significado entre resultados de aprendizaje y mejoras en el desarrollo personal y social de los estudiantes.

Referencias

- Ab Kadir, M. A. (2019). Singapore's educational policy through the prism of student voice: recasting students as co-agents of educational change and 'disrupting' the status quo? *Journal of Education Policy*, 34(4), 547–576.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1474387>
- Acosta, Yoamel (2018). Revisión teórica sobre la evolución de las teorías del aprendizaje. *Revista Vinculando*. <http://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/revision-teorica-la-evolucion-las-teorias-del-aprendizaje.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación (2015a). *Reporte de calidad. Evolución de los indicadores de calidad de la educación en Chile*.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Estudio_Reporte_de_calidad.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2015b). *Cuenta Pública 2015*.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/Presentacion_CuentaPublica.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Cuenta Pública 2016*.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/Cuenta_Publica_2016.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2017a). *Caracterización de escuelas que han tenido trayectorias exitosas. Estudio de caso en establecimientos de enseñanza básica*.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/04_Trayectorias_exitosas.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2017b). *Cuenta Pública 2017*.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/Cuenta_Publica_2017_Documento_informativo_y_consultas_ciudadanas.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2018a). *Tarea de todos. Hacia una visión compartida de la calidad de la educación*.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/060308_TAREADETODOS_ONLINE.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2018b). *Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. La evaluación al servicio de los aprendizajes*.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_NacionaldeEvaluacion17abr.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2018c). *Cuenta Pública 2018*.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/Cuenta_Publica_Participativa_2018.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2019a). *Informe Técnico Categorías de Desempeño*.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Tecnico_CD.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2019b). *Estudio Calidad en Escuelas Pequeñas*.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/CDC_ESCUELAS_PEQUENAS_FINALWEB.pdf

- Agencia de Calidad de la Educación (2019c). *Cuenta Pública Participativa. Gestión 2019*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Cuenta_Publica_Participativa_2019.pdf
- Aguerrondo, I. (2008). La influencia del contexto en la efectividad de la escuela. Consideraciones para el desarrollo profesional docente. En Valdés (Coord.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*, (pp. 61-95). Santiago: Salesianos Impresores. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=554938>
- Álvarez-López, G.; Matarranz, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 85-93. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.61865>
- Ainscow, M. y Kugelmass, J. (2005). Leading inclusive schools: a comparison of practices in three countries. *Journal of Research in Special Needs Education*, 4(3), 3-12.
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://doi.org/10.15366/riee2015.8.1>
- Araya, P., & Dussailant, F. (2020). Does attending a selective secondary school improve student performance? Evidence from the Bicentenario schools in Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 426–444. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1697299>
- Aristóteles (2016). *Política* (Trad. P. Azcárate). Madrid: Editorial Mestas.
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V. y Morales, M. (2019). Políticas de Convivencia Escolar en Tiempos de Rendición de Cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Astigarraga, E. (2016). Prospectiva Estratégica: orígenes, concepto, clave e introducción a su práctica. *Revista Centroamericana de Administración Pública*, (71)13. https://doi.org/10.35485/rcap71_1
- Askill-Williams, H., & Koh, G. A. (2020). Enhancing the sustainability of school improvement initiatives. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1767657>
- Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Editorial Trillas.
- Azis, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota Técnica Nº2. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Baena, S., Collet-Sabé, J., Garcia-Molsosa, M., & Manzano, M. (2020). More innovation, less inclusion? Debates and discussions regarding the intersectionality of innovation and inclusion in the Catalan school system: a position paper. *International Journal of Inclusive Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1736653>

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1999). *Autoeficacia : cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Barakat, M., & Maslin-Ostrowski, P. (2019). Ripples of hope: leading educational change for equity in Egypt's public schools. *International Journal of Leadership in Education*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690706>
- Barber, M. (2007). *Instruction to Deliver: Tony Blair, the Public Service and the Challenge of Delivery*. Londres: Politico's
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: Editorial San Marino.
- Barksdale, C., Peters, M. L., & Corrales, A. (2019). Middle school students' perceptions of classroom climate and its relationship to achievement. *Educational Studies*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1664411>
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bellei, C., Pérez, L., Muñoz, G. y Raczynski, D. (2004). *¿Quién Dijo Que No Se Puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago de Chile: Unicef.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos* 39, (1), 325-345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014a). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM ediciones.
- Bellei, C., Cabalín, C. y Orellana, V. (2014b), The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies". *Studies in Higher Education*, 39. Inglaterra: Routledge Journals, Taylor & Francis Ltd. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.896179>
- Bellei, C.; Morawietz, L.; Valenzuela, J.; Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago: LOM.
- Bellei, C.; Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M., Martínez, J., de la Fuente, L., del Pozo, F. y Díaz, R. (2018). Evolución y contexto de las políticas educacionales sobre la educación pública en Chile. En C. Bellei (Coord.), *Nueva Educación Pública: Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*, (pp. 19-48). LOM: Santiago de Chile.
- Bellei, C. (2020a). Educación para el siglo XXI, en el siglo XXI. ¿Tomamos el tren correcto? En M.T. Corvera y Gonzalo Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*, (pp. 78-103). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional: Santiago de Chile.

- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020b). Effective schools 10 years on: factors and processes enabling the sustainability of school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266–288. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1652191>
- Bender, P. (2017). Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En Weinstein y Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 113-149). Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo(CEDLE).
- Bennet, N., Harvey, J., Wise, C. y Woods, P. (2003). *Distributed leadership: A Desk study*. Nottingham: NCSL, 2003.
- Biddle, B. y Anderson, D. (1986). Theory, methods, knowledge, and research on teaching: En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª ed.). Nueva York: Macmillan.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Bulle, N. (2019). Democratization of educational systems, inequality, opportunity, and selection process: a re-examination of the case of France. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(4), 432–454. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1577275>
- Bunge, M. (2001). *La ciencia, su método y su filosofía*. (4ª Edición). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Bunge (2017). El planteamiento científico. *Revista Cubana Salud Pública*, 43(3), 470-498. <https://www.scielo.org/pdf/rcsp/2017.v43n3/470-498/es>
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2017). El mejoramiento de la escuela. Líneas actuales de investigación. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 51(2), 5-27. https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_1
- Bolívar, A. y Murillo, J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En Weinstein y Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 71-112). Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo(CEDLE).
- Bonilla, J. (2003). Políticas nacionales de educación y nuevas tecnologías: el caso de Uruguay. Educación y Nuevas Tecnologías. Experiencias en América Latina., Buenos Aires: IPE – UNESCO.

- Bosevska, J., & Kriewaldt, J. (2020). Fostering a whole-school approach to sustainability: learning from one school's journey towards sustainable education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(1), 55–73.
<https://doi.org/10.1080/10382046.2019.1661127>
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bottery, M. (2004). *The challenges of educational leadership*. London: Paul Chapman, 2004.
- Brägger, G., y Posse, N. (2007). Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen (IQES) – Handbuch einer guten Schule. <https://www.igesonline.net/index.cfm?id=6a5a582ce0c6-b4e6-23c2-7a8b70ed6115>
- Bravo, S. (2020). Visitas de orientación y evaluación realizadas por la Agencia de Calidad de la Educación en Chile: significados otorgados por directivos de escuelas públicas. *Temps d'Educació*, 57, 267-282.
<http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsDEducacio57/default.asp?articulo=1588&modo=resumen>
- Braslavsky, C. y Gvirtz, S. (2000). Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo. En *Cuadernos de la OEI. Educación Comparada*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Beech, J. (2007). La internalización de las políticas educativas en América Latina. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 153-173.
<http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/403/public/403-901-1-PB.pdf>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, J. (2010). *Organizing school improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226078014.001.0001>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. En Damon, W. Y Lerner, R. (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 993-1028). John Wiley y Sons Inc.
- Bunge, M. (2001). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Bunge, M. (2013). *La ciencia, su método y su filosofía*. Madrid: Laetoli.
- Bunge, M. (2017). El planteamiento científico. *Revista Cubana de Salud Pública*, 43(3), 1-29.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v43n3/spu16317.pdf>
- Bush, T. y Glover, D. (2003). *D. School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.

- Bush, T. (2008). From management to leadership: semantic or meaningful change? *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (2), 2008, pp. 271-288.
- Bush, T., Dukun, N., Kola, S., Kiggundu, E., Moorosi, P. y Msila, V. (2009). *The Zenex ACE School Leaders- hip Research: Final Report*. Pretoria: Department of Education, 2009.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational management*. Londres: Sage, 2011.
- Bush, T. y Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: Leading high performing leadership teams in English schools. *School Leadership and Management*, 32 (1) pp. 21-36.
- Bush, T. y Glover, D. (2014). School leadership and management: What do we know. *School Leadership and Management*, 34 (5) pp. 553-571.
- Bush, T. (2019). School improvement and leadership models: towards the understanding of an effective leadership. *Revista Eletrônica de Educação*, 13 (1), pp. 107-122.
<http://dx.doi.org/10.14244/198271993067>
- Bustos, N. y Bellei, C. (2014). *Concepto de calidad usado por la investigación cualitativa sobre Eficacia y Mejora Escolar de la última década en Iberoamérica*. [Tesis de Maestría, Universidad de Chile].http://www.mejoramientoscolar.cl/index.php?page=view_recursos&langSite=es&id=19
- Calero, J. y Choi, A. (2012). La evaluación como instrumento de política educativa. *Presupuesto y Gasto Público* 67, 29-42.
<http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/GASTO%20PUBLICO-67-02%20CALERO.pdf>
- Callahan, R. (1962) *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Camejo (2014). Una introducción a la epistemología y sus principales corrientes. En A. Díaz y M. Camejo (Cps.), *Epistemología y Educación. Articulaciones y convergencias*, (pp.17-38). Uruguay: Espacio Interdisciplinario.
- Campbell, R. (1981). The professorship in educational administration: A personal view. *Educational Administration Quarterly*, 17(1), 1981, 1-24.
- Campbell, C. (2020). Educational equity in Canada: the case of Ontario's strategies and actions to advance excellence and equity for students. *School Leadership & Management*, 1–20.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1709165>
- Cardellino, P., & Woolner, P. (2020). Designing for transformation – a case study of open learning spaces and educational change. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(3), 383–402.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1649297>

- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., Stringfield, S. y Teddlie, C. (2016). Educational effectiveness and improvement research and practice: the emergence of the discipline. En C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons y C. Teddlie Charles (Eds.), *Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement Research* (pp. 1-24). Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315679488>
- Cano, E. (2009). *Marco Teórico de la Evaluación Institucional*. Barcelona: Universidad de Barcelona. <http://doczz.es/doc/5628564/marco-te%C3%B3rico-de-la-evaluaci%C3%B3n-institucional>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Carrasco, J. y Carrasco, D. (2020). Mercado y multiregulación de los sistemas educativos: estudio de casos sobre trayectoria de escuelas en Chile 2000-2010. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 62-73. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.006>
- Carrasco, A. y Urrejola, A. (2017). La Agencia de Calidad de la Educación ¿Una política de evaluación integral? *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(1), 8-26. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/676822>
- Cardona, J. (1994). *Metodología innovadora de evaluación de centros educativos*. Madrid: UNED. <http://files.pucp.edu.pe/departamento/educacion/2020/02/11132730/rosa-tafur-sobre-la-evaluacion-de-instituciones-educativas.pdf>
- Caride, J. (2017). Cruzando límites: sobre los desafíos de la educación social en tiempos de incertidumbre. *RES, Revista de Educación Social*, (25), 1-22. <https://pdfs.semanticscholar.org/8cfd/85a2dc46c2763c1ab9646d67469bb842510a.pdf>
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. <http://files.7o-semester.webnode.mx/200000184-5e8c65f84a/problemas%20de%20gestion%20educativa%20en%20america%20latian.pdf>
- Castrillón, T., y Daza, S. (2016). Cuando la apropiación social de la ciencia y tecnología es objeto de «gestión». Una reflexión desde el caso colombiano. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 8(15), 81-95. <https://doi.org/10.22430/21457778.401>
- Cea, M. (2012). *Fundamentos y aplicaciones en metodología cuantitativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ceballos, F. (2009). El informe de investigación con estudios de casos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 413-423. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548015.pdf>
- CEDLE (2017). Estudio de opinión a directores de establecimientos educacionales, para la retroalimentación del diseño, la implementación y la creación de políticas de liderazgo escolar. Santiago: CEDLE. <http://cedle.cl/wp-content/uploads/2017/12/cuaderno-8.pdf>
- CEPAL (2018). *Panorama Social de América Latina 2018*. Santiago de Chile: CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44395-panorama-social-america-latina-2018>

- Cervini, R. (2012). El “efecto escuela” en países de América Latina: Reanalizando los datos SERCE. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(39)1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n39.2012>
- Chaplin, J. y Krawiec, T. (1984). *Psicología: sistemas y teorías*. México: Interamericana.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. y Teddlie, C. (Eds.). (2016). *Routledge International handbook of educational effectiveness and improvement research*. Abingdon: Routledge.
- Chelmsky, E. (1997). The political environment of evaluation and what it means for the development of the field. En Chelmsky y Shadish (Eds.), *Evaluation for the 21st century. A handbook* (pp. 53- 71). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chiva, I., Perales, M., & Pérez, A. (2009). Historia de la evaluación educativa. En Jornet y Leyva (Comp.), *Conceptos, metodología y profesionalización de la evaluación educativa* (pp. 4-45). México: INITE.
- Coleman, J. et.al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Government Printing Office: Washington.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Collet-Sabé, J. (2019). Understanding school segregation: patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 999–1003. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1656909>
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.122>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Corvalán, J. (2006). Accountability Educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional. <http://www.rinace.net/biblio/Accountability%20Corvalan.pdf>
- Corvalán, J. y Román, M.(2012). La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasi mercado educativo chileno. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 43-64. <https://www.redalyc.org/pdf/2973/297325499003.pdf>
- Cox, C. (2018). *Desafíos de la investigación para la construcción de teorías relevantes*. [Comentario en Panel 2 de Jornada Internacional La gestión escolar en Iberoamérica: avances y desafíos]. Red AGE.
- Creemers, B. (1994). *The history, value and purpose of school effectiveness studies*. En Reynolds (Ed.), *Advances in school effectiveness research and practice*. Pergamon Oxford.
- Creemers, B. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.

- Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G. y ESI-Team (2007). Effective School Improvement– Ingredients for Success: the Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. En T. Townsend (Ed.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*.
- Creswell, J. (1994). *Research design: Qualitative & quantitative approaches*, SAGE: United States of America.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design – Choosing among Five Traditions*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. (2ª edición). Los Ángeles: Sage.
- Creswell, J. (2014). *Research Design*. SAGE: United States of America.
- Culberston, J. (1988). A century's quest for a knowledge base. En: Boyan (ed.), *Handbook of research on educational administration*, (pp. 71-112). Nueva York: Longman.
- Dale, R.(1989). *The State and Education Policy*. Milton Keynes:Open University Press.
- Day, C., Harris, A. y Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1) pp. 39–56.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 5 (2), pp. 221-258.
<https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Decuir, J. & Schutz (2017). Chapter 6 mixed methods designs: frameworks for organizing your research methods. In J. Decuir & P. Schutz (Eds.), *Developing a mixed methods proposal: A practical guide for beginning researchers* (pp. 83-106). Sage.
<https://doi.org/10.4135/9781483399980.n10>
- De Geus, A. (1988). *Planning as Leumirzg*. Harvard Business Review. as-learning
<https://hbr.org/1988/03/planning->
- De Ketele, J. (2004). *El fundamento de las políticas educativas: una educación de calidad para todos*. Conferencia en Seminario Internacional de Políticas Educativas y Calidad, Santiago de Chile.
<http://m.ladecanjose.mex.tl/imagesnew/7/4/6/3/6/equidad%20educativa.pdf#page=77>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana, ediciones Madrid: UNESCO.

- Demarchi, G. (2020). La evaluación desde las pruebas estandarizadas en educación. *Revista En Contexto*, 8(13). <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/encontexto/article/view/716>
- Descartes, R. (2010). *Discurso del Método* (Trad. por M. García). Madrid: FGS. <http://www.posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Descartes-Discurso-Del-Metodo.pdf>
- Díaz, A. (2015). *La gestión de la seguridad integral en centros educativos: facilitadores y obstaculizadores*. [Tesis de grado doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/308315/adv1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dimmock, C., Walker, A. (1998). Comparative educational administration: Developing a cross-cultural conceptual framework. *Educational Administration Quarterly*, 34 (4), pp. 558-595. <https://doi.org/10.1177/0013161X98034004006>
- Dishon, G., & Gilead, T. (2020). Adaptability and its discontents: 21ST-Century skills and the preparation for an unpredictable future. *British Journal of Educational Studies*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1829545>
- Donoso, S. (2013). Dynamics of change in Chile: Explaining the emergence of the 2006 pingüino movement. *Journal of Latin American Studies*, 45. Inglaterra: Institute of Latin American Studies. <https://doi.org/10.1017/S0022216X12001228>
- Donoso, S. (2018). La nueva institucionalidad subnacional de la educación pública chilena y los desafíos de gestión para el sistema escolar. *Educar em Revista*, 34(68), 29-48. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57480>
- Dragoset, L., Thomas, J., Herrmann, M., Deke, J., James-Burdumy, S., & Lee Luca, D. (2019). The Impact of School Improvement Grants on Student Outcomes: Findings From a National Evaluation Using a Regression Discontinuity Design. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12(2), 215–250. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1571654>
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Dubs, R. (1994). *Die Führung einer Schule*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Durán (2018). La evaluación de la calidad educativa en Chile: instrumentos de control y rendición de cuentas. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 3(1), 85-99. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681680/EPS_3_1_6.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Echeverría, J. (1995): *Filosofía de la ciencia*, Akal: España.
- Edmonds, W., & Kennedy, T. (2017). Mixed methods. In Edmonds, W., & Kennedy, T. (Eds.), *An applied guide to research designs* (pp. 177-180). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781071802779>

- Edwards-Groves, C., Grootenboer, P., Hardy, I., & Rönnerman, K. (2019). Driving change from 'the middle': middle leading for site based educational development. *School Leadership & Management*, 39(3–4), 315–333. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1525700>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Ellis, J. (2005). *Aprendizaje Humano*. Madrid: Pearsons Educación S.A.
- Elmore, R., Cohen, M., David, J., Gideonse, H., Moore, S., Raywid, M., Rowan, B. y Sykes, G. (1990). *Restructuring schools: the next generation of educational reform*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Elmore, R., Cohen, M., David, J., Gideonse, H., Moore, S., Raywid, M., Rowan, B. y Sykes, G. (1996). *La reestructuración de la escuela. La siguiente generación de la reforma educativa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elmore, R. y City, E. (2007). The Road to School Improvement: It's hard, it's bumpy, and it takes as long as it takes. *Education Letter*, 23 (3).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). Support Mechanisms for Evidence-based Policy Making in Education. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
https://eige.europa.eu/resources/206_EN_Evidence_based_policy_making.pdf
- Escudero, T. (2006). Evaluación y mejora de la calidad en educación. En Escudero y Correa, *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 269-325). Madrid: La Muralla, S. A.
- Escudero, Tomás (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante, *RELIEVE*, 22 (1), 1-
<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.816>
- Falabella, A. y Ramos, C. (2019). La larga historia de las evaluaciones nacionales a nivel escolar en Chile. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (11), 66-98.
<http://historiadelaeducacion.cl/index.php/CCHE/article/view/136>
- Falabella, A. (2020). The ethics of competition: accountability policy enactment in Chilean schools' everyday life. *Journal of Education Policy*, 35(1), 23–45.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1635272>
- Fallas, F. (2008). Gestalt y Aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-12.
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Farley-Ripple, E. N., Jennings, A., & Jennings, A. B. (2020). Tools of the trade: a look at educators' use of assessment systems. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–22.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1777171>

- Fernández, M. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid: Editorial Síntesis, Síntesis.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. En Hargreaves, Lieberman, Fullan y Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228). Dordrecht: Kluwer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_12
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2009). Large scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 102(2), 101-113. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9108-z>
- Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. *Seminar Series Paper*, 24, 1-22. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2011-4-79-105>
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 7(13), 19-38. <http://hdl.handle.net/10469/15843>
- Feldman, R. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. (Sexta Ed.) México: McGrawHill.
- Fernández, M., Alcaraz, N. y Sola, M. (2017). Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una Reflexión sobre el Sentido, Utilidad y Efectos de estas Pruebas en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- Fernández-Ramírez, B. (2009). Construccinismo, postmodernismo y teoría de la evaluación. La función estratégica de la evaluación. *Athenea Digital* 54, 119-134. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n15.559>
- Ferrada, D. (2018). *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social*. Talca: Ediciones UCM.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de Evaluación de Aprendizajes en América Latina Balance y Desafíos*. Santiago de Chile: PREAL.
- Firestone, W. (1991). *Introduction*. En Bliss, W.; Firestone W., y Richards, C. (Eds), *Nueva Yersey: Rethinking effective schools: research and practice, Englewood Cliffs*. Prentice Hall.
- Fitzgerald, T. y Gunter, H. (2008). Contesting the orthodoxy of teacher leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 11 (4), pp. 331-341.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. (4ª Edición). Londres: Sage.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, F. (1996). *Creando empresas para el siglo XXI*. Santiago: Dolmen.

- Flores-Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. México: UIA-INIDE.
https://www.academia.edu/7431978/An%C3%A1lisis_de_pol%C3%ADtica_p%C3%BAblica_en_educaci%C3%B3n_l%C3%ADnea_de_investigaci%C3%B3n
- Forde, C. y Torrance, D. (2017). Social justice and leadership development. *Professional Development in Education*, 43(1), 106-120.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1131733>
- Foro por el Derecho a la Educación Pública (2019). Informe Luz de la situación de la educación en Chile al 2019. <https://www.opech.cl/informe-luz-de-la-situacion-de-la-educacion-en-chile-al-2019/>
- Frost, D. (2008). Teacher leadership: values and voice. *School Leadership and Management*, 28 (4), pp. 337-352.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (2017). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. En Weinstein y Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 182-193). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.
- Gairín, J. y Díaz A. (2016). *Sistema de Evaluación Institucional en Enseñanza Obligatoria en Iberoamerica*. Santiago: Santillana.
- Galczynski, M. (2014). Developing clearer snapshots of educational quality through the lens of international large-scale assessments. En: Napier (Ed.). *Qualities of Education in a Globalised World*, p. 19-41. Rotterdam: Sense Publishers.
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación.
<http://metodologiadelainvestigacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/117/2014/08/TEXTO-DE-PRCTICO-Garca-Muoz.pdf>
- García, B. (2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*. 35, pp. 1-22. Recuperado de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200005
- García-Raga, L., Boqué, M. y Alguacil, M. (2019). Políticas educativas. Un balance histórico y desafíos de futuro. *Social and Education History*, 8(3), 298-323.
<https://doi.org/10.17583/hse.2019.4164>
- Garretón, M. (2015). Hacia un nuevo progresismo en América Latina. En Annuziata (comp.). *¿Hacia una mutación de la democracia?* Buenos Aires: Prometeo.
- Gidley, B. (2012). Doing historical and documentary research. En C. Seale (Ed.), *Reseraching society and culture*, (pp. 263-282).(3ª Edición). Londres: Sage.

- Gifre, M. y Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educ.* 15, 79-92. <https://doi.org/10.18172/con.656>
- Gimeno, J. (1994). El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?. En Gimeno y Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2001). Globalización y educación: consecuencias de la internalización o transnacionalización de la economía en la educación. *Revista de Educación*, 121-142. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=10351>
- Giménez, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Revista Páginas de Educación*, 9(1), 1-24. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i1.1164>
- Gitomer, D. H. (2019). Evaluating instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 68–78. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539016>
- Godet, M.(1997) Manuel de Prospective Strategique. Dunod. Paris.
- González, A. (2019). La inspección escolar en Iberoamérica: el caso de Chile. *Aula*, (25), 147-156. <https://doi.org/10.14201/aula201925147156>
- González, J. (2003). Modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación de la actividad docente. Ponencia IV. Evaluación del Profesorado. Grupo de Evaluación y Medición. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia (UVEG). http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132003000300011
- González, L. y Ayarza, H. (1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Documento central. La educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe. Documentos de la Conferencia Regional Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: CRESALC-UNESCO.
- Gorostiaga, J. (2020). ¿Hacia la regulación postburocrática de los sistemas educativos latinoamericanos? Un análisis del discurso de los organismos multilaterales de la región en el período 2012-2018. *Educar em Revista, Curitiba*, (36), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.69769>
- Gradaille, R. y Caride, J. (2016). Accesibilidad en las realidades de la vida cotidiana: pedagogía social en la construcción del derecho a la educación inclusiva. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(91), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2458>
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. y Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*. Buckingham: Open University Press.

- Green, J., Caracelli, V. & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed- method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3(11), 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Groon, P. (2010). Where to next for educational leadership?. En Bush, Bell y Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management*. Londres: Sage, 2010.
- Guba, G. & Lincoln, Y. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? In D. Fetterman, *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*, (pp. 89-115). Nueva York: Praeger.
- Guba, G. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Nueva York: Sage Publications.
- Gunter, H. (2004). Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse – Studies in the Cultural Politics of Education*, 25 (1) pp. 21-41. <https://doi.org/10.1080/0159630042000178464>
- Guzmán, A. (1.974). Reseña de Teorías de aprendizaje de E.R. Hilgard y G. T. Bower. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 6 (1), p. 108. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80560111.pdf>
- Haijing, D. (2013). Social inequality in a bonded community: Community ties and villager resistance in a Chinese township. *Social Service Review*, 87(2), 269-291. <https://doi:10.1086/670520>
- Hakim, C. (1994). Un siglo de cambios en la segregación ocupacional 1891-1991. *Journal of Historical Sociology*, 7(4), 435-454. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6443.1994.tb00074.x>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3) pp. 329-350. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P. y Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in student learning? *Educational Management, Administration and Leadership*, 38 (6), pp. 654-678. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>
- Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149. <https://doi.org/10.1108/09578231311304670>
- Hammer, M. y Champy, J. (2006). *Reengineering the Corporation. A Manifesto for Business Revolution*. Nueva York: Harper Collins
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: the role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3(3-4), 189-214. <https://doi.org/10.1023/A:1021218711015>

- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning (JLL)*, 6(9). <https://eprints.gla.ac.uk/75099/1/75099.pdf>
- Harris, A. (2010). Distributed leadership: Current evidence and future directions. En Bush, Bell, Midd y Lewood (Eds). *The principles of educational leadership and management*. Londres: Sage.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (Eds.) (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership and Management*, 24 (3) pp. 287-306. <https://doi.org/10.1080/1363243042000266936>
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *The Fourth Way*. Thousand Oakes, CA: Corwin.
- Hartley, D. (2010). Paradigms: How far does research in distributed leadership “stretch”. *Educational Management, Administration and Leadership*, 38 (3), pp. 271-285. <https://doi.org/10.1177/1741143209359716>
- Hellström L. y Hasquist, C. (2019). School effectiveness in Sweden: psychometric properties of an instrument to measure pedagogical and social climate (PESOC) focusing on pedagogical leadership. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623921>
- Heltebran, V. (2010). “Teacher leadership: Overcoming ‘I am just a teacher’ syndrome”. *Education*, 131 (2), pp. 363-371. <https://eric.ed.gov/?id=EJ930607>
- Hernández, Pedro. (1998). *Diseñar y Enseñar*. Madrid: NARCEA.
- Hernández-Castilla, Reyes, Javier Murillo y Cynthia Martínez-Garrido (2014), “Factores de ineficacia escolar”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 1, pp. 103-118. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/viewFile/2867/3084>
- Hernández-Castro, G. (2017). La Teoría del Conocimiento de Berkeley: empirismo y colonialidad. <http://dx.doi.org/10.22458/re.v16i33.1768>
- Hernández, R., Fernández, C. y Batista, P.(2010). *Metodología de la Investigación*. México: Interamericana Editores.
- Hizi, G. (2019). Marketised “Educational Desire” and the Impetus for Self-improvement: The Shifting and Reproduced Meanings of Higher Education in Contemporary China. *Asian Studies Review*, 43(3), 493–511. <https://doi.org/10.1080/10357823.2019.1630365>
- Hopkins, D. (1998). *Tensions in and prospects for school improvement*. En Hargreaves, A., Inberman, A., Fullan M. y Hopkins, D. (Eds.). Londres: *International Handbook of Educational Change*. Academic Publishers.

- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Londres: The Falmer Press.
- Hopkins, D., y Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Toward the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
<https://doi.org/10.1080/01411920120071461>
- Hopkins, D. (2005). *The Practice and Theory and School Improvement International Handbook of Educational Change*. Netherlands: Springer.
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Hopkins, D. (2009). *Mi escuela, una gran escuela. Cambio escolar para el mejoramiento de los aprendizajes*. Santiago de Chile: LOM.
- Hopkins, D. (2013). *Exploding the Myths of School Reform*. Melbourne, Australia: ACER Press, and Maidenhead, Berkshire: Open University Press/McGraw-Hill Education.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., y Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state of the art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885452>
- Hopkins, D. y Craig, W. (2015). *Leadership for Powerful Learning: a strategy for systemic educational improvement*. Melbourne: McREL International.
- Hopkins, D. (2017). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. En Weinstein y Muñoz (Eds.). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 17-70). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.
- Horn, A., y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>
- Hoyle, E. y Wallace, M. (2005). *Educational leadership: Ambiguity, professionals and managerialism*. Londres: Sage, 2005.
- Huber, G. (2013). Zwölf Thesen zur guten Schulleitung. En Huber, (Ed.), *Jahrbuch Schulleitung 2013. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (pp. 3-11). Colonia: Wolters Kluwer / Carl Link.
- Hume, D. (2001). *Tratado sobre la naturaleza humana*. Libros en la red. Servicio de Publicaciones. Diputación de Albacete.
http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/034_historia_2/Archivos/Hume_tratado.pdf

- Irby, D. J., Meyers, C. V, & Salisbury, J. D. (2020). Improving Schools by Strategically Connecting Equity Leadership and Organizational Improvement Perspectives: Introduction to Special Issue. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 25(2), 101–106. <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1704628>
- Jiménez, J.A. (2014). Evaluación a gran escala: su desarrollo e inconvenientes en su modelo teórico. *Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala*.
https://www.researchgate.net/publication/312533589_Evaluacion_a_gran_escala_su_desarrollo_e_inconvenientes_en_su_modelo_teorico
- Jiménez, J. (2016). El papel de la evaluación a gran escala como política de rendición de cuentas en el Sistema Educativo Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 109-126. <https://doi.org/10.15366/rie2016.9.1.007>
- Jiménez, J. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), pp. 185-202.
<https://doi.org/10.14516/fde.636>
- Johanson, R., Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
<https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Johanson, R., Onwuegbuzie, A., y Turner, L. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 122-133).
<https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kant, E. (2003). *Crítica de la razón pura*. Biblioteca Virtual Universal.
<https://www.biblioteca.org.ar/libros/89799.pdf>
- Kim, J. (2020). Problematizing global educational governance of OECD PISA: Student achievement, categorization, and social inclusion and exclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 52(14), 1483–1492. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1732928>
- Koetting, J. R. (1984). *Foundations of Naturalistic inquiry: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of Reality*. Dallas, Texas: Association for Educational Communications and Technology.
- Koontz, H. (2006). *Administración*. Pennsylvania: McGraw Hill.
- Kovačević, J. y Hallinger, P. (2019). Encontrar el nicho de Europa: mapeo científico de la base de conocimiento sobre liderazgo y gestión educativa en Europa, 1960–2018. *Efectividad escolar y mejora escolar*. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1692875>
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Argentina: FCE.
- Kushner, S. (2000). *Personalizing evaluation*. California: Sage.

- Kugelmass, J. (2003). *Inclusive leadership. Leadership for inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL). <https://core.ac.uk/download/pdf/4154875.pdf>
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Los Angeles, CA: Sage.
- Kyriakides, L., Charalambous, E., Creemers, H. P. M. (Bert), & Dimosthenous, A. (2019). Improving quality and equity in schools in socially disadvantaged areas. *Educational Research*, 61(3), 274–301. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1642121>
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59 (8) pp. 37-40. <https://doi.org/10.1002/bl.59>
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Law, E. (2010). Distributed curriculum leadership in action: A Hong Kong case study. *Educational Management, Administration and Leadership*, 38 (3), pp. 286-303. <https://doi.org/10.1177/1741143209359714>
- Leeuw, F., & Donaldson, S. (2015). Theory in evaluation: reducing confusion and encouraging debate. *Evaluation*, 21(4), 467-480. <https://doi.org/10.1177/1356389015607712>
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring, *Educational Administration Quarterly*, 30 (4) pp. 498–518. <https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006>
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press, 1999.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Mascall, B. (2002). Un marco para la investigación sobre la reforma a gran escala. *Journal of Educational Change* 3, 7–33 (2002). <https://doi.org/10.1023/A:1016527421742>
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? En Firestone y Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership*. Nueva York: Teachers College Press. https://www.researchgate.net/publication/44836425_A_New_agenda_for_research_in_educational_leadership
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Londres: DfES.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? En Leithwood (Ed.) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 17-33). Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X08321495>

- Leithwood, K. y Louis, K. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lemaitre, M. (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación Superior. Informe 2012*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)-Universia. <https://cinda.cl/publicacion/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012/>
- Lemov, Doug. (2010) *Teach Like a Champion: 49 Techniques that put students on the path to college*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ley 20.248 de 2008. Por la cual se crea la Subvención Escolar Preferencial. 25 de enero de 2008. D.O. 01.02.2008.
- Ley Nº 20. 370 de 2009. Por la cual se establece la Ley General de Educación, que representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile. 17 de agosto de 2009. D.O. 12.09.2009
- Ley 20.529 de 2011. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Escolar Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. 11 de agosto de 2011. D.O. 27.08.2011.
- Ley 20.845 de 2015. Por la cual se regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciban aportes del Estado. 29 de mayo de 2015. D.O. 08.06.2015.
- Lillo, D. (2020). Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. *Debate Feminista*, 30(59), 72-93. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2020.59.04>
- Lockton, M., Weddle, H., & Datnow, A. (2020). When data don't drive: teacher agency in data use efforts in low-performing schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 243–265. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1647442>
- Longmuir, F. (2019). Resistant leadership: countering dominant paradigms in school improvement. *Journal of Educational Administration and History*, 51(3), 256–272. <https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1583172>
- Longo, F. (2008). Liderazgo Distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Revista Capital Humano*, 21(226), 84-91. http://horarioscentros.uned.es/archivos_publicos/qdocente_planes/627615/articulolid_era_zgodistribuido.pdf
- Lorenz, G., Boda, Z., Salikutluk, Z., & Jansen, M. (2020). Social influence or selection? Peer effects on the development of adolescents' educational expectations in Germany. *British Journal of Sociology of Education*, 41(5), 643–669. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1763163>

- Lugo, N. y Villasmil, J. (2019). Liderazgo directivo como factor de mejoramiento en la calidad educativa. *Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 2(4), 4-29. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v2i4.521>.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Lumby, J. (2013). Distributed leadership: The uses and abuses of power. *Educational Management, Administration and Leadership*, 41 (5), pp. 581-597. <https://doi.org/10.1177/1741143213489288>
- Lusquiños, C. (2005). Gestión educativa: conceptualización y diferenciación de la organización y la administración clásicas. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 5, 69-85. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15051>
- Luyten, H., Visscher, A. y Witziers, B. (2005). School effectiveness research: from a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 249-279. <https://doi.org/10.1080/09243450500114884>
- Mac Beath, J., Dempster, N. (2009). *Connecting leadership and learning*. Londres: Routledge, 2009.
- Madariaga, L. (2019). *Propuesta de diseño para la implementación de un cuadro de mando integral en la Agencia de Calidad de la Educación*. [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/170706>
- Mainardes, J. (2009). Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, 9(1), 4-16. <https://www.passeidireto.com/arquivo/4958286/a-avaliacao-de-politicas-educacionais-por-meio-da-abordagem-teorico-analitica-do/9>
- Martínez-Garrido, C. (2015). *Investigación sobre enseñanza eficaz. Un estudio multinivel para Iberoamérica*, Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez-Otero, V. (2019). Claves axiológicas y retos educativos en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 105-127. <https://doi.org/10.35362/rie8023316>
- Martinic, S. (2010). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 30-43. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4480>
- Marzano, R., McNulty, B., y Waters, T. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mashburn, A., Justice, L., Downer, J. y Pianta, R. (2009). Peer Effects on Children's Language Achievement During Pre-Kindergarten. DOI: [10.1111 / j.1467-8624.2009.01291](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01291).
- Maturana, H. (2009). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- McColl, J. y Anderson, R. (2002). Impact of leadership style and emotions on subordinate performance. *The Leadership Quarterly*, 13(6), 545-559. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00143-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00143-1)
- Merriam, S. (1990): *Case study research in education*. Oxford: Oxford University Press.
- Mill, J. (1997). *El Utilitarismo* (Trad. por E. Guisán). Madrid: Altaya.
- Millán, S. (1990). Evaluación de la calidad de la educación norteamericana. *Revista Complutense de Educación*, 1(2), 207-221. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9090230207A>
- Ministerio de Educación de Chile (2004). *La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/National_Reports/ICE_2004/chile.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2014a). *Estándares Indicativos de Desempeño*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf
- Ministerio de Educación (2014b). *Estudio comparado de los sistemas educativos: El caso de Chile*. http://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/337/EstudioComparadoSistemasEducativos.Unasur.ElCasodeChile_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación de Chile (2016a). *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019*. https://archivos.agenciaeducacion.cl/060308MEJORAMIENTO_online.pdf
- Ministerio de Educación (2016b). *Reporte Nacional de Chile: Revisión OCDE para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas*. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/SCHOOL-final-impresion_OK.pdf
- Ministerio de Educación (2020a). *Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación 2020-2023*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/SAC-2020-2023_vf.pdf
- Ministerio de Educación (2020b). *Actualización Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14361/EID%20actualizacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). *Medición de la exclusión escolar en Chile*. Documento de trabajo N° 20. Santiago, Chile. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/04/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-20_2020_f01.pdf

- Miranda, F. (2018). Evaluación de políticas y uso de sus resultados: las directrices del INEE. *Gaceta de la Política Nacional de Evaluación, Educativa* 4(12), 36-40.
<https://historico.mejoredu.gob.mx/evaluacion-de-politicas-y-uso-de-sus-resultados-las-directrices-del-inee/>
- Monarca, H., Gorostiaga, J. y Pericacho, F. (2019). *Calidad de la educación: aportes de la investigación y la práctica*. Madrid: Dykinson.
- Mora, D. (2009). Objeto e importancia de la gestión educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 2(3), 7-12 .
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000300001
- Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas, Revista Especializada en Humanidades y Ciencias Sociales*, 45(138),125-135.
<http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/617>
- Morales, J. (2015). El campo teórico de la política educativa y su objeto de estudio. Un campo específico e interrelacionado con el campo de la educación. En Tello (Comp.), *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*, (pp. 207-237). Buenos Aires: Autores de Argentina.
<http://panorama.oei.org.ar/dev/wp-content/uploads/2017/05/Los-objetos-de-estudio-de-la-politica-educativa.pdf>
- Moreno, T. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la Educación Superior*, 40(4), 119-131.
http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista160_S2A3ES.pdf
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). The effects of school membership on pupils' educational outcomes. *Research Papers in Education*, 3 (1), 3-26.
<https://doi.org/10.1080/0267152880030102>
- Mortimore (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310.
<https://doi.org/10.1080/0924345930040404>
- Mugendawala, H., & Muijs, D. (2020). Educational process factors for effective education in resource-constrained countries: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 445–467. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1702562>
- Muhamedyev, R., Yakunin, K., Kuchin, Y. A., Symagulov, A., Buldybayev, T., Murzakhmetov, S., & Abdurazakov, A. (2020). The use of machine learning “black boxes” explanation systems to improve the quality of school education. *Cogent Engineering*, 7(1), 1769349.
<https://doi.org/10.1080/23311916.2020.1769349>
- Muijs, D. y Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management, Administration and Leadership*, 35(1), pp. 11-134.
<https://doi.org/10.1177/1741143207071387>

- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C. Y Miles S. (2007). *Every child matters. Leading under pressure: Leadership for social inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
<https://doi.org/10.1080/13632431003663198>
- Muijs, D., y Reynolds, D. (2010), *Effective Teaching. Evidence and practice*, Londres, Sage.
- Murillo, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2).
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5352>
- Murillo, F. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4),11-24. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.htm.htm>
- Murillo, F. (2007). School effectiveness research in Latin America. En T. Townsend(Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 75–92). Nueva York: Springer.
- Murillo, F. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160102.pdf>
- Murillo, F. y Román, M. (2008). La evaluación educativa como derecho humano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 2-5.
<https://revistas.uam.es/index.php/rie/article/view/4676>
- Murillo, J., Hernández-Castilla, R., C. y Martínez, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles Educativos*, 38 (151), pp. 50-70.
<https://www.redalyc.org/pdf/132/13243471004.pdf>
- Murillo, J. y Martínez-Garrido, C. (2016). Factores de eficacia escolar en la República Dominicana. *Revista Innovación Educativa*, 16 (72), 113- 132.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n72/1665-2673-ie-16-72-00113.pdf>
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, J., Barrio, R., Brioso, M., Hernández, M. y Pérez-Albo M. (2000). *La mejora de la Eficacia Escolar. Un estudio de casos*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-mejora-de-la-eficacia-escolar-un-estudio-de-casos/investigacion-educativa/8342>
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-29.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>

- Napier, D. (2014). Qualities of Education. En Napier D. (Ed.). *Qualities of Education in a Globalised World*, p. 1-17. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.
- Negiş I. (2020). Ethical Leadership and School Effectiveness: The Mediating Roles of Affective Commitment and Job Satisfaction. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 60-87. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2020.4114>
- Neuman, W. (2000). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en investigación en educación. Hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- OCDE (2015). *Perspectivas de las políticas de educación 2015. Las reformas en marcha*. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/9a0f60de-es/index.html?itemId=/content/component/9a0f60de-es>
- OCDE (2017). *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*. <https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf>
- OEI (1993). *Sistemas educativos nacionales-Chile*. <https://www.oei.es/historico/quipu/chile/index.html#sis2>
- OEI (2010). 2021 Metas educativas. <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- OEI (2016). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2016: proyecto de revisión de los indicadores de las Metas Educativas 2021*. Madrid: OEI.
- Onwuegbuzie, A. & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, (pp. 351-384). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: An historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/09578230910928061>
- Oplatka, I. (2019). El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 196-210. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993072>
- OREALC/UNESCO (1997). Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación (PI/H/3). <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183651s.pdf>
- OREALC/UNESCO (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Segundo Informe*. Santiago de Chile. UNESCO.

- OREALC/UNESCO (2007). El derecho de una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), pp. 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130502.pdf>
- OREALC/UNESCO (2010). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769S.pdf>
- OREALC/UNESCO (2016a). Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo http://archivos.agenciaeducacion.cl/8_Informe_internacional_de_resultados_Factores_asociados_TERCE_2013.pdf
- OREALC/UNESCO (2016b). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- OREALC/UNESCO (2020). ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis Curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373982>
- Oyarzún, C. (2019). Fiscalización escolar en Chile: evidencia inicial acerca del ajuste normativo de escuelas municipales y particulares subvencionadas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18). <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.424>
- Owens, T. (1973). Evaluación educativa por procedimientos adversos. En House (Ed.), *Evaluación escolar: la política y el proceso*. Berkeley: McCutchan.
- Palacios, D., Hidalgo, F., Suárez, N. y Saavedra, P. (2020). Leyendo críticamente políticas educativas en la era neoliberal: el caso chileno. *Ced. Pesqui, São Paulo*, 50(175), 30-54. <https://doi.org/10.1590/198053146449>
- Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2019). Educational leadership roles for the development of learning organizations: Seeking scope in the Greek context. *International Journal of Leadership in Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690950>
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1972). Evaluation and Illumination. Reprinted in Tawney, (1976). *Curriculum Reevaluation Today. Trends and Implications*. London: McMillan.
- Parsons, T. (1978). *Autobiografía intelectual: elaboración de una Teoría del Sistema social*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (3ª ed.). Londres: Sage.
- Pereyra, D. y Fernández, M. (2019). *Reflexiones sobre experiencias y metodologías de las agencias y sistemas de calidad educativa en Chile, Perú y Argentina*. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <http://cdsa.academica.org/000-023/492>

- Pérez Ferra, M. (1996). *Factores que favorecen la calidad educativa*. España: Departamento de Pedagogía, Universidad de Jaén.
- Pérez Gómez, A. (1989). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Sacristán (Ed.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, (95-138). España: Akai.
- Piedrahita Rodríguez, J. A. (2020). La descolonización epistemológica y la educación política en Colombia. Hacia una perspectiva ciudadana del buen vivir. *Foro de Educación*, 18(1), 47-65. <https://doi.org/10.14516/fde.720>
- Plano-Clark, V., & Ivankova, N. (2016). What is mixed methods research?: considering how mixed methods research is defined. In Plano-Clark, V., & Ivankova, N. (Eds.), *Mixed methods research: A guide to the field* (pp. 55-78). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Platón (2017). *La República* (Trad. A. Camarero). Santiago de Chile: RIL editores.
- Poggi, M. (2008). Evaluación educativa. Sobre sentidos y prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 37-44. <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4678>
- Popper, K. (1992). Ética y epistemología en la investigación científica. *Ciencia Política: Revista trimestral para América Latina y España*, (28), 25-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4415721>
- Pozner, P., (2000). *Gestión educativa estratégica*. <http://www.poznerpilar.org/biblioteca/modulo02.pdf>
- PREAL (2007). Las evaluaciones educativas que América Latina Necesita. http://www.oei.es/evaluacioneducativa/evaluaciones_educativas_AL_necesita_preal.pdf
- Prieto, M. (2019). Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. *Educ. Soc. Campinas* 40, p.1-20. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019189573>
- Puelles Benítez, M. (1989). *Diccionario Básico de Política y Administración*. Madrid: UNED.
- Pulido, O. (2017). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. *Educación y ciudad*, (33), 13-28. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1641>
- Quintana-Torres, Y. E. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.5>
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede?* Santiago de Chile: UNICEF.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. y Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un Intento por Equilibrar la Macro y Micro Política Escolar. *REICE*, 11 (2).
<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2902>
- Rama, G. (1989). Educación y cambios en la estructura social de América Latina. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC/UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000099896_spa
- Ramírez, M. y Lugo, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Revista científica de Educomunicación*, 28(65), 9-20.
<https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Ramos (2018). Dispositivo de evaluación y gubernamentalidad del sistema educacional: entretejimiento de ciencia social y poder. *Cinta moebio*, (61), 41-55.
<https://doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100041>
- Ravela, P. (2001). *¿Cómo presentan sus resultados los Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa en América Latina?* Santiago de Chile: PREAL.
https://www.researchgate.net/publication/44827857_Como_presentan_sus_resultados_los_sistemas_nacionales_de_Evaluacion_Educativa_en_America_Latina
- Ravela, P. (2015). El uso de los resultados de las evaluaciones en la mejora de los procesos de enseñanza. En Poggi (Ed.), *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y actores* (pp. 69-112). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Razquin, P. (2015). Introducción y presentación del dossier. Número especial sobre “Educación para Todos 2015: Balance y Prospectiva para o desde América Latina”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 6(8), 8-30.
<http://www.saece.com.ar/relec/revistas/8/mon0.pdf>
- Redon, S. (2009). Autoevaluación institucional y acreditación como aseguramiento de la calidad de la educación: implicancias teóricas y prácticas. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 269-284
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200016>
- Reynolds D. y Creemers, B. (1990). School effectiveness and school improvement: a mission statement. *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (1), 1-3.
- Reynolds, D. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice. En Dimmock (Ed.), *School based management and school effectiveness* (pp. 185-200). London: Routledge.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B.P.M., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerweij, N. (1996). Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement. London: Routledge.
- Reynolds D., Teddlie, Ch., Chapman, C., Stringfield, S. (2015). *Effective school processes from: The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement, Research, policy, and practice* Abingdon: Routledge. Recuperado de <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315679488.ch3>

- Rhodes, C. y Brundrett, M. (2010). Leadership for learning. En: Bush, Bell y Middlewodd (Eds.). *The principles of educational leadership and management*. Londres: Sage, 2010.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação Revista do Centro de Educação*, 31, (1), 11-22.
<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Rivas, J. (2020). Política educativa y prácticas pedagógicas. *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*, (4), 36-43.
<http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A7B4.pdf>
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, New South Wales: Australian Council of Leaders.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Programme*. Wellington: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- Robledo, C., Amador, L. y Ñáñez, J. (2019). Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 169-191.
<https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17110>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3, (1), pp.29-50.
http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html
- Rojas, R. (2015). Aspectos teóricos sobre el proceso de formación de investigadores sociales. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García y R. Rojas, *Investigación Educativa. Abriendo Puertas al Conocimiento*, (pp. 25-31). Montevideo: Contexto.
<https://issuu.com/educomplexus/docs/investigacion-educativa>
- Rolff, H. (2012a). Grundlagen der Schulentwicklung. En Buhren y Rolff (Eds.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (pp. 12-39). Weinheim y Basilea: Beltz.
- Román, M. (1999). Hacia una Evaluación Constructivista de Proyectos Sociales. *Revista Mad*,(1).
<https://revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/14866>
- Rossi, P. y Freeman, H. (1989). *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. México: Trillas.
- Rubin, H. & Rubin, I. (1995). *Qualitative Interviewing. The Art of Hearing Data*. London: Sage.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore P. y Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Londres: Open Books.

- Ryan, J. (2016). Strategic activism educational leadership and social justice. *International Journal of Leadership in Education*, 19(1), 87-100.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1096077>
- Saglberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7 (4), p. 259-287. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-4884-6>
- Salinas, D. y Fraser, P. (2012). Educational opportunity and contentious politics: The 2011 chilean student movement. *Berkeley Review of Education*, 3. Estados Unidos de América: Graduate School of Education at the University of California, Berkeley.
<https://doi.org/10.5070/B83110044>
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools. A Review of School Effectiveness Research*. Londres: Institute of Education University of London.
- Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments*. London: Paul Chapman Publishing.
- Sammons, P. (2011). *School effectiveness and equity: making connections*. Berkshire: CfBT.
<https://pdfs.semanticscholar.org/19ed/e5fe119b921a2c99eb69df93a4a3b79d520b.pdf>
- Sánchez, M. y del Sagrario, F. (2013) Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIII, pp 97-124.
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27026416001.pdf>
- Sánchez, M. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto*, (11-30).
<https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1679>
- Sánchez, A. (2018). Fundamentos Epistémicos de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Santín, D. y Sicilia, G. (2014). *Evaluar para mejorar: Hacia el seguimiento y la evaluación sistemática de las políticas educativas. Reflexiones sobre el sistema educativo español*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Searle, J. (1994). *Actos del habla*. Madrid: Ediciones Cátedra SA.
- Seashore, K. (2017). Liderazgo y aprendizajes: Implicancias para la efectividad de las escuelas. En Weinstein y Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (págs. 150-181). Ediciones Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Scheerens, J. y Creemers, B. (1989). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. En Creemers, Peters y Reynolds (Eds.), *School effectiveness and school improvement* (pp. 265-278). Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 61-80.
<https://doi.org/10.1080/0924345900010106>
- Scheerens, J. (2016). Un marco conceptual general. En *Eficacia educativa e ineficacia*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-7459-8_1
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257–273.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- Schmid, C., Trendtel, M., Bruneforth, M., & Hartig, J. (2020). Effectiveness of a governmental action to improve Austrian primary schools – results of multilevel analyses based on repeated cycles of educational standards assessments. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 149–171. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1620294>
- Scherer, R., & Nilsen, T. (2019). Closing the gaps? Differential effectiveness and accountability as a road to school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(3), 255–260. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1623450>
- Schleicher, A. (2006). Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación*, 21-43. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
http://88.12.10.114/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/normativa/pisa/PI SA%20 2006,%20 analisis.pdf#page=20
- Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva Educativa*. (6ª ed.). México: Pearson Educación.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa, herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-140.
<http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>
- Scott, R. (1990) *School Centred Education*. New South Wales Education Portfolio: Sydney.
- Scriven, M. (1980). *The logic of evaluation*. California: Edgepress.
- Seitz, H., & Capaul, R. (2007). *Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis*. Berna, Stuttgart y Viena: Haupt.
- Senge, P. (2002). *Escuelas que aprenden*. Colombia: Editorial Norma.
- Senge, P. (2005). *La Quinta Disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Buenos Aires: Granica.
- Shen, J. (2020). The theory of bifurcated educational system and its implications for school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 1–21.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1808708>

- Shrivastava, P. (1987) ¿La planificación estratégica es ideológica? *Journal of Management*, 12(3), 363-377. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/014920638601200305>
- Simons, H. (1.999). *Evaluación democrática en instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Southworth, G. (1993). School leadership and school development: reflections from research. *School Organisation*, 12 (2) pp. 73–87.
- Stake, R. (1999). *Investigación de estudios de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (2005). *Qualitative case studies*. In N. Denzing & Y. Lincoln, *The sage handbook of qualitative research*, (pp. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Stephen P. (1986). *Comportamiento Organizacional: conceptos, controversias y aplicaciones*. México: Hispanoamericana S.A.
- Stevenson, H. (2012). Teacher leadership as intellectual leadership: Creating spaces for alternative voices in the English school system. *Professional Development in Education*, 38 (2), pp. 345-360.
- Stoll, L. y Wikeley, E (1998). Issues on linking school effectiveness and school improvement. En Hoeben (Ed.), *Effective School Improvement: state of the art. Contribution to a discussion* (pp. 29-58). Groningen: GION.
- Stringfield, S. y Slavin, R. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. En Creemers y Reezigt (Eds.), *Evaluation of educational research* (pp. 35-69). Groningen: ICO.
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación sistemática. Guía, teoría y práctica*. Madrid: Paidós.
- Stufflebeam, D. (2002). Evaluation models. *New Directions for Evaluation* 89, 7-97. <https://doi.org/10.1002/ev.3>
- Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E. et al. (2020). Desarrollo de habilidades del siglo XXI en la primera infancia: la contribución de la calidad del proceso a la autorregulación y el comportamiento prosocial. *Z Erziehungswiss* 23, 465–484. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00945-x>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2003). *Handbook of Mixed Methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tafur, R. (2013). Sobre la evaluación de instituciones educativas. *En Blanco & Negro*, 4(1), 10-16. <http://files.pucp.edu.pe/departamento/educacion/2020/02/11132730/rosa-tafur-sobre-la-evaluacion-de-instituciones-educativas.pdf>
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.

- Tarabini, A. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-023
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2019). Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school's effect on educational success. *Educational Studies*, 45(2), 226–241. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>
- Taut, S., Jiménez, D., Puente-Duran, S., Palacios, D., Godoy, M. I., & Manzi, J. (2019). Evaluating the quality of teaching: can there be valid differentiation in the middle of the performance distribution? *School Effectiveness and School Improvement*, 30(3), 328–348. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1510842>
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*.
- Tedesco, J. (2003). Una mirada política acerca de las evaluaciones. En *Evaluar las Evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*, (pp. 11-15). Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Tedesco, J. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 34(23), 555-572. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300003>
- Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 7(1), 53-68. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003>
- Thoening, J. (2004). La actualización del conocimiento en el campo de la administración y las políticas públicas. En Pardo (Ed.). *De la administración pública a la gobernanza*, (pp. 183-216). México: COLMEX.
- Thoonen, E., Slegers, P.; Oort, F.; Thea, T., Peetsma, T., Feemke, P. y Geijsel, P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47 (3) pp. 496-536.
- Tiana, A. (2009). Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. En Marchesi, Tedesco y Coll (Coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, p. 113-123. Madrid: OEI.
- Tiana, A. (2018). Treinta años de evaluación de centros educativos en España. *Educación XX1*, 21(2), 17-36. <https://doi.org/10.5944/educxx1.21419>
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37 (4), pp. 395-420.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Toranzos, L. (2003). Los ámbitos de la evaluación educativa y algunas falacias frecuentes. <http://www.oei.es/calidad2/falacias.htm>

- Tsiligiris, V., & Hill, C. (2019). A prospective model for aligning educational quality and student experience in international higher education. *Studies in Higher Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1628203>
- Uribe, M. (2008). De la investigación a la práctica efectiva: Aplicaciones del Modelo de Gestión Escolar de Calidad de la Fundación Chile. <http://www.educationinnovations.org/sites/default/files/Art%C3%ADculo%20Deusto-Unicef%20%20Mario%20Uribe%20pdf.pdf>
- Uribe, M., Castillo, P., Berkowitz, D. y Galdames, S. (2016). *Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación. Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional*. Santiago: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/IT-4.pdf>
- UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Francia: UNESCO.
- UNESCO (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. Lima: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>
- UNESCO. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245157s.pdf>
- UNESCO, UIS (2018). *Compendio 2018 sobre datos del ODS 4. Estadísticas para fomentar el aprendizaje*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-digest-data-nurture-learning-exec-summary-2018-sp.pdf>
- UNESCO, UIS (2019). Cumplir los compromisos ¿Van los países por el buen camino para alcanzar el ODS-4? http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/meeting-commitments-are-countries-on-track-achieve-sdg4-sp_0.pdf
- Vaill, P. (1996). *Learning as a Way of Being*. San Francisco: JosseyBlass Inc.
- Valenzuela, J., Labarrera, P. y Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de la Política Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 129-145. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie48a06.pdf>
- Valenzuela, J. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): Algunos resultados preliminares de su implementación. <https://doi.org/10.7764/PEL.50.2.2013.17>
- Valles, M. (2014). *Entrevistas Cualitativas*. (2ª Edición). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Várnagi, T. (2000). El pensamiento político de John Locke y el surgimiento del liberalismo. En Boron (Comp.), *La Filosofía Política Moderna. De Hobbes a Marx* (pp. 41-76). CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/moderna/cap2.pdf>
- Vasilachis, I. (1997). El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría. *Estudios sociológicos*, 15(43), 79-107. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/874/0>
- Vázquez, M. L., Ferreira, M., Mogollón, A. S., De Sanmamed, M. J., Delgado, M., y Vargas, I. (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Verd, J., y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*.
- Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (69), 63-84. <https://doi.org/10.29101/crcs.v22i69.3634>
- Volante, P. (2015). Gestión de mejora en escuelas con sello católico. En Imbarack, P. (Ed.) *Educación Católica en Chile: Perspectivas, aportes y tensiones*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica.
- Walker, W. (1984). Administrative narcissism and the tyranny of isolation: Its decline and fall, 1954-1984. *Educational Administration Quarterly*, 20(4), pp. 6-23.
- Walker, A., Dimmock, C., Stevenson, H., Bignold, B., Shah, S. y Middlewood, D. (2005). *Effective leadership in multi-ethnic schools*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL). https://www.researchgate.net/publication/279472320_Effective_leadership_in_multi-ethnic_schools_school_community_perspectives_and_their_leadership_implications
- Wang, T., Olivier, D. F., & Chen, P. (2020). Creating individual and organizational readiness for change: conceptualization of system readiness for change in school education. *International Journal of Leadership in Education*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1818131>
- Weber, M. (1992). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- West-Burnham, J. (1997). Leadership for learning: Reengineering “mind sets”. *School Leadership and Management*, 17 (2), pp. 231-243.
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M. y Marfán, J. (2019a). Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas (2008-2019). *Revista Calidad en la Educación*, (51), 15-52. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.671>

- Weinstein, J., Muñoz, G. y Flessa, J. (Eds.)(2019b). Liderazgo directivo para la calidad de la educación: Aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad en la educación*, (51), pp. 10-14. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.793>
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M. y Rivero, R. (2019c). La opinión de centros públicos y privados sobre las políticas educativas en Chile. *Revista de Currículum y Evaluación del Profesorado*, 23(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9285>
- Wenger, M., Gärtner, H., & Brunner, M. (2020). To what extent are characteristics of a school's student body, instructional quality, school quality, and school achievement interrelated? *School Effectiveness and School Improvement*, 1–28. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1754243>
- Wiseman, A. (2010). The uses of evidence for educational policymaking: global contexts and international trends. *Review of Research in Education*, 34 (1), p. 1-24. <https://doi.org/10.3102%2F0091732X09350472>
- Woods, G. (2007). The “bigger feeling” the importance of spiritual experience in educational leadership. *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (1), pp. 135-155.
- Woitschach, P., Fernández, R., Martínez, R. Y Muñoz, J. (2017). Influencia de los Centros Escolares sobre el Rendimiento Académico en Latinoamérica. *Revista de Psicología y Educación*, 12 (2), 138-154. <https://doi.org/10.23923/rpye2017.12.152> ISSN: 1699-9517.
- Yáñez, P. (2018). Estilos de pensamiento, enfoques epistemológicos y la generación del conocimiento científico. *Revista Espacios*, 31(51), 18-29. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n51/a18v39n51p18.pdf>
- Yedigis, B. & Weinbach, R. (2005). *Research Methods for Social Workers*. USA: Pearson.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks. California: Sage.
- Yulk, G. (2002). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Zheng, X., Yin, H., & Liu, Y. (2020). Are professional learning communities beneficial for teachers? A multilevel analysis of teacher self-efficacy and commitment in China. *School Effectiveness and School Improvement*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1808484>

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1</i> <i>Cinco fases de la investigación sobre la mejora escolar y sistémica</i>	34
<i>Tabla 2</i> <i>Factores para las escuelas efectivas (Sammons, 2011)</i>	50
<i>Tabla 3</i> <i>Factores de escuela y aula asociados al desempeño en países Latinoamericanos</i>	51
<i>Tabla 4</i> <i>Características de las escuelas menos eficaces en ALC</i>	53
<i>Tabla 5</i> <i>Revisión de factores de enseñanza eficaz</i>	54
<i>Tabla 6</i> <i>Factores de ineficacia del aula en ALC</i>	56
<i>Tabla 7</i> <i>Aportes de los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora Escolar</i>	58
<i>Tabla 8</i> <i>El aprendizaje en la Teoría de la Neurociencia</i>	71
<i>Tabla 9</i> <i>El aprendizaje en la Teoría del Condicionamiento</i>	73
<i>Tabla 10</i> <i>El aprendizaje en la Teoría Cognoscitiva Social</i>	74
<i>Tabla 11</i> <i>El aprendizaje en la Teoría del Procesamiento y la Información</i>	75
<i>Tabla 12</i> <i>El aprendizaje en la Teoría Constructivista</i>	77
<i>Tabla 13</i> <i>Factores contextuales y de influencia en los logros</i>	79
<i>Tabla 14</i> <i>Definición de gestión según la perspectiva (Casassus, 2000)</i>	93
<i>Tabla 15</i> <i>Enfoques alternativos de evaluación de programas</i>	137
<i>Tabla 16</i> <i>Ratings de los enfoques de evaluación de programas, según cumplimiento de normas</i>	138
<i>Tabla 17</i> <i>Paradigmas y su aporte a la mejora y el cambio</i>	145
<i>Tabla 18</i> <i>Corrientes evaluativas y sus representantes</i>	148
<i>Tabla 19</i> <i>Sistemas de Medición de la Calidad de la Educación en ALC</i>	162
<i>Tabla 20</i> <i>Ciclo de reformas en América Latina</i>	183
<i>Tabla 21</i> <i>Ámbitos para la acción conjunta</i>	196
<i>Tabla 22</i> <i>Pruebas estandarizadas internacionales en ALC</i>	198
<i>Tabla 23</i> <i>Participación por país en evaluaciones internacionales</i>	199
<i>Tabla 24</i> <i>Sistema escolar y de evaluación por país</i>	203

<i>Tabla 25 Principales políticas de los gobiernos democráticos de Chile</i>	219
<i>Tabla 26 Evolución de diseños institucionales y políticas educacionales en Chile</i>	232
<i>Tabla 27 Evaluaciones censales y muestrales Simce</i>	237
<i>Tabla 28 Evaluaciones internacionales</i>	238
<i>Tabla 29 Medición de Categorías de Desempeño</i>	243
<i>Tabla 30 Categorías de Desempeño</i>	245
<i>Tabla 31 Número de Visitas Integrales de Evaluación y Orientación de Desempeño por año</i>	249
<i>Tabla 32 Principales corrientes de la epistemología</i>	260
<i>Tabla 33 Enfoques epistemológicos según la fuente del conocimiento y el rol del objeto de estudio</i>	262
<i>Tabla 34 Supuestos de paradigmas y tipos de investigación</i>	269
<i>Tabla 35 Paradigmas y sus dimensiones de análisis en la Investigación Educativa</i>	270
<i>Tabla 36 Modalidades de los Métodos Mixtos</i>	273
<i>Tabla 37 Clasificación de los diseños de investigación según autores</i>	275
<i>Tabla 38 Criterios considerados en la selección de diseños básicos de Métodos Mixtos</i>	276
<i>Tabla 39 Tipos de pregunta en el cuestionario</i>	280
<i>Tabla 40 Tipos de documentos en función del productor</i>	284
<i>Tabla 41 Características del estudio de casos</i>	287
<i>Tabla 42 Clasificación de tipos de caso</i>	288
<i>Tabla 43 Perfil expertos teóricos y prácticos</i>	292
<i>Tabla 44 Carta a jueces</i>	294
<i>Tabla 45 Univocidad, pertinencia e importancia de los ítems</i>	295
<i>Tabla 46 Sugerencias jueces expertos</i>	296
<i>Tabla 47 Preguntas de entrevista</i>	299
<i>Tabla 48 Distribución del universo y la muestra</i>	307
<i>Tabla 49 Invitación vía correo electrónico</i>	308
<i>Tabla 50 Diseño muestral y trabajo de campo Encuesta a Directores de Chile</i>	309
<i>Tabla 51 Planificación del Trabajo de Campo</i>	310

Tabla 52 Codificación de documentos y selección previa de información	311
Tabla 53 Selección de los casos	313
Tabla 54 Categorías de análisis	320
Tabla 56 Frecuencias Perfil Directivo	325
Tabla 57 Perfil de los directores encuestados	326
Tabla 58 Perfil directivo	327
Tabla 59 Frecuencias %	328
Tabla 60 Percepción de la visita y su relación con la movilización a la mejora y el uso de resultados	331
Tabla 61 Aspectos a mejorar en la evaluación de la ACE	332
Tabla 62 Hallazgos y Recomendaciones ACE_(PUB_1_CDMB_N)	333
Tabla 63 Capacidad movilizadora de la visita *Director 1ª visita	335
Tabla 64 Capacidad movilizadora de la visita * Formación	336
Tabla 65 Profundización EID *Director 1ª visita	339
Tabla 66 Relación de la visita con la mejora *Director 1ª visita	340
Tabla 67 Satisfacción con la retroalimentación	346
Tabla 68 Satisfacción con apoyos recibidos para la mejora	347
Tabla 69 Resultados de la visita en PME *Experiencia en el cargo	349
Tabla 70 Visita-profundización de los EID *Experiencia en el cargo	350
Tabla 71 Hallazgos y Recomendaciones ACE_ PART-SUBV_3_CDMB_N	351
Tabla 72 Hallazgos y Recomendaciones ACE_ PUB_2_CDI_N	352
Tabla 73 Percepción del efecto de la visita en la mejora de resultados	354
Tabla 74 Recomendaciones-mejora IFPS *Director 1ª visita	355
Tabla 75 Trayectoria de las Categoría de Desempeño	357
Tabla 76 Principales hallazgos	359
Tabla 77 Facilitadores y obstaculizadores en relación a la importancia de la visita de la ACE	367
Tabla 78 Facilitadores y obstaculizadores en relación a la visita y su incidencia en la mejora de resultados	368
Tabla 79 Facilitadores y obstaculizadores en relación a la visita y su incidencia en los resultados	371

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Ilustración 1</i> Diseño de la investigación	23
<i>Ilustración 2</i> Marco Conceptual del Marco Teórico	26
<i>Ilustración 3</i> Modelo Primigenio Comprehensive de Eficacia Escolar de Scheerens y Creemers (1989)	59
<i>Ilustración 4</i> Modelo Integrado de Eficacia Escolar de Scheerens (1990)	61
<i>Ilustración 5</i> Modelo Jerárquico de Efectos Escolares de Stringfield y Slavin (1992)	62
<i>Ilustración 6</i> Modelo de Eficacia Docente de Creemers (1994)	64
<i>Ilustración 7</i> Modelo de Eficacia Escolar en Secundaria de Sammons, Thomas y Mortimore (1997)	65
<i>Ilustración 8</i> Modelo de Eficacia Escolar en Secundaria de Sammons, Thomas y Mortimore (1997)	81
<i>Ilustración 9</i> Modelos de gestión y su incidencia en la educación	99
<i>Ilustración 10</i> Marco de coherencia	106
<i>Ilustración 11</i> Configuración de las categorías de valoración en el Premio Deming	155
<i>Ilustración 12</i> Modelo Baldrige	156
<i>Ilustración 13</i> Modelo EFQM	157
<i>Ilustración 14</i> Modelo de Calidad Total de Instituciones Educativas de Samuel Gento	158
<i>Ilustración 15</i> Modelo de Evaluación para la Mejora de la Calidad Educativa	159
<i>Ilustración 16</i> Modelo ecológico de desafíos y recomendaciones a la política y gestión escolar	178
<i>Ilustración 17</i> Etapas de desarrollo educativo en función de los resultados de los estudiantes	188
<i>Ilustración 18</i> Evolución de la inversión en Educación como porcentaje del PIB	220
<i>Ilustración 19</i> Institucionalidad educativa de Chile, según el Sistema de Aseguramiento de la Calidad.	226
<i>Ilustración 20</i> Componentes del Sistema de Evaluación de Aprendizajes	236
<i>Ilustración 21</i> Articulación de componentes del nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes	239
<i>Ilustración 22</i> Avances en el Nuevo Sistema de Evaluación de Aprendizajes	240
<i>Ilustración 23</i> Trayectoria de escuelas categorizadas como Insuficientes el 2016	246
<i>Ilustración 24</i> La ciencia y su clasificación	263

<i>Ilustración 25 Ciclo de la investigación científica</i>	265
<i>Ilustración 26 Recolección y análisis de datos</i>	278
<i>Ilustración 27 Preguntas de investigación y su correspondencia con preguntas de entrevista</i>	283

Anexos

Anexo 1

Matriz general de diseño del Cuestionario a Directores de Chile

	SUBDIMENSIÓN	VARIABLES	ÍTEMS
ANTECEDENTES CONTEXTUALES	Trayectoria profesional	Experiencia en dirección	1
		Antigüedad en el cargo actual	2
		Proceso de selección	3
		Capacitación	4
		Fuente de inversión	5
		Compromiso de Desempeño	6
		Evaluación de Desempeño	7-8
		Resultados de evaluación	9
	Contexto escolar	Ubicación	10
		Dependencia	11
		Grupo Socioeconómico	12
		Subvención Escolar Preferencial	13
		Matrícula efectiva	14
		Capacidad física	15
	POLÍTICA EDUCATIVA	Diseño	Marco normativo
Nueva institucionalidad			17
Implementación		Objetivos	18
		Funciones	19
		Instrumentos	20
		Estándares Indicativos de Desempeño (EID)	21

Anexo 2

Cuestionario

Encuesta a directores de Chile

Estimado Director (a):

La presente encuesta está siendo aplicada a un grupo de directores y directoras de escuela, en el marco de una investigación doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona. Su objetivo es medir el efecto de la evaluación realizada a su escuela el año 2014, por parte de la Agencia de Calidad de la Educación.

El establecimiento que usted dirige forma parte de las escuelas evaluadas en Visita Integral de Evaluación y Orientación de Desempeño (2014), razón por la cual es de trascendental importancia su opinión. Esta se solicitará mediante: 1) respuestas a los enunciados que a continuación se detallan; 2) marcando alternativas en una lista desplegable; 3) seleccionando una opción; o 4) declarando su grado de acuerdo con las afirmaciones que se exponen. Sus respuestas serán anónimas y confidenciales, garantizando la protección de datos personales. Sus opiniones serán procesadas e incluidas en el estudio mencionado, pero no se comunicarán antecedentes individuales de los encuestados.

Es necesario completar el formulario (respondiendo todas las preguntas), y enviarlo hasta el viernes 12 de mayo. Para ello, sólo debe seleccionar el recuadro que señala "Enviar", el que aparecerá al finalizar la encuesta.

Dada sus múltiples responsabilidades, agradecemos de antemano su esfuerzo y cooperación en la presente investigación. Su colaboración permitirá la posibilidad de contribuir a la mejora de la política educativa en Chile.

(Ante consultas contactar a Luz María Díaz Galeas, doctoranda en Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona, luzmaria.diazg@e-campus.uab.cat, móvil en Chile +56 9 98382422)

Perfil directivo

Esta primera etapa de preguntas están referidas a su experiencia con la visita realizada por la Agencia de Calidad y características profesionales. Se solicita elegir alternativa, seleccionar las que correspondan o responder brevemente.

1. ¿Era usted el director o directora de la escuela cuando se recibió la primera visita de la Agencia de Calidad de la Educación ((2014)?

Marca solo un óvalo.

Sí
 No

2. Desde entonces a la fecha ¿la escuela ha recibido una nueva visita de la Agencia de Calidad?

Marca solo un óvalo.

Sí
 No

3. ¿Cuántos años ha ejercido como director o directora de escuela, incluyendo el actual? (Considere el total de los años, en diversos establecimientos).

4. En la escuela actual ¿Cuántos años ha ejercido como director o directora?

5. Para ocupar su actual cargo ¿en qué tipo de proceso de selección participó?

Marca solo un óvalo.

Alta Dirección Pública
 Concurso público

- Promoción interna o ascenso
- Nombramiento de sostenedor

6. ¿Ha recibido formación para el ejercicio de su cargo?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

7. Si su respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, esta corresponde a:

Selecciona todos los que correspondan.

- Diplomado
- Magíster
- Otras certificaciones

8. De haber recibido formación para el ejercicio del cargo, su financiamiento corresponde a:

Selecciona todos los que correspondan.

- Recursos propios
- Entidad sostenedora
- Beca Mineduc o CPEIP
- Becas Chile
- Otro financiamiento

9. Al asumir su cargo o posterior a ello ¿suscribió un compromiso de desempeño en el que se explicitaron los objetivos y metas a alcanzar?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

10. ¿Se le aplica evaluación de desempeño?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

Visita Integral

Esta sección se relaciona con la Visita Integral realizada a su escuela por la Agencia de Calidad de la Educación, el año 2014. Se enumeran afirmaciones relacionadas con sus alcances en los instrumentos de planificación institucional y pedagógica. Asimismo, indaga en los resultados que han podido generar las indicaciones que eventualmente han sido incorporadas como acciones del Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Se solicita representar su grado de acuerdo, marcando sólo una de las alternativas. En la escala propuesta, 1 se corresponde con “muy en desacuerdo”, 2 “en desacuerdo”, 3 “medianamente de acuerdo”, 4 “de acuerdo” y 5 con “muy de acuerdo”. Se solicita a marcar sólo una opción.

- 11. La Visita de Evaluación y Orientación de Desempeño permitió movilizar a la escuela hacia la mejora de sus procesos.**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Muy de acuerdo

- 12. El equipo evaluador manifestó la calidad formativa de la visita de evaluación, enfatizando su espíritu orientador.**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Muy de acuerdo

- 13. La escuela consideró los resultados de la visita de evaluación, en la elaboración y/o modificación de su PME.**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Muy en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	Muy de acuerdo

14. La visita realizada por la Agencia de Calidad derivó en recomendaciones que se han incorporado como acciones al PME.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

15. Después de la visita, el sostenedor participó en el rediseño de metas y acciones en el PME, atendiendo a las recomendaciones que le competen.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

16. Posterior a la visita, la escuela contó con un Taller de Orientación al Mejoramiento (TOM) realizado por la Agencia de Calidad, que permitió profundizar en los resultados de la evaluación y considerarlos en el PME.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

17. La visita permitió a la escuela profundizar en los Estándares Indicativos de Desempeño, como herramienta orientadora en el diseño de metas y acciones en el PME.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

18. **Las debilidades y fortalezas expresadas por el equipo evaluador en la reunión final de retroalimentación, ampliaron la autoevaluación institucional.**

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

19. **Las recomendaciones de mejora entregadas en la reunión final de retroalimentación, fueron pertinentes a la realidad de la escuela.**

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

20. **La reunión final de retroalimentación y el informe recibido a posterior fueron suficientes para integrar las sugerencias como acciones del PME.**

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

21. **Según el informe de la Agencia de Calidad, la visita permitió a los evaluadores recopilar antecedentes suficientes para diagnosticar el grado de cumplimiento de la escuela con los Estándares Indicativos de Desempeño, en las distintas dimensiones.**

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

22. **El tiempo transcurrido entre la visita y la recepción del informe de evaluación fue funcional a los plazos para diseñar nuevas acciones orientadas a la mejora.**

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

23. Las indicaciones de la Agencia de Calidad permitieron modificar el PME y el Plan Estratégico, de acuerdo a las sugerencias recibidas.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

24. El informe de la visita integró una acertada descripción de los procesos institucionales y pedagógicos de la escuela, el 2014.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

25. Las sugerencias contenidas en el informe de visita, fueron analizadas por los distintos estamentos de la escuela, motivando propuestas de mejora.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

26. La escuela ha contado con asesoría de los supervisores del Ministerio de Educación, para la implementación de las sugerencias contenidas en el informe de visita.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

27. La escuela ha contado con asesoría de ATE privada, para la implementación de las sugerencias contenidas en el informe de visita.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

28. La escuela ha emprendido sus procesos de cambio, sin solicitar apoyos externos.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

29. Las mejoras logradas por la escuela responden a las acciones que se han diseñado, producto del análisis y sugerencias entregadas por la Agencia de Calidad.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

30. Las recomendaciones entregadas por la Agencia de Calidad e integradas en acciones del PME, han demostrado ser conducentes a la mejora.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

31. Después de las modificaciones al PME post visita, el último diagnóstico anual ha evidenciado mejora en resultados educativos en Simce, según tendencia de los últimos tres años.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

32. Después de las modificaciones al PME post visita, el último diagnóstico anual ha evidenciado mejora en los logros de aprendizaje, reflejado en las evaluaciones internas de cada asignatura.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

33. Después de las modificaciones al PME post visita, el último diagnóstico anual ha evidenciado mejora en resultados institucionales de eficiencia interna, como las tasas de retiro, repitencia y aprobación.

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

34. Después de las modificaciones al PME post visita, el último diagnóstico anual ha evidenciado mejora en Otros Indicadores de Calidad (OIC), como convivencia escolar. Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Muy en desacuerdo Muy de acuerdo

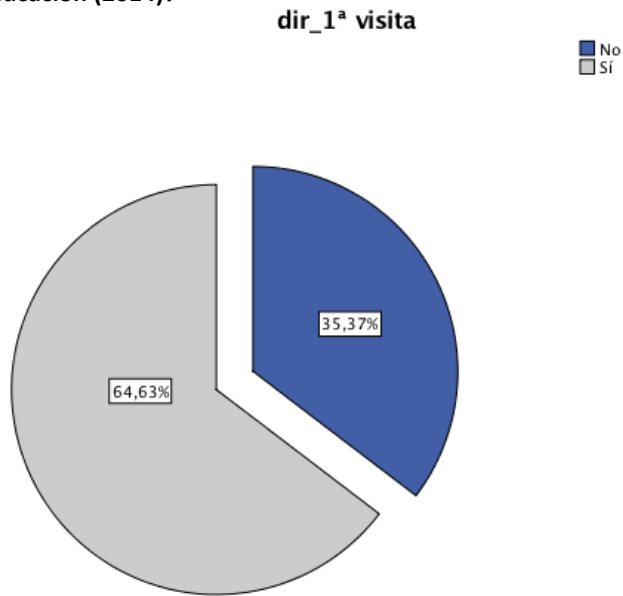
35. ¿Qué aspectos de la evaluación realizada por la Agencia de Calidad se podrían modificar para potenciar sus efectos en la mejora de la escuela?

36. Con el fin de incluir a su institución en los agradecimientos y/o hacer llegar a su escuela el informe técnico del presente estudio, solicitamos escribir el nombre del establecimiento educacional que dirige.

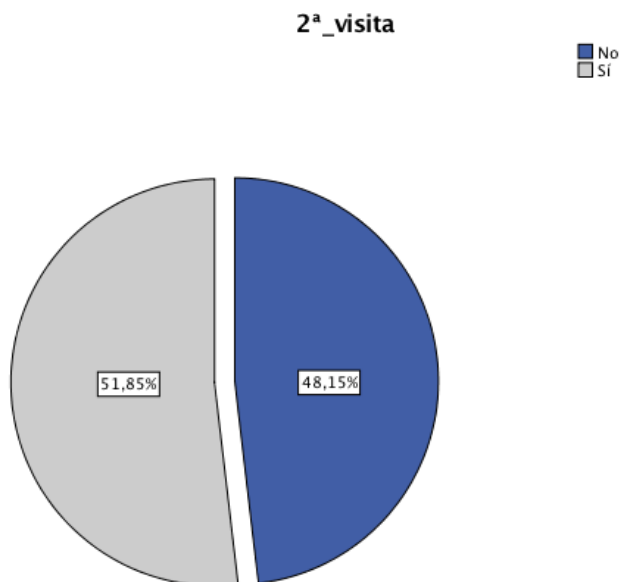
Anexo 3

Estadísticos descriptivos

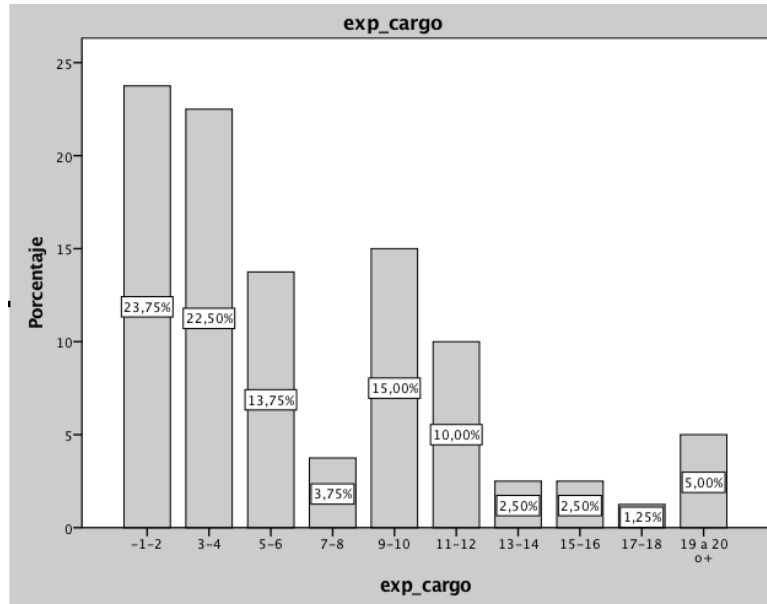
P1. ¿Era usted director o directora cuando se recibió la primera visita de la Agencia de Calidad de la Educación (2014)?



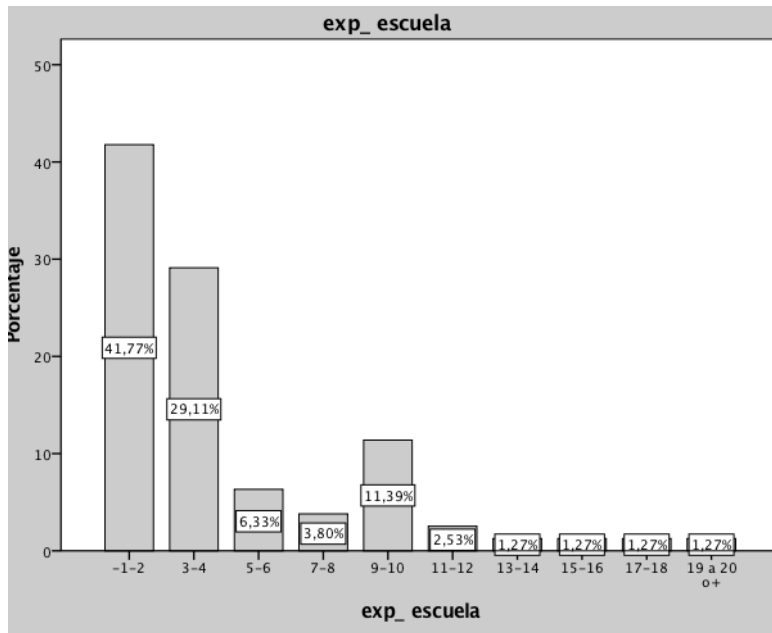
P2. Desde entonces a la fecha ¿la escuela ha recibido una nueva visita de la Agencia de Calidad?



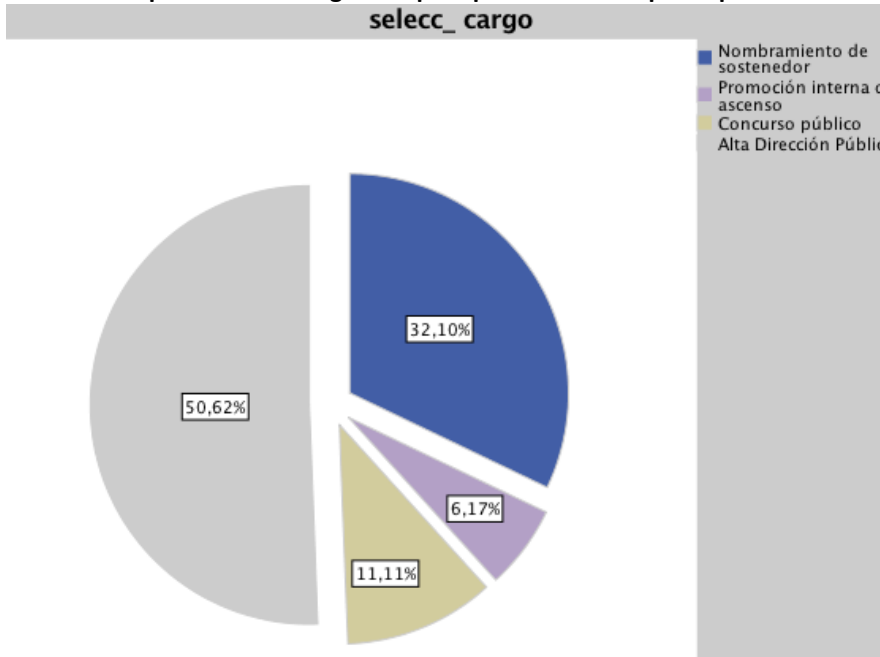
P3. ¿Cuántos años ha ejercido como director o directora de escuela, incluyendo el actual?



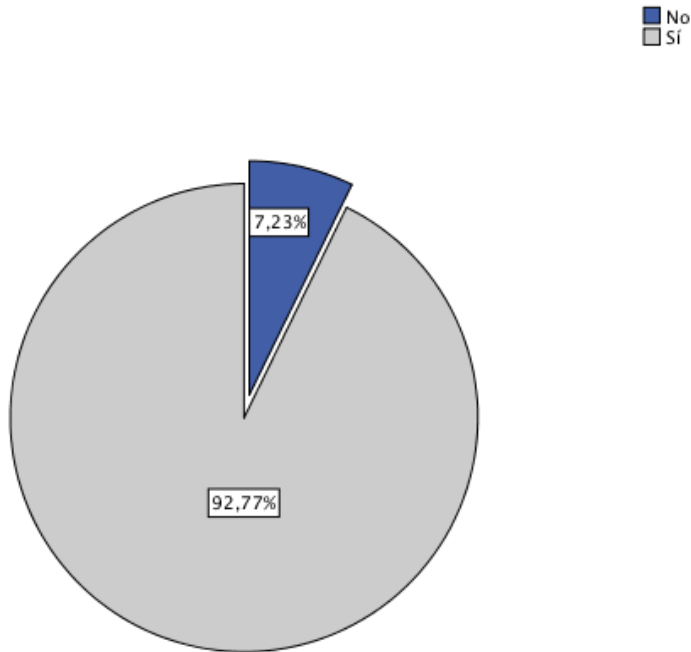
P4. En la escuela actual ¿cuántos años ha ejercido como director o directora?



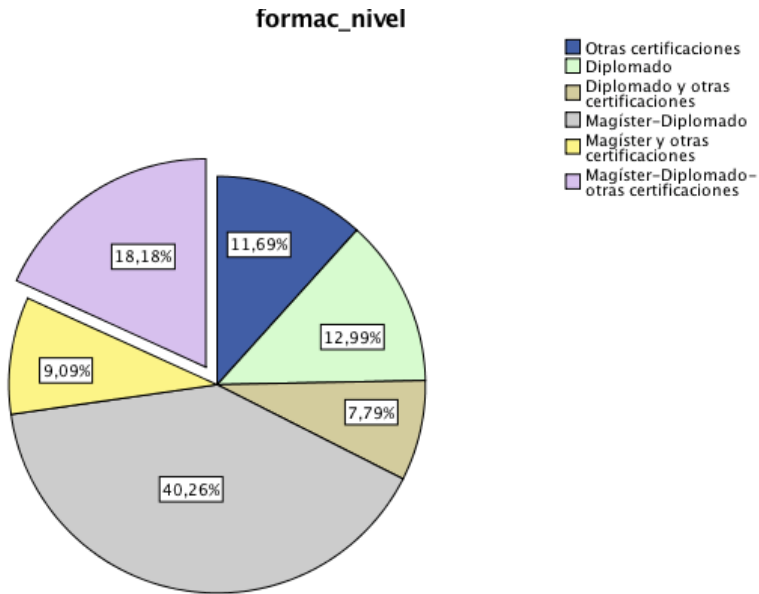
P5. Para ocupar su actual cargo ¿en qué tipo de selección participó?



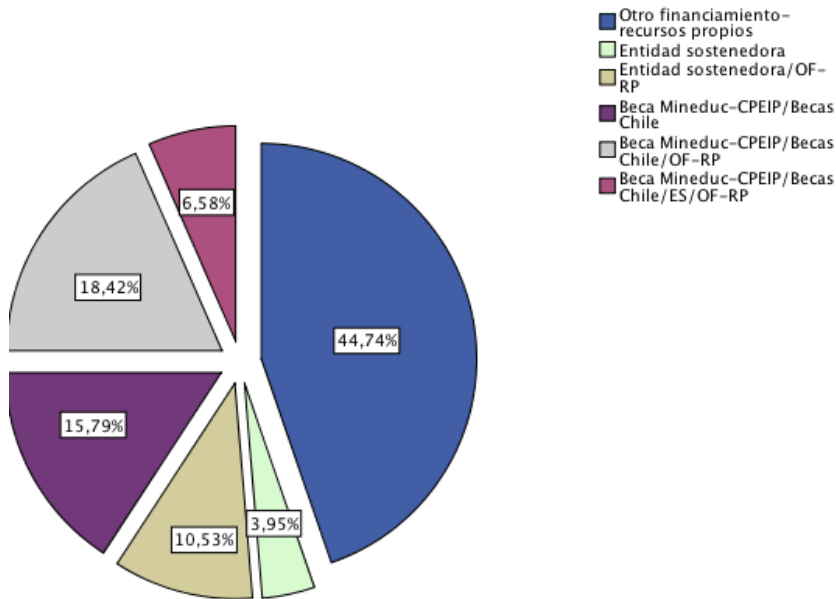
P6. ¿Ha recibido formación para el ejercicio de su cargo?



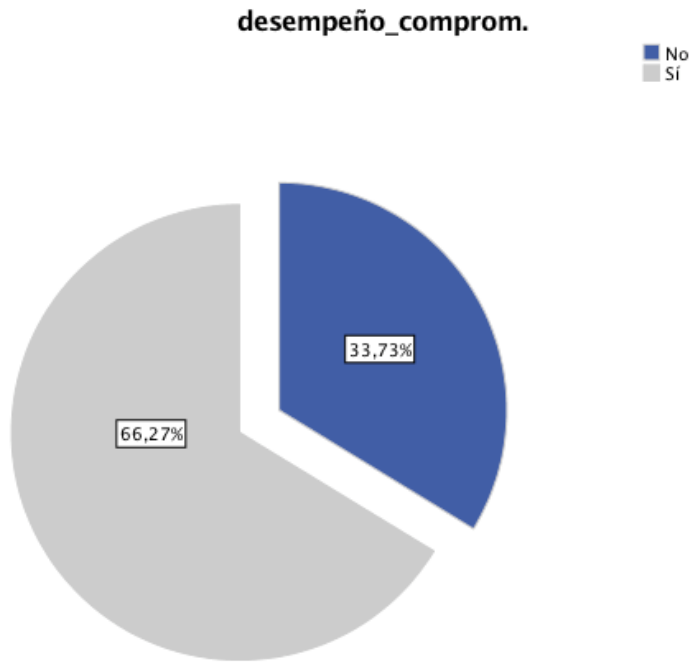
P.7. Si su respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa, esta corresponde a:



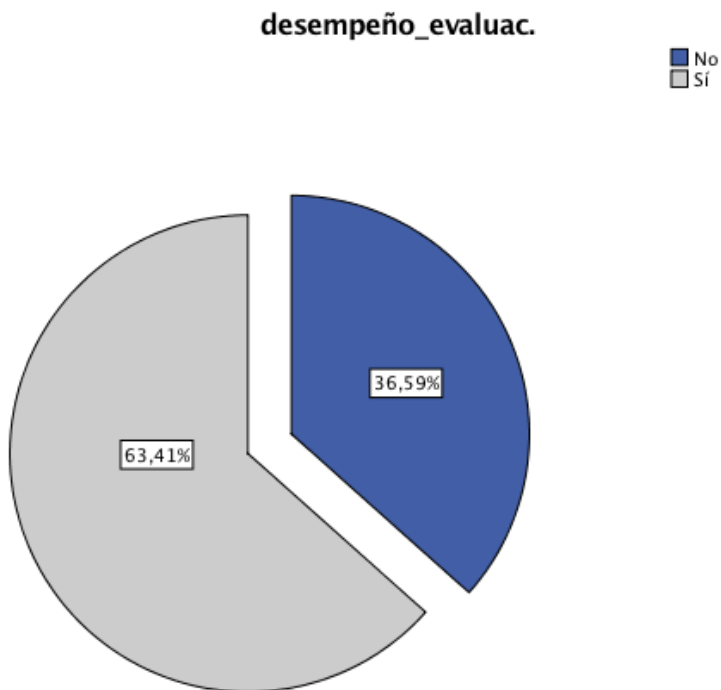
P8. De haber recibido formación para el ejercicio del cargo, su financiamiento corresponde a:



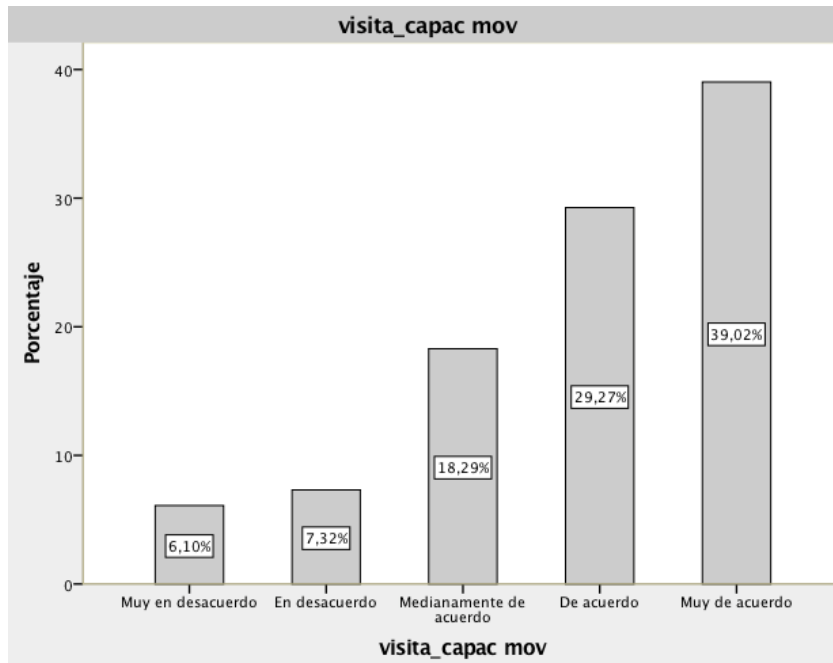
P9. Al asumir su cargo o posterior a ello ¿suscribió un compromiso de desempeño en el que se explicitaron los objetivos y metas a alcanzar?



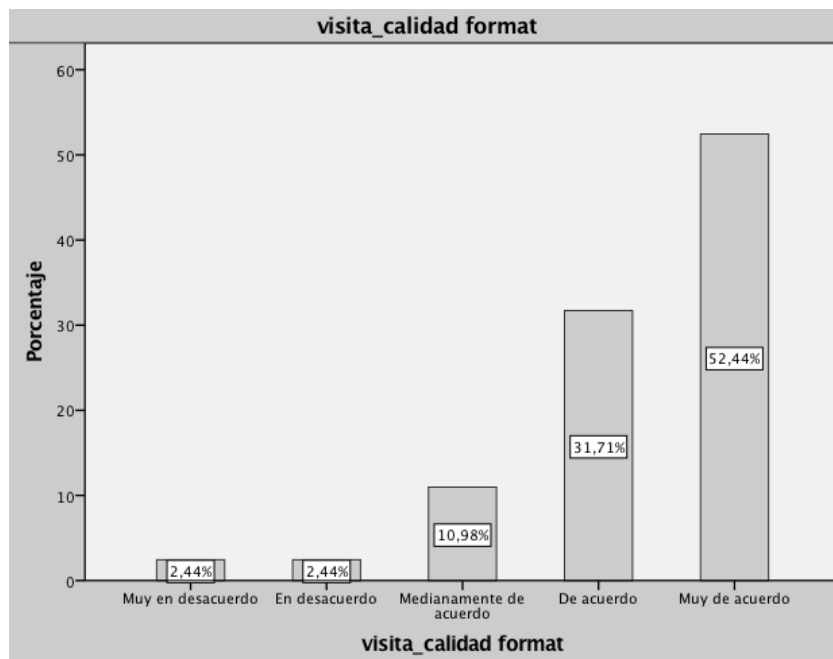
P10. ¿Se le aplica evaluación de desempeño?



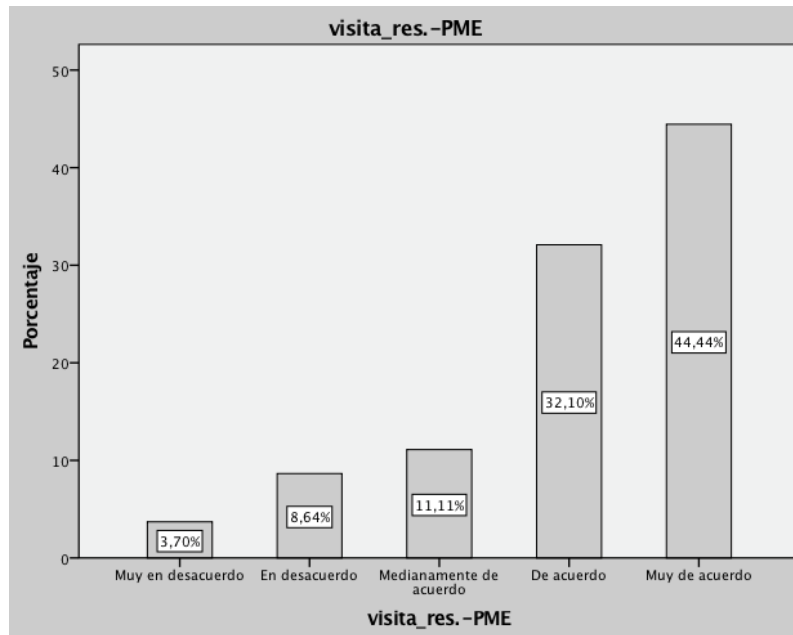
P11. La Visita de Evaluación y Orientación de Desempeño permitió movilizar a la escuela hacia la mejora de sus procesos.



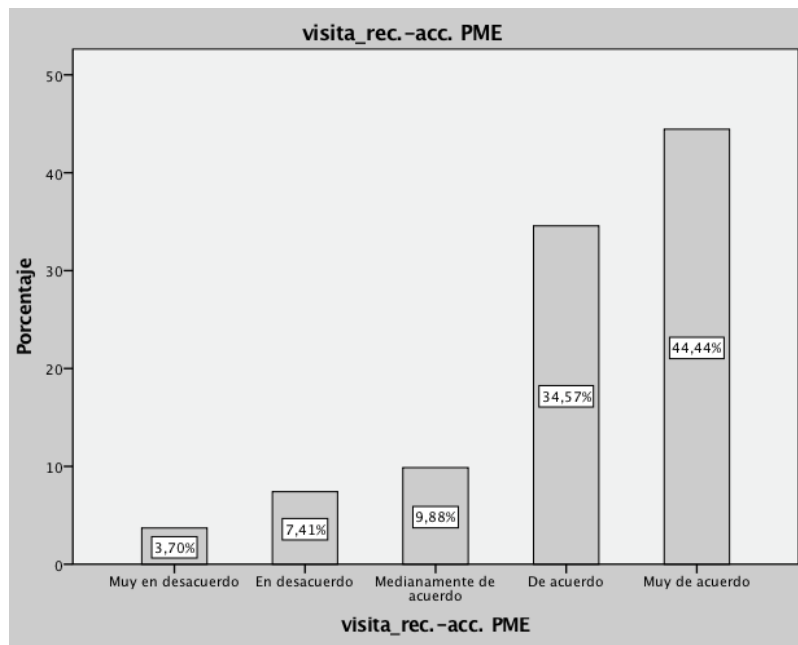
P12. El equipo evaluador manifestó la calidad formativa de la visita de evaluación, enfatizando su espíritu orientador.



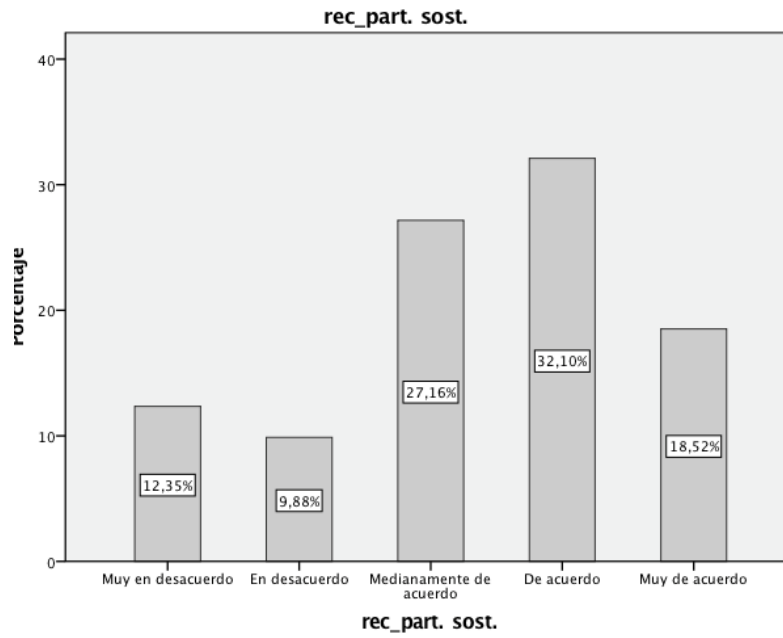
P13. La escuela consideró los resultados de la visita de evaluación, en la elaboración y/o modificación de su PME.



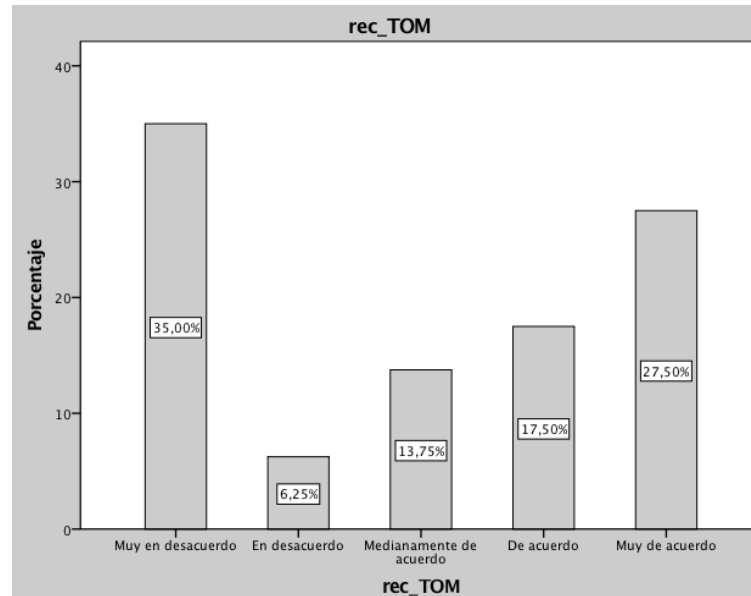
P14. La visita realizada por la Agencia de Calidad derivó en recomendaciones que se han incorporado como acciones al PME.



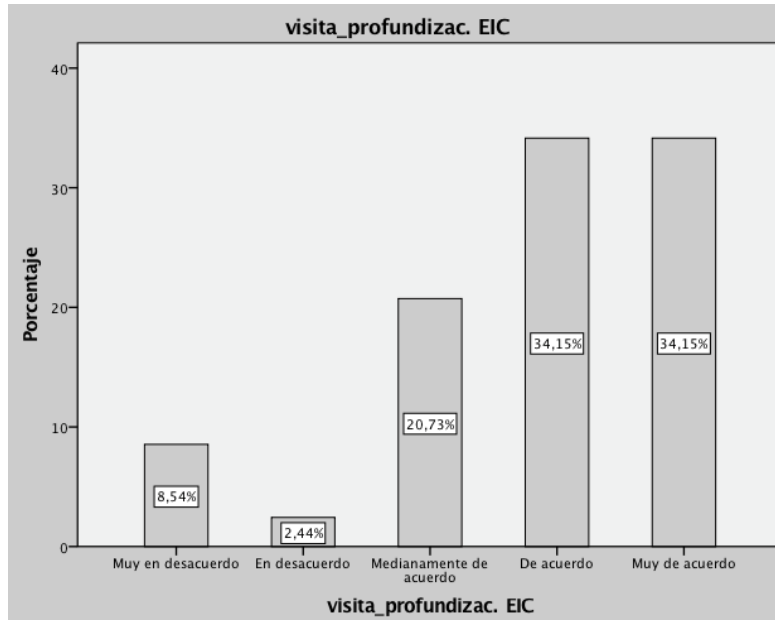
P15. Después de la visita, el sostenedor participó en el rediseño de metas y acciones en el PME, atendiendo a las recomendaciones que le competen.



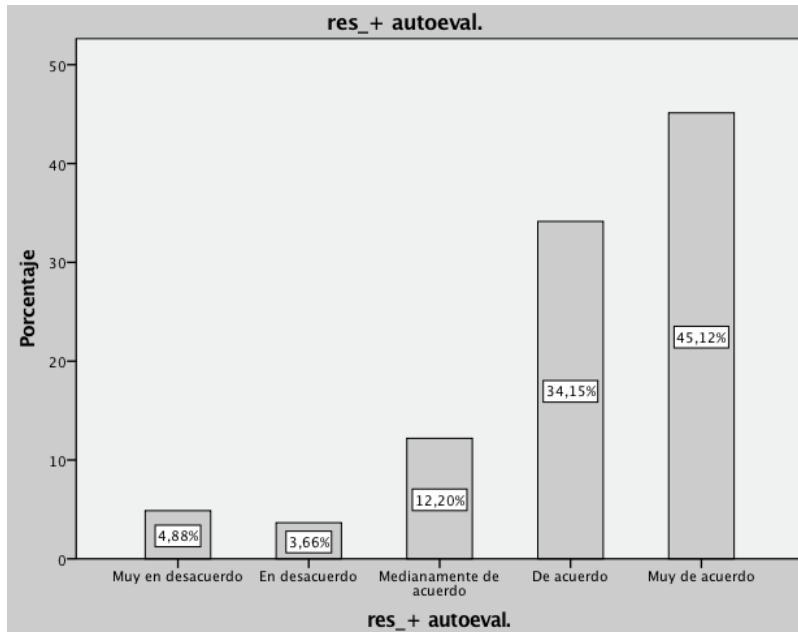
P16. Posterior a la visita, la escuela contó con un Taller de Orientación al Mejoramiento (TOM) realizado por la Agencia de Calidad, que permitió profundizar en los resultados de la evaluación y considerarlos en el PME.



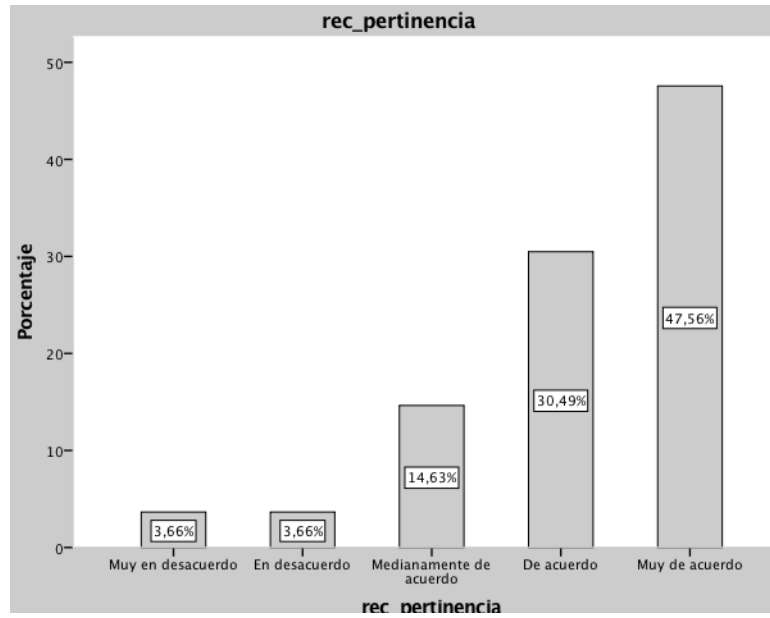
P17. La visita permitió a la escuela profundizar en los Estándares Indicativos de Desempeño, como herramienta orientadora en el diseño de metas y acciones en el PME.



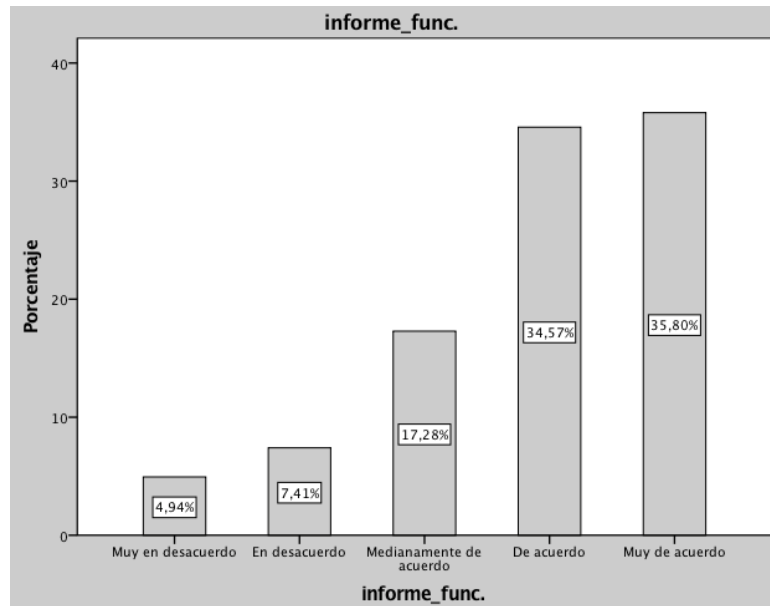
P18. Las debilidades y fortalezas expresadas por el equipo evaluador en la reunión final de retroalimentación, ampliaron la autoevaluación institucional.



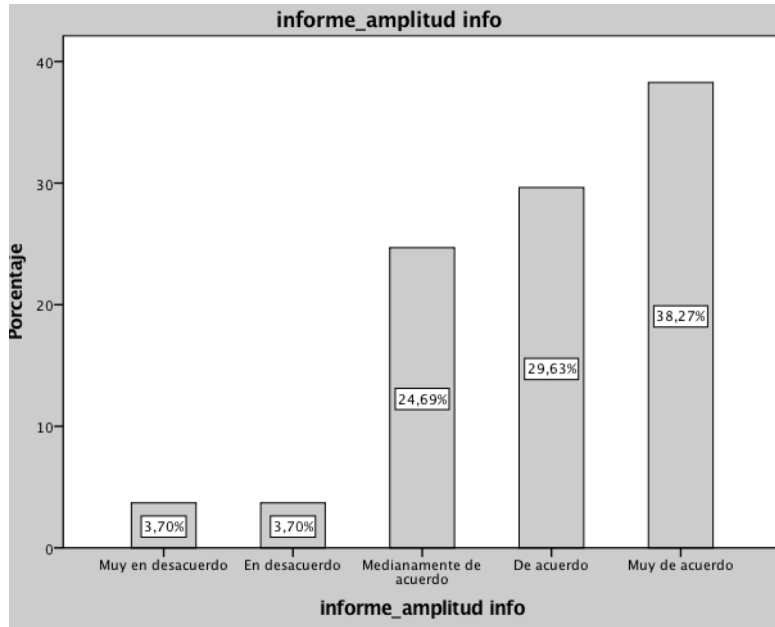
P19. Las recomendaciones de mejora entregadas en la reunión final de retroalimentación, fueron pertinentes a la realidad de la escuela.



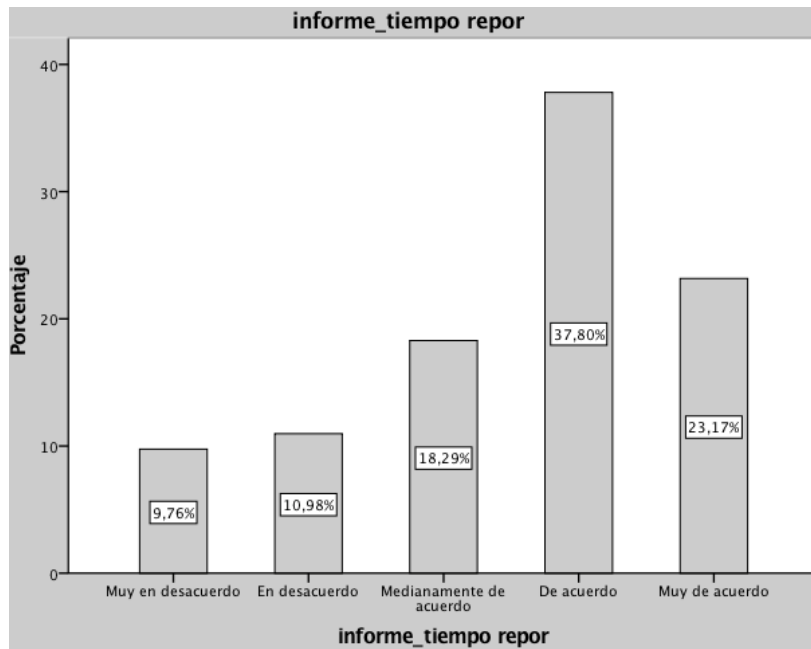
P20. La reunión final de retroalimentación y el informe recibido a posterior fueron suficientes para integrar las sugerencias como acciones del PME.



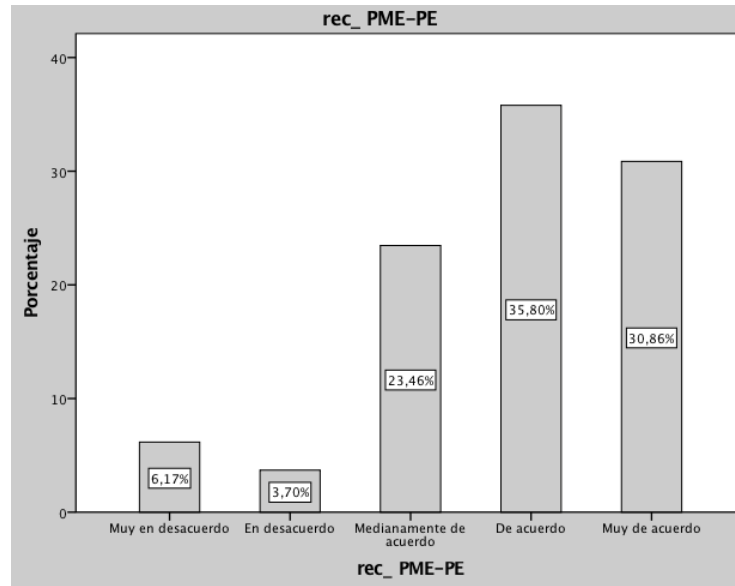
P21. Según el informe de la Agencia de Calidad, la visita permitió a los evaluadores recopilar antecedentes suficientes para diagnosticar el grado de cumplimiento de la escuela con los Estándares Indicativos de Desempeño, en las distintas dimensiones.



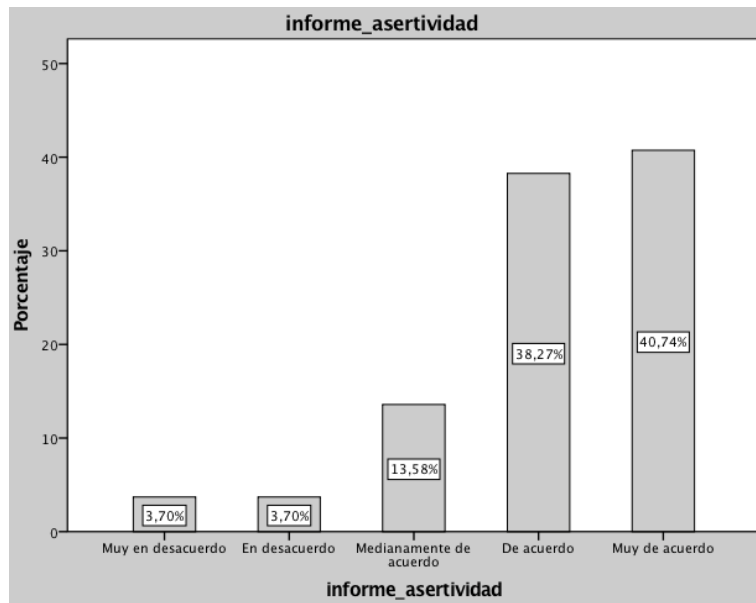
P22. El tiempo transcurrido entre la visita y la recepción del informe de evaluación fue funcional a los plazos para diseñar nuevas acciones orientadas a la mejora.



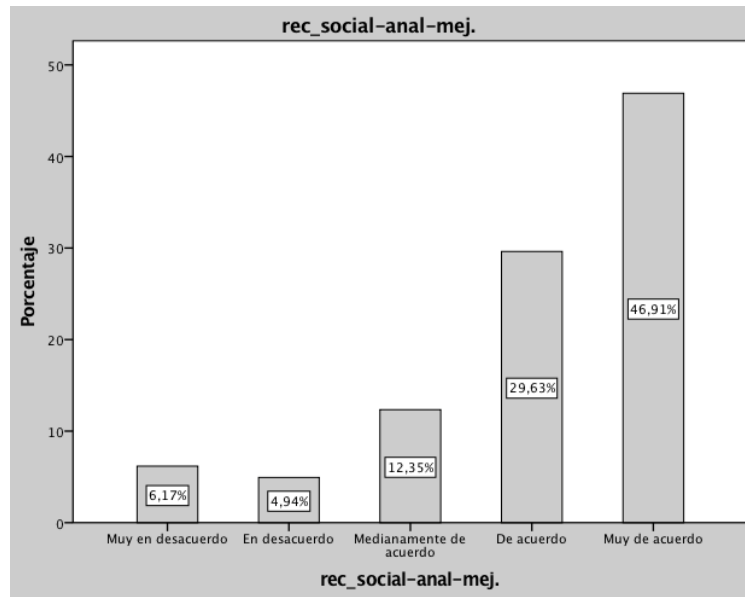
P23. Las indicaciones de la Agencia de Calidad permitieron modificar el PME y el Plan Estratégico, de acuerdo a las sugerencias recibidas.



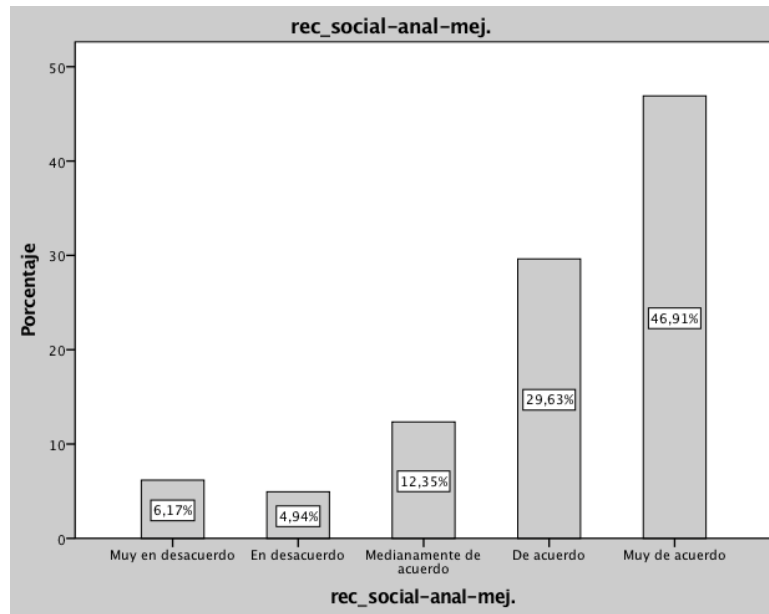
P24. El informe de la visita integró una acertada descripción de los procesos institucionales y pedagógicos de la escuela, el 2014.



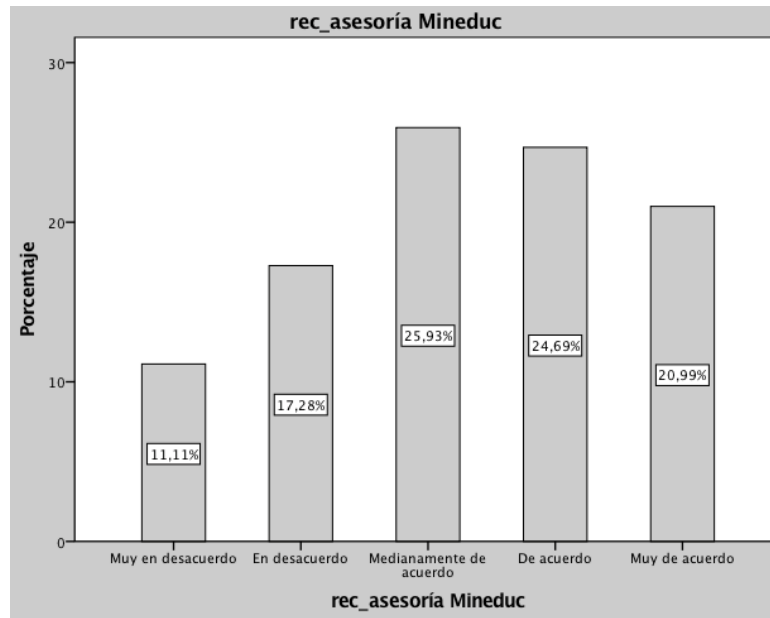
P25. Las sugerencias contenidas en el informe de visita, fueron analizadas por los distintos estamentos de la escuela, motivando propuestas de mejora.



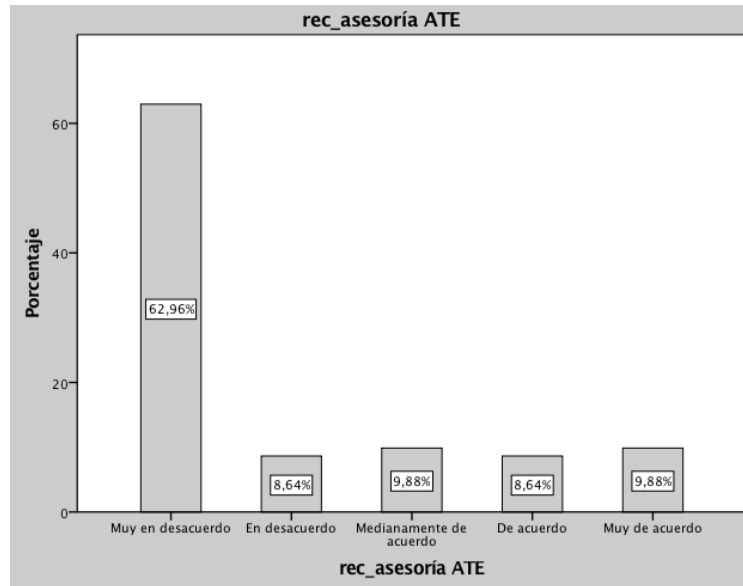
P25. Las sugerencias contenidas en el informe de visita, fueron analizadas por los distintos estamentos de la escuela, motivando propuestas de mejora.



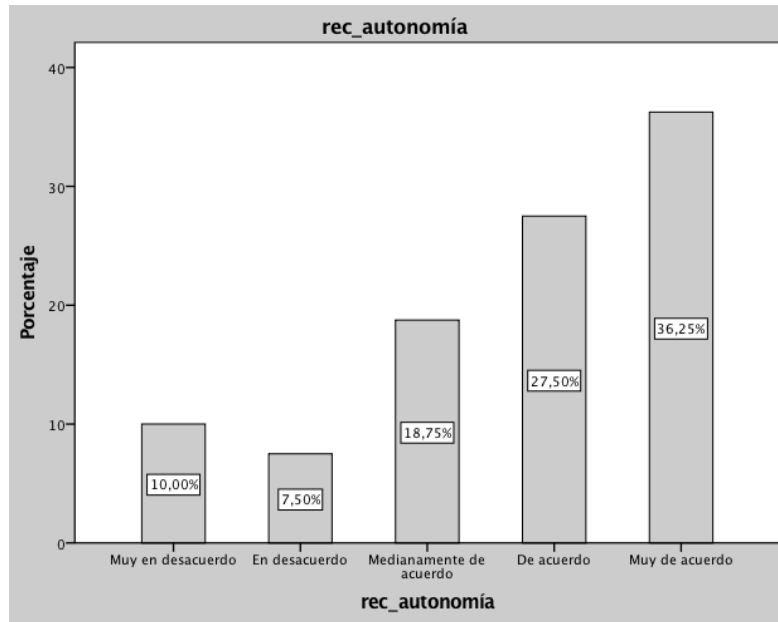
P26. La escuela ha contado con asesoría de los supervisores del Ministerio de Educación, para la implementación de las sugerencias contenidas en el informe de visita.



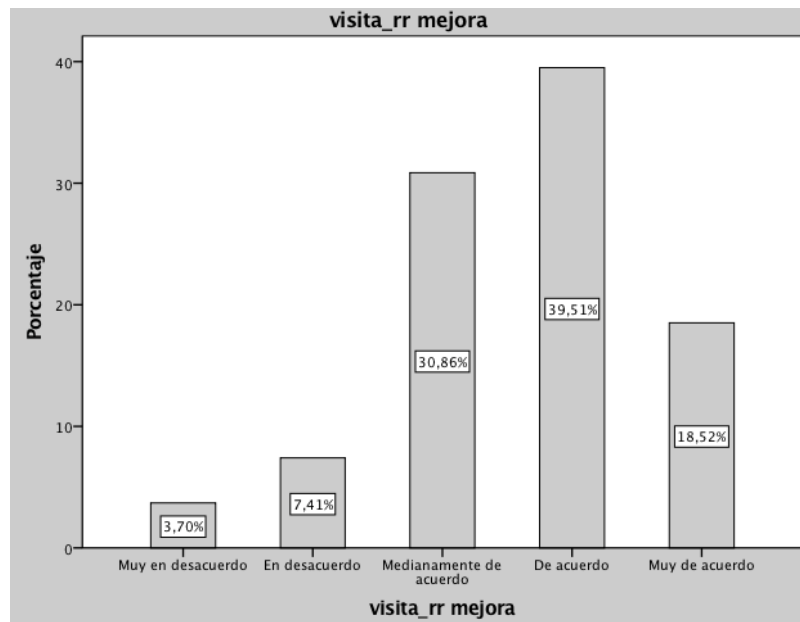
P27. La escuela ha contado con asesoría de ATE privada, para la implementación de las sugerencias contenidas en el informe de visita.



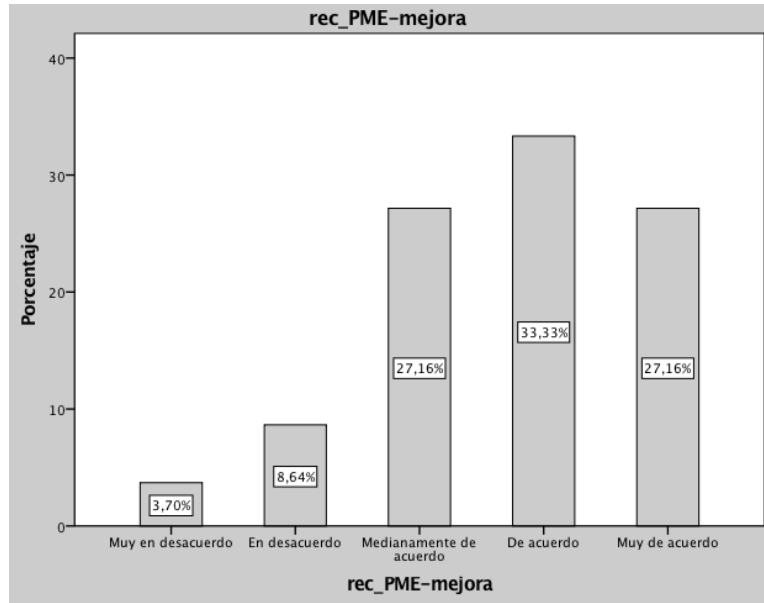
P28. La escuela ha emprendido sus procesos de cambio, sin solicitar apoyos externos.



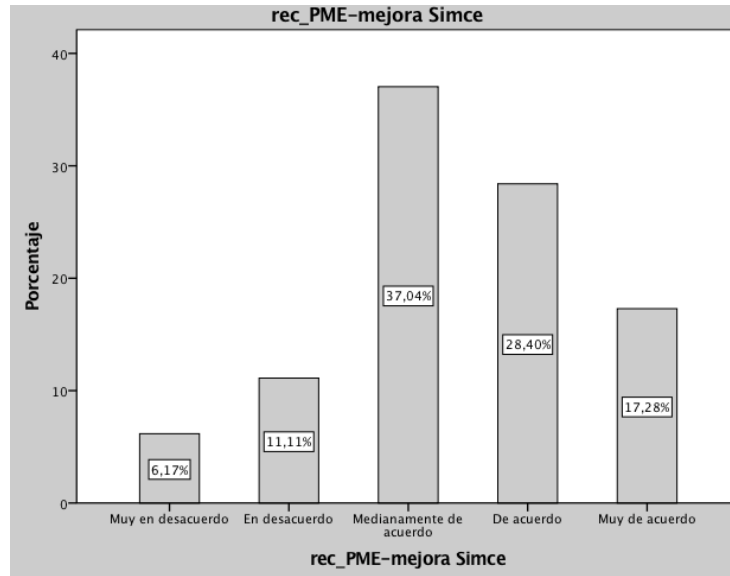
P29. Las mejoras logradas por la escuela responden a las acciones que se han diseñado, producto del análisis y sugerencias entregadas por la Agencia de Calidad.



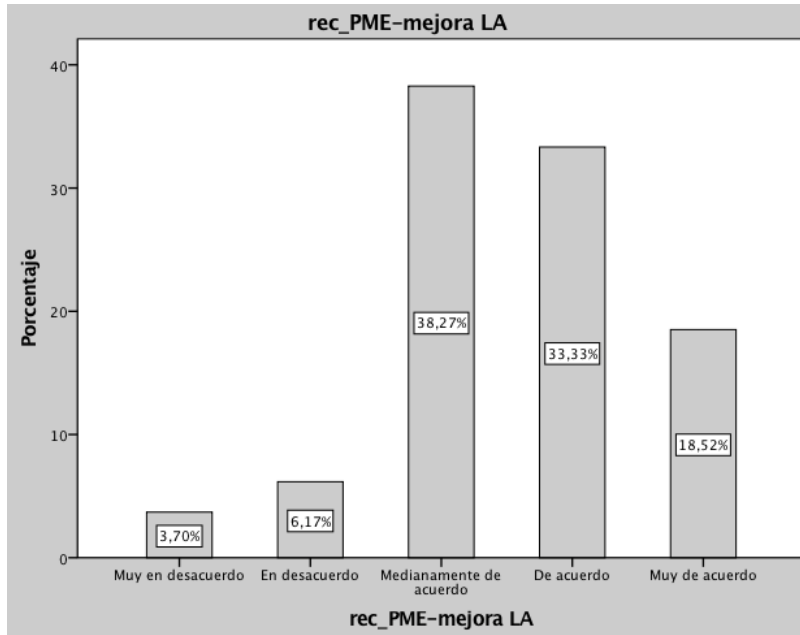
P30. Las recomendaciones entregadas por la Agencia de Calidad e integradas en acciones del PME, han demostrado ser conducentes a la mejora.



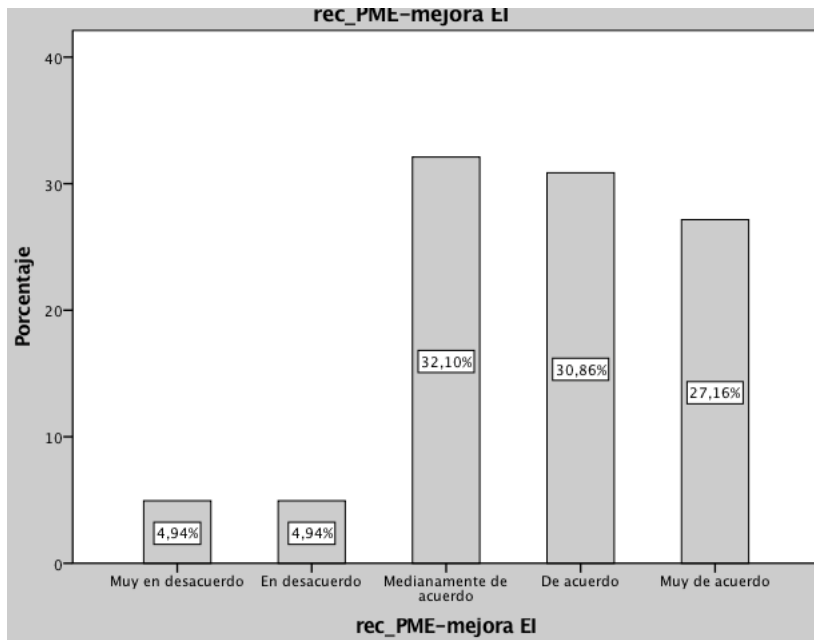
P31. Después de las modificaciones al PME post visita, el último diagnóstico anual ha evidenciado mejora en resultados educativos en Simce, según tendencia de los últimos tres años.



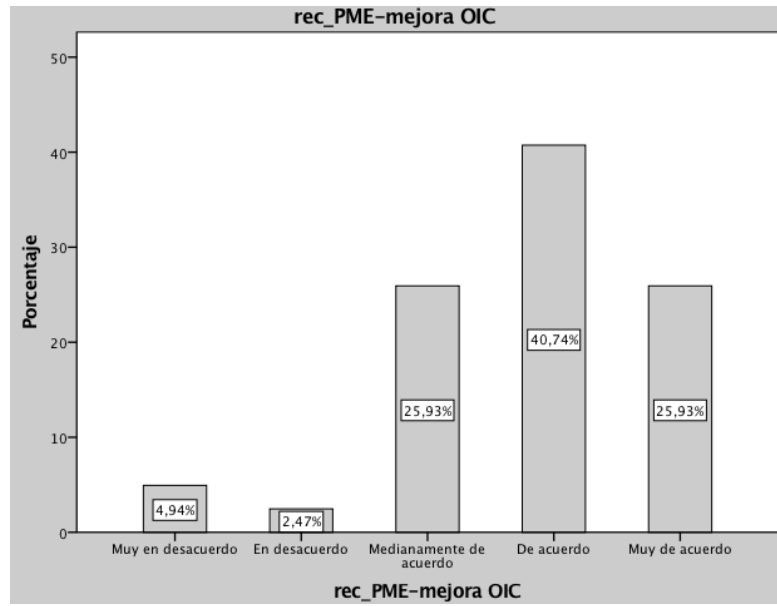
P32. Después de las modificaciones al PME post visita, el último diagnóstico anual ha evidenciado mejora en los logros de aprendizaje, reflejado en las evaluaciones internas de cada asignatura.



P33. Después de las modificaciones al PME post visita, el último diagnóstico anual ha evidenciado mejora en resultados institucionales de eficiencia interna, como las tasas de retiro, repitencia y aprobación.



P34. Después de las modificaciones al PME post visita, el último diagnóstico anual ha evidenciado mejora en Otros Indicadores de Calidad (OIC), como convivencia escolar.



Anexo 4

Análisis cruzado bivariable

Tabla. Resultados visita en PME * Director 1ª visita

		dir_1ª visita		Total	
		No	Sí		
visita_res.-PME	Muy en desacuerdo	Recuento	1	2	3
		% dentro de dir_1ª visita	3,6%	3,8%	3,8%
	En desacuerdo	Recuento	4	3	7
		% dentro de dir_1ª visita	14,3%	5,8%	8,8%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	4	5	9
		% dentro de dir_1ª visita	14,3%	9,6%	11,3%
	De acuerdo	Recuento	7	19	26
		% dentro de dir_1ª visita	25,0%	36,5%	32,5%
	Muy de acuerdo	Recuento	12	23	35
		% dentro de dir_1ª visita	42,9%	44,2%	43,8%
	Total	Recuento	28	52	80
		% dentro de dir_1ª visita	100,0%	100,0%	100,0%

El 43,8% de los directores encuestados manifestaron estar muy de acuerdo en que los resultados de la visita de la Agencia fueron incorporados como modificaciones al PME. De ellos, un porcentaje similar, 44,2%, estaban a cargo de la escuela el 2014; y un porcentaje menor de los que respondieron bajo esta categoría, el 42,9%, no ocupaban el cargo al momento de la primera visita. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 32,5%. De ellos, un 36,5% eran directores el 2014 y el 25% no lo era. En tanto, en mediano acuerdo estuvo un 11,3% de los directores encuestados. Un 9,6% ejercía el cargo el 2014; y mayor porcentaje se distingue en la casilla de los directores que no estaban en ejercicio, alcanzando un 14,3%. Las filas superiores muestran que un 8,8 % de los líderes estuvo en desacuerdo con el reactivo y de ellos un 5,8 ejercían el cargo el 2014, cifra que registra un considerable aumento entre quienes no estaban al mando, alcanzando un 14,3%. En tanto, la opción *muy en desacuerdo*, fue marcada por un 3,8% de los directores encuestados y similares cifras se registraron entre quienes estaban al mando de la escuela el 2014 y los que no (3,8% y 3,6% respectivamente). En consecuencia, la opinión de directores respecto de los resultados de la visita materializados en modificaciones al PME se explica según su presencia en el cargo al momento de esta evaluación de la Agencia de Calidad, realizada el 2014. Sin embargo, esta relación es débil, ya que las diferencias entre quienes ejercían y quienes no son medianamente considerables en la categoría *en desacuerdo*. En las restantes son mínimas o inexistentes. Estos resultados permiten afirmar que el uso de los resultados de la visita, como insumo para las modificaciones al PME no depende de la estabilidad del cargo de director a lo largo de estos cuatro años. Y en consecuencia, que ello no ejerce una influencia destacada en la utilización de los reportes de la visita en beneficio del Plan de Mejora de la escuela.

Tabla. Recomendaciones visita en PME * Director 1ª visita

			dir_1ª visita		Total
			No	Sí	
visita_rec.-acc. PME	Muy en desacuerdo	Recuento	2	1	3
		% dentro de dir_1ª visita	7,1%	1,9%	3,8%
	En desacuerdo	Recuento	2	4	6
		% dentro de dir_1ª visita	7,1%	7,7%	7,5%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	2	6	8
		% dentro de dir_1ª visita	7,1%	11,5%	10,0%
	De acuerdo	Recuento	8	20	28
		% dentro de dir_1ª visita	28,6%	38,5%	35,0%
	Muy de acuerdo	Recuento	14	21	35
		% dentro de dir_1ª visita	50,0%	40,4%	43,8%
Total		Recuento	28	52	80
		% dentro de dir_1ª visita	100,0%	100,0%	100,0%

El 43,8% de los directores encuestados manifiesta estar muy de acuerdo en que se incorporaron al PME las recomendaciones derivadas de la visita de la Agencia de Calidad. Este porcentaje es levemente menor en quienes estaban en el cargo el 2014 (40,4%); mientras que es mayor en líderes educativos que no ejercían en la escuela en la fecha del dispositivo (50%). Señalaron su acuerdo con la afirmación el 35% de los directivos, y este porcentaje es levemente mayor entre quienes ejercían ese año (38,5%); en tanto entre quienes no estaban la categoría alcanza un 28,6%. Un 10% señaló estar medianamente de acuerdo, y en cifra similar corresponde a directivos presentes en la visita (11,5%), siendo menor entre quienes no ejercían el cargo (7,1%). En tanto, un 7,5% indicó estar en desacuerdo con la afirmación. Leves diferencias entre quienes estaban en el cargo (7,7%); y los que no (7,1%). Mayores diferencias se observan en la categoría *muy en desacuerdo*, con un total de 3,8%, con 1,9% entre los que ejercían y 7,1% en quienes no estaban en el cargo. Estos resultados nos permiten interpretar que la incorporación al PME de las recomendaciones de la visita no depende de la permanencia del director en este período. En razón de ello, su trayectoria en el cargo no influencia la incorporación de las recomendaciones en acciones del Plan de Mejora.

Tabla. Participación sostenedor *Director 1ª visita

			dir_1ª visita		Total
			No	Sí	
rec_part. sost.	Muy en desacuerdo	Recuento	3	6	9
		% dentro de dir_1ª visita	10,7%	11,5%	11,3%
	En desacuerdo	Recuento	0	8	8
		% dentro de dir_1ª visita	0,0%	15,4%	10,0%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	10	12	22
		% dentro de dir_1ª visita	35,7%	23,1%	27,5%
	De acuerdo	Recuento	11	15	26
		% dentro de dir_1ª visita	39,3%	28,8%	32,5%
	Muy de acuerdo	Recuento	4	11	15
		% dentro de dir_1ª visita	14,3%	21,2%	18,8%
Total	Recuento		28	52	80
	% dentro de dir_1ª visita		100,0%	100,0%	100,0%

El 18,8% de los directores encuestados manifestaron estar muy de acuerdo en que el sostenedor participó en el rediseño de metas y acciones del PME, atendiendo a las recomendaciones realizadas por la ACE, cuya materialización le competía directamente. De ellos, un porcentaje levemente mayor, el 21,2%, estaban a cargo de la escuela el 2014; y un porcentaje menor de los que respondieron bajo esta categoría, el 14,3%, no ocupaban el cargo al momento de la primera visita. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 32,5%. De ellos, un 28,8% eran directores el 2014 y el 39,3% no lo era. El 27,5% de los encuestados dice estar medianamente de acuerdo con la participación del sostenedor. De ellos, un 23,1% corresponde a directores en ejercicio el 2014 y 35,7% a quienes fueron nombrados a posterior. En tanto, en desacuerdo estuvo un 10%, de los cuales la proporción del 15,4% ejercía el cargo el 2014; mientras que ninguno de los que no estaba en ejercicio respondió bajo esta categoría. La fila superior, muestra que un 11,3 % de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo y similares cifras se registraron entre quienes estaban al mando de la escuela el 2014 y los que no (11,5% y 10,7%, respectivamente). En consecuencia y de acuerdo a las diferencias que arroja el cruce de variables en categorías favorables y medias, la opinión de directores respecto de la participación del sostenedor en las modificaciones al PME, en función de las recomendaciones que le competen, se explicaría según su presencia en el cargo al momento de esta evaluación de la Agencia de Calidad, realizada el 2014. Sin embargo y en razón de diferencias mínimas o moderadas en otras categorías, sería recomendable profundizar en la relación entre estas variables.

Tabla. Profundización EID *Director 1ª visita

		dir_1ª visita			
		No	Sí	Total	
visita_profundizac. EIC	Muy en desacuerdo	Recuento	3	4	7
		% dentro de dir_1ª visita	10,7%	7,5%	8,6%
En desacuerdo		Recuento	0	2	2
		% dentro de dir_1ª visita	0,0%	3,8%	2,5%
Medianamente de acuerdo		Recuento	5	12	17
		% dentro de dir_1ª visita	17,9%	22,6%	21,0%
De acuerdo		Recuento	8	20	28
		% dentro de dir_1ª visita	28,6%	37,7%	34,6%
Muy de acuerdo		Recuento	12	15	27
		% dentro de dir_1ª visita	42,9%	28,3%	33,3%
Total		Recuento	28	53	81
		% dentro de dir_1ª visita	100,0%	100,0%	100,0%

El 33,3% de los líderes educativos indica estar muy de acuerdo en que la visita desarrollada por la Agencia de Calidad permitió al establecimiento profundizar en los Estándares Indicativos de Desempeño, como herramienta orientadora en el diseño de metas y acciones en el PME. Este porcentaje es menor en quienes estaban en el cargo el 2014 (28,3%); mientras que es considerablemente mayor en directores que asumieron a posterior (42,9%). Señalaron su acuerdo con la afirmación el 34,6% de los directivos, y este porcentaje es levemente mayor entre quienes eran directores ese año (37,7%); en tanto quienes no lo eran responden bajo esta categoría en un 28,6%. Un 21% señaló estar medianamente de acuerdo, y en cifra similar corresponde a directivos presentes el 2014; mientras que un 17,9% de los que no eran directores se inclinaron por esta opción. En tanto, un 2,5% indicó estar en desacuerdo con el aporte de la visita en este sentido. Levemente mayor son quienes opinan así y protagonizaron la visita (3,8%); mientras que ninguno de los directores nombrados a posterior desestimó que la visita haya permitido profundizar en los EID. Los recopilados en la categoría *muy en desacuerdo* reflejan similitudes, con un total de 8,6% (7,5% en directores presentes y 10,7% entre los que asumieron después de la visita. Estos resultados nos permiten interpretar que la valoración de la visita en cuanto a la profundización de los EID como herramienta orientadora del PME se relaciona con la presencia o ausencia del director encuestado al momento de la aplicación del dispositivo, atendiendo a los resultados obtenidos en las categorías favorables.

Tabla. Recomendaciones PME y PE *Director

			dir_1ª visita		Total
			No	Sí	
rec_ PME-PE	Muy en desacuerdo	Recuento	2	3	5
		% dentro de dir_1ª visita	7,1%	5,8%	6,3%
	En desacuerdo	Recuento	1	2	3
		% dentro de dir_1ª visita	3,6%	3,8%	3,8%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	7	12	19
		% dentro de dir_1ª visita	25,0%	23,1%	23,8%
	De acuerdo	Recuento	10	19	29
		% dentro de dir_1ª visita	35,7%	36,5%	36,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	8	16	24
		% dentro de dir_1ª visita	28,6%	30,8%	30,0%
	Total	Recuento	28	52	80
		% dentro de dir_1ª visita	100,0%	100,0%	100,0%

El 30% de los directores encuestados manifestaron estar muy de acuerdo en que las indicaciones de la ACE pos visita permitieron modificar el PME y el Plan Estratégico, de acuerdo a las sugerencias recibidas. De ellos, igual cifra corresponde a quienes estaban a cargo de la escuela el 2014; y un porcentaje levemente menor de los que respondieron bajo esta categoría, el 28,6%, no ocupaban el cargo al momento de la primera visita. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 36,3%. En la misma proporción eran directores el 2014 y el 35,7% no lo era. En tanto, en mediano acuerdo estuvo un 23,8% de los directores encuestados. En igual porcentaje se manifestaron quienes ejercían el cargo el 2014; y levemente mayor, un 25%, se distingue en la casilla de los directores que no estaban en ejercicio. Las filas superiores muestran que un 3,8 % de los líderes estuvo en desacuerdo con el reactivo, igual que quienes estaban en el cargo el 2014; mientras que levemente menor, un 3,6%, entre quienes no estaban al mando. En tanto, la opción *muy en desacuerdo*, fue marcada por un 6,3% de los directores encuestados y similares cifras se registraron entre quienes estaban al mando de la escuela el 2014 y los que no (5,8% y 7,1%, respectivamente). En consecuencia, la opinión de directores respecto de las modificaciones al PME y el PE en virtud de las indicaciones de la ACE no se explica según su presencia en el cargo al momento de esta evaluación realizada el 2014. Esta interpretación coincide con los análisis reportados en tablas de contingencia anteriores, que relacionan la presencia del director en la primera visita, sin representar relación con la utilización de las indicaciones o recomendaciones en el PME, como tampoco en la valoración de la capacidad movilizadora de la visita.

Tabla. Relación de la visita con la mejora *Director 1ª visita

visita_rr mejora			dir_1ª visita		Total
			No	Sí	
Muy en desacuerdo	Recuento		3	0	3
	% dentro de dir_1ª visita		10,7%	0,0%	3,8%
En desacuerdo	Recuento		1	5	6
	% dentro de dir_1ª visita		3,6%	9,6%	7,5%
Medianamente de acuerdo	Recuento		9	16	25
	% dentro de dir_1ª visita		32,1%	30,8%	31,3%
De acuerdo	Recuento		8	24	32
	% dentro de dir_1ª visita		28,6%	46,2%	40,0%
Muy de acuerdo	Recuento		7	7	14
	% dentro de dir_1ª visita		25,0%	13,5%	17,5%
Total	Recuento		28	52	80
	% dentro de dir_1ª visita		100,0%	100,0%	100,0%

El 17,5% de los directores encuestados señalaron estar muy de acuerdo en que las mejoras logradas por la escuela responden a las acciones que se han diseñado a partir del análisis y sugerencias realizadas por la ACE. De ellos, un porcentaje menor, el 13,5%, estaban a cargo de la escuela el 2014; y un porcentaje considerablemente mayor de los que respondieron bajo esta categoría, el 25%, no ocupaban el cargo al momento de la primera visita. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 40%. De ellos, un 46,2% eran directores el 2014 y el 28,6% no lo era. El 31,3% de los encuestados dice estar medianamente de acuerdo en el aporte de la visita en la mejora. De ellos, un 30,8% corresponde a directores en ejercicio el 2014 y 32,1% a quienes fueron nombrados a posterior. En tanto, en desacuerdo estuvo un 7,5%, de los cuales la proporción del 9,6% ejercía el cargo el 2014; mientras que el 3,6% de los que no estaban en ejercicio respondió bajo esta categoría. Las fila superior, muestra que un 3,8% de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo y ninguno de los que estaba al mando de la escuela el 2014 optó por esta categoría; sí el 10,7% de los líderes nombrados después. En consecuencia y de acuerdo a las diferencias que arroja el cruce de variables en todas las categorías, exceptuando la media, la opinión de directores respecto de la mejora en función de acciones derivadas de las recomendaciones de la ACE, se explicaría según su presencia en el cargo al momento de esta evaluación.

Tabla. Recomendaciones-PME-Mejora *Director 1ª visita

			dir_1ª visita		Total
			No	Sí	
rec_PME-mejora	Muy en desacuerdo	Recuento	2	1	3
		% dentro de dir_1ª visita	7,1%	1,9%	3,8%
	En desacuerdo	Recuento	1	6	7
		% dentro de dir_1ª visita	3,6%	11,5%	8,8%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	10	12	22
		% dentro de dir_1ª visita	35,7%	23,1%	27,5%
	De acuerdo	Recuento	9	18	27
		% dentro de dir_1ª visita	32,1%	34,6%	33,8%
	Muy de acuerdo	Recuento	6	15	21
		% dentro de dir_1ª visita	21,4%	28,8%	26,3%
	Total	Recuento	28	52	80
		% dentro de dir_1ª visita	100,0%	100,0%	100,0%

El 26,3% de los directores encuestados dice estar muy de acuerdo en que se incorporaron al PME las recomendaciones derivadas de la visita de la Agencia de Calidad, lo que derivó en mejora. Este porcentaje es levemente mayor en quienes estaban en el cargo el 2014 (28,8); mientras que es menor en líderes educativos que no ejercían en la escuela en la fecha del dispositivo (21,4%). Señalaron su acuerdo con la afirmación el 33,8% de los directivos, y este porcentaje es levemente mayor entre quienes ejercían ese año (34,6%); en tanto entre quienes no estaban la categoría es menor y alcanza un 32,1%. Un 27,5% señaló estar medianamente de acuerdo, y en cifra menor corresponde a directivos presentes en la visita (23,1%), siendo moderadamente mayor entre quienes no ejercían el cargo (35,7%). En tanto, un 8,8% indicó estar en desacuerdo con la afirmación. Leves diferencias entre quienes estaban en el cargo (11,5%); y levemente menor en los que no (3,6%). Mayores diferencias se observan en la categoría *muy en desacuerdo*, con un total de 3,8%, con 1,9% entre los que ejercían y 7,1% en quienes no estaban en el cargo. Estos resultados nos permiten interpretar que la incorporación al PME de las recomendaciones de la visita como factor de mejora no depende de la permanencia del director en este período. Sin embargo, y en razón de los resultados obtenidos en la tabla anterior, sumado a algunas diferencias moderadas (que están cercanas a los cinco puntos porcentuales), amerita profundizar en los niveles de dependencia. Para ello se requieren cálculos de *coeficientes de contingencia* y sus correspondientes pruebas de significatividad estadística.

Tabla. Recomendaciones-PME-Simce *Director 1ª visita

		dir_1ª visita		Total	
		Nc	Si		
rec_PME-mejora Simce	Muy en desacuerdo	Recuento	2	3	5
		% dentro de dir_1ª visita	7,1%	5,8%	6,3%
En desacuerdo		Recuento	3	6	9
		% dentro de dir_1ª visita	10,7%	11,5%	11,3%
Medianamente de acuerdo		Recuento	11	19	30
		% dentro de dir_1ª visita	39,3%	36,5%	37,5%
De acuerdo		Recuento	5	17	22
		% dentro de dir_1ª visita	17,9%	32,7%	27,5%
Muy de acuerdo		Recuento	7	7	14
		% dentro de dir_1ª visita	25,0%	13,5%	17,5%
Total		Recuento	28	52	80
		% dentro de dir_1ª visita	100,0%	100,0%	100,0%

El 17,5% de los directores encuestados manifestaron estar muy de acuerdo en que las modificaciones al PME post visita permitieron mejorar los resultados Simce, según la tendencia de los últimos tres años. De ellos, un porcentaje menor, el 13,5%, estaban a cargo de la escuela el 2014; y un porcentaje mayor de los que respondieron bajo esta categoría, el 25%, no ocupaban el cargo al momento de la primera visita. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 27,5%. De ellos, un 32,7% eran directores el 2014 y el 17,9% no lo era. El 37,5% de los encuestados dice estar medianamente de acuerdo con el enunciado. De ellos, un 36,5% corresponde a directores en ejercicio el 2014 y 39,3% a quienes fueron nombrados a posterior. En tanto, en desacuerdo estuvo un 11,3%, de los cuales proporciones muy similares se encuentran entre quienes estaban en ejercicio y los que asumieron a posterior (11,5% y 10,7%, respectivamente). La fila superior muestra que un 6,3 % de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo y cercano a este porcentaje alcanza entre quienes estaban al mando de la escuela el 2014 y los que no (5,8% y 7,1%, respectivamente). En consecuencia, la percepción *de acuerdo* en que las modificaciones al PME post visita han permitido mejora de los resultados Simce aumenta con una diferencia porcentual en el gradiente de quince puntos entre directores en ejercicio el 2014 y los nombrados a posterior. Mientras que la valoración *muy de acuerdo* varía en orden inverso en doce puntos. Es decir, aumenta entre quienes no estaban en el cargo el 2014. En tanto, en las categorías medias y desfavorables no se observan diferencias significativas. De estos resultados se deduce la existencia de relación en la opinión de directores respecto de las modificaciones al PME post visita y su incidencia en mejora en Simce, según su presencia en el cargo al momento de esta evaluación de la Agencia de Calidad,

realizada el 2014. Sin embargo y en razón de las diferencias inversas en las categorías favorables, sería recomendable profundizar en la relación entre estas variables.

Tabla. Recomendaciones-PME-logros de aprendizaje *Director 1ª visita

			dir_1ª visita		Total
			No	Sí	
rec_PME-mejora LA	Muy en desacuerdo	Recuento	1	2	3
		% dentro de dir_1ª visita	3,6%	3,8%	3,8%
	En desacuerdo	Recuento	2	3	5
		% dentro de dir_1ª visita	7,1%	5,8%	6,3%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	13	18	31
		% dentro de dir_1ª visita	46,4%	34,6%	38,8%
	De acuerdo	Recuento	5	22	27
		% dentro de dir_1ª visita	17,9%	42,3%	33,8%
	Muy de acuerdo	Recuento	7	7	14
		% dentro de dir_1ª visita	25,0%	13,5%	17,5%
Total		Recuento	28	52	80
		% dentro de dir_1ª visita	100,0%	100,0%	100,0%

El 17,5% de los directores encuestados manifestaron estar muy de acuerdo en que las modificaciones al PME post visita permitieron mejorar los logros de aprendizaje, reflejados en los logros de aprendizaje de cada asignatura. De ellos, un porcentaje menor, el 13,5%, estaban a cargo de la escuela el 2014; y un porcentaje mayor de los que respondieron bajo esta categoría, el 25%, no ocupaban el cargo al momento de la primera visita. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 33,8%. De ellos, un 42,3% eran directores el 2014 y el 17,9% no lo era. El 38,8% de los encuestados dice estar medianamente de acuerdo con el enunciado. De ellos, un 34,6% corresponde a directores en ejercicio el 2014 y 46,4% a quienes fueron nombrados a posterior. En tanto, en desacuerdo estuvo un 6,3%, de los cuales proporciones muy similares se encuentran entre quienes estaban en ejercicio y los que asumieron a posterior (5,8% y 7,1%, respectivamente). La fila superior muestra que un 3,8 % de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo, igual cifra entre quienes estaban al mando de la escuela el 2014 y muy cercano en los que no ejercían el cargo (3,6%). En consecuencia, la percepción *de acuerdo* en que las modificaciones al PME post visita han permitido mejorar los logros de aprendizaje en las asignaturas, según el último diagnóstico anual, aumenta con una diferencia porcentual en el gradiente de veinticuatro puntos entre directores en ejercicio el 2014 y los nombrados a posterior. Mientras que la valoración *muy de acuerdo* varía en orden inverso en once puntos. Es decir, aumenta entre quienes no estaban en el cargo el 2014. Similar es el resultado en la categoría *medianamente de*

acuerdo, donde se observan diferencias de once puntos, siendo mayor el acuerdo en quienes no ejercían como directores al momento de la visita. Por el contrario, no se aprecian valoraciones significativamente distintas en las categorías desfavorables. Según estas cifras, la opinión de directores respecto de las modificaciones al PME post visita y su incidencia en la mejora en logros de aprendizaje por asignatura, se explicaría según su presencia en el cargo al momento de esta evaluación de la Agencia de Calidad, realizada el 2014. Sin embargo y en razón de las diferencias inversas en las categorías favorables y medias, sería recomendable profundizar en la relación entre estas variables.

Tabla. Recomendaciones-PME-mejora EI *Director 1ª visita

			dir_1ª visita		Total
			No	Sí	
rec_PME-mejora EI	Muy en desacuerdo	Recuento	1	3	4
		% dentro de dir_1ª visita	3,6%	5,8%	5,0%
	En desacuerdo	Recuento	2	2	4
		% dentro de dir_1ª visita	7,1%	3,8%	5,0%
	Medianamente de acuerdo	deRecuento	11	15	26
		% dentro de dir_1ª visita	39,3%	28,8%	32,5%
	De acuerdo	Recuento	5	20	25
		% dentro de dir_1ª visita	17,9%	38,5%	31,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	9	12	21
		% dentro de dir_1ª visita	32,1%	23,1%	26,3%
Total		Recuento	28	52	80
		% dentro de dir_1ª visita	100,0%	100,0%	100,0%

El 26,3% de los directores encuestados manifestaron estar muy de acuerdo en que las modificaciones al PME post visita permitieron mejorar los Índices de Eficiencia Interna, como las tasas de retención y repitencia. De ellos, un porcentaje levemente menor, el 23,1%, estaban a cargo de la escuela el 2014; y un porcentaje mayor de los que respondieron bajo esta categoría, el 32,1%, no ocupaban el cargo al momento de la primera visita. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 31,3%. De ellos, un 38,5% eran directores el 2014 y el 17,9% no lo era. El 32,5% de los encuestados dice estar medianamente de acuerdo con el enunciado. De ellos, un 28,8% corresponde a directores en ejercicio el 2014 y 39,3% a quienes fueron nombrados a posterior. En tanto, en desacuerdo estuvo un 5%, de los cuales proporciones cercanas se encuentran entre quienes estaban en ejercicio y los que asumieron a posterior (3,8% y 7,1%, respectivamente). La fila superior muestra que un 5 % de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo y cercano a este porcentaje alcanza entre quienes estaban al mando de la escuela el 2014 y los que no (5,8%

y 3,6%, respectivamente). Como se observa, las diferencias porcentuales en las distintas categorías son mínimas o moderadas, lo que permite deducir que la percepción respecto de las modificaciones al PME post visita como factor de mejora de los Índices de Eficiencia Interna no se explican según la estabilidad del director en el período transcurrido desde la primera visita.

Tabla. Recomendaciones-mejora IFPS *Director 1ª visita

		dir_1ª visita		Total	
		No	Sí		
rec_PME-mejora IFPS	Muy en desacuerdo	Recuento	1	3	4
		% dentro de dir_1ª visita	3,6%	5,8%	5,0%
	En desacuerdo	Recuento	1	1	2
		% dentro de dir_1ª visita	3,6%	1,9%	2,5%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	11	10	21
		% dentro de dir_1ª visita	39,3%	19,2%	26,3%
	De acuerdo	Recuento	12	21	33
		% dentro de dir_1ª visita	42,9%	40,4%	41,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	3	17	20
		% dentro de dir_1ª visita	10,7%	32,7%	25,0%
Total		Recuento	28	52	80
		% dentro de dir_1ª visita	100,0%	100,0%	100,0%

El 25% de los líderes educativos consultados señalaron estar muy de acuerdo en que las modificaciones al PME post visita permitieron mejorar los Índices de Formación Personal y Social, como la Convivencia Escolar. De ellos, un porcentaje mayor el 32,7%, estaban a cargo de la escuela el 2014; y un porcentaje considerablemente menor de los que respondieron bajo esta categoría, el 10,7%, no ocupaban el cargo al momento de la primera visita. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 41,3%, con cifras cercanas entre quienes ejercían como directores y quienes no (40,4% y 42,9%, respectivamente). El 26,3% de los encuestados dice estar medianamente de acuerdo con el enunciado. De ellos, un 19,2% corresponde a directores en ejercicio el 2014 y 39,3% a quienes fueron nombrados a posterior. En tanto, en desacuerdo estuvo un 2,5%, de los cuales proporciones similares se encuentran entre quienes estaban en ejercicio y los que asumieron a posterior (1,9% y 3,6%, respectivamente). La fila superior muestra que un 5 % de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo y cercano a este porcentaje están las cifras entre quienes estaban al mando de la escuela el 2014 y los que no (5,8% y 3,6%, respectivamente). En consecuencia, la percepción *muy de acuerdo* en que las modificaciones al PME post visita han permitido mejora de los Índices de Formación Personal y Social aumenta con una diferencia porcentual en el gradiente de veintidos

puntos entre directores en ejercicio el 2014 y los nombrados a posterior. Mientras que la valoración *medianamente de acuerdo* varía en orden inverso en veinte puntos. Es decir, aumenta entre quienes no estaban en el cargo el 2014. En tanto, en las categorías desfavorables no se observan diferencias significativas. De estos resultados se deduce la existencia de relación en la opinión de directores respecto de las modificaciones al PME post visita y su incidencia en mejorar en IFPS, según su presencia en el cargo al momento de esta evaluación de la Agencia de Calidad, realizada el 2014. Sin embargo y en razón de las diferencias inversas en la categoría *medianamente de acuerdo*, sería recomendable profundizar en la relación entre estas variables.

Tabla. Capacidad movilizadora de la visita *Experiencia en el cargo

			exp_cargo				Total
			1-4	5-8	9-12	>12	
visita_capac mov	Muy en desacuerdo	Recuento	2	1	1	1	5
		% dentro de exp_cargo	5,6%	5,9%	9,1%	7,1%	6,4%
	En desacuerdo	Recuento	2	2	1	1	6
		% dentro de exp_cargo	5,6%	11,8%	9,1%	7,1%	7,7%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	8	3	0	2	13
		% dentro de exp_cargo	22,2%	17,6%	0,0%	14,3%	16,7%
	De acuerdo	Recuento	11	5	4	4	24
		% dentro de exp_cargo	30,6%	29,4%	36,4%	28,6%	30,8%
	Muy de acuerdo	Recuento	13	6	5	6	30
		% dentro de exp_cargo	36,1%	35,3%	45,5%	42,9%	38,5%
	Total	Recuento	36	17	11	14	78
		% dentro de exp_cargo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El 38,5% de los directores encuestados opinaron estar muy de acuerdo en que la visita logró movilizar a la escuela hacia la mejora de sus procesos pedagógicos e institucionales. En proporciones cercanas los líderes con distintos años de experiencia. Y al observar la tabla se identifica una pauta continua en este sentido, en orden descendente en la valoración, siendo mayoritaria la opinión favorable y minoritaria la desfavorable, en forma regular en líderes con distintos años en ejercicio del cargo. En razón de ello, se puede establecer que la experiencia de un director en el cargo no guardan relación con la valoración que hace, respecto de la capacidad movilizadora de la visita de la ACE.

Tabla. Resultados de la visita en PME *Experiencia en el cargo

		exp_cargo				Total	
		1-4	5-8	9-12	>12		
visita_res.- PME	Muy desacuerdo	enRecuento	1	1	0	1	3
		% dentro de exp_cargo	2,8%	5,9%	0,0%	7,7%	3,9%
	En desacuerdo	Recuento	3	2	1	1	7
		% dentro de exp_cargo	8,3%	11,8%	9,1%	7,7%	9,1%
	Medianamente acuerdo	deRecuento	5	1	0	3	9
		% dentro de exp_cargo	13,9%	5,9%	0,0%	23,1%	11,7%
	De acuerdo	Recuento	9	6	6	3	24
		% dentro de exp_cargo	25,0%	35,3%	54,5%	23,1%	31,2%
	Muy de acuerdo	Recuento	18	7	4	5	34
		% dentro de exp_cargo	50,0%	41,2%	36,4%	38,5%	44,2%
	Total	Recuento	36	17	11	13	77
		% dentro de exp_cargo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El 44,2% de los directores encuestados opinaron estar muy de acuerdo en que los resultados de la visita fueron considerados en la elaboración y/o modificación al PME. De ellos, se advierte un porcentaje muy similar en distintos años de experiencia, aumentando la valoración entre quienes cuentan con uno a cuatro años de ejercicio en el cargo. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 31,2%. Y en esta categoría se aprecian diferencias porcentuales en el gradiente que van desde los diecinueve a treinta y uno puntos, aumentando la valoración entre quienes cuentan con una experiencia en el cargo entre nueve y doce años, siendo ésta la tercera categoría de cuatro, en relación a años de ejercicio. Este grupo no se inclinó por la opción *medianamente de acuerdo*, donde se aprecia un 11,7% de líderes educativos, de los cuales la mayoría se ubica en el grupo de más experiencia (más de doce años), con diferencias porcentuales altas y moderadas entre las distintas categorías. En tanto, en desacuerdo estuvo un 9,1%, de los cuales proporción similar se encuentra en los distintos años de experiencia. La fila superior muestra que un 3,9 % de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo y cercano a este porcentaje, con menos de cinco puntos porcentuales, entre líderes con distintos años en el cargo. En consecuencia, la percepción más favorable a la incorporación de los resultados de la visita en el PME aumenta en directores noveles o con cuatro o menos años en el cargo. Y es seguida en la valoración por quienes tienen entre nueve y doce años de experiencia. Mientras que los que integran este tramo de años no se inclinaron por la opción *medianamente de acuerdo*, la que concentró a los líderes con más años de servicio en el cargo. En tanto, las categorías que indican menor valoración no presentan diferencias significativas. En razón de estos resultados, se puede afirmar que la valoración del uso de los resultados de la visita en el PME es mayor en directores noveles o con menos de cuatro años en el cargo, seguido de quienes cuentan con una experiencia que se ubica entre nueve y doce años de ejercicio de esta función. Es decir, es mejor la percepción entre quienes tienen menos experiencia y en líderes que cuentan con una trayectoria mayor, pero intermedia entre los de más experiencia y los directores recientes.

Tabla. Visita-profundización de los EID *Experiencia en el cargo

			exp_cargo				Total
			1-4	5-8	9-12	>12	
visita_profundizac. EIC	Muy desacuerdo	enRecuento	1	2	1	3	7
		% dentro de exp_cargo	2,8%	11,8%	9,1%	21,4%	9,0%
	En desacuerdo	Recuento	1	0	0	1	2
		% dentro de exp_cargo	2,8%	0,0%	0,0%	7,1%	2,6%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	8	6	1	2	17
		% dentro de exp_cargo	22,2%	35,3%	9,1%	14,3%	21,8%
	De acuerdo	Recuento	12	3	6	5	26
		% dentro de exp_cargo	33,3%	17,6%	54,5%	35,7%	33,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	14	6	3	3	26
		% dentro de exp_cargo	38,9%	35,3%	27,3%	21,4%	33,3%
	Total	Recuento	36	17	11	14	78
		% dentro de exp_cargo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El 33,3% de los directores encuestados manifestaron estar muy de acuerdo en que la visita permitió a la escuela profundizar en los Estándares Indicativos de Desempeño, EID. De ellos, se advierte un porcentaje cercano entre quienes tienen entre uno y doce años en el cargo, pero es menor entre quienes tienen la mayor experiencia (sobre doce años), con diferencias porcentuales en el gradiente de dieciocho puntos en ambos extremos de intervalos. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 33,3%, de los cuales similar porcentaje está entre los directores que tienen la menor y mayor experiencia, pero se advierten diferencias significativas en los intervalos

medios, con diferencias de treintaiséis puntos, siendo mayor la valoración entre quienes cuentan con una experiencia entre nueve y doce años. Distinta inclinación se observa en el 21,8% de los encuestados que dice estar medianamente de acuerdo con el enunciado, donde mayoritariamente eligieron esta respuesta directores con cinco a ocho años en el cargo; mientras que los líderes que integran el intervalo entre nueve y doce años, son los que menos optaron por esta categoría, con diferencias entre ambos que alcanzan los veintiséis puntos. *En desacuerdo* respondió un 2,6% y sólo optaron por esta respuesta los directores de mayor y menor experiencia, con 2,8% y 7,1%, respectivamente. En tanto, *muy en desacuerdo* obtuvo un 8,6%, de los cuales la mayor proporción se encuentra entre quienes tienen más años en el cargo (21,4%); mientras que los de reciente incorporación a esta función son quienes menos eligieron esta opción (2,8%). En razón de estos resultados, se deduce que en directores de menos años de experiencia en el cargo aumenta la opinión favorable respecto de la incidencia de la visita en la profundización de los EID, como herramienta orientadora del PME; en oposición a la valoración que realizan en este sentido los líderes educativos que cuentan con mayor experiencia.

Tabla. Recomendaciones-PME-mejora *Experiencia en el cargo

			exp_cargo				
			1-4	5-8	9-12	>12	Total
rec_PME-mejora	Muy desacuerdo	enRecuento	1	1	0	1	3
		% dentro de	2,8%	5,9%	0,0%	7,7%	3,9%
	En desacuerdo	Recuento	3	2	1	1	7
		% dentro de	8,3%	11,8%	9,1%	7,7%	9,1%
	Medianamente de acuerdo	deRecuento	10	5	2	3	20
		% dentro de	27,8%	29,4%	18,2%	23,1%	26,0%
	De acuerdo	Recuento	12	4	3	8	27
		% dentro de	33,3%	23,5%	27,3%	61,5%	35,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	10	5	5	0	20
		% dentro de	27,8%	29,4%	45,5%	0,0%	26,0%
	Total	Recuento	36	17	11	13	77
		% dentro de	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El 26,3% de los directores encuestados manifestaron estar muy de acuerdo en que las recomendaciones entregadas por la ACE e integradas como acciones en el PME, son conducentes a la mejora. De ellos, se advierte porcentajes similares entre quienes están en el cargo hace menos de ocho años. Sin embargo, es considerablemente mayor entre quienes cuentan con una experiencia que va entre nueve y doce años, con diferencias porcentuales en el gradiente de dieciocho puntos; mientras que ninguno de los líderes de mayor experiencia consideró esta

respuesta. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 35,1%, arrojando diferencias moderadas en los primeros tres intervalos, pero aumentando de manera importante en directores de mayor experiencia, con un 61,5%. Un 26% de los encuestados dice estar medianamente de acuerdo con el enunciado y cercanos se encuentran los directores de los distintos intervalos, exceptuando a los que tienen entre 9 y 12 años de experiencia, que reducen moderadamente, alcanzando un 18,2%. En tanto, en desacuerdo estuvo un 9,1%, de los cuales proporción similar se encuentra entre quienes figuran en los distintos intervalos; mientras la fila superior muestra que un 3,9 % de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo y cercano a este porcentaje se registra en los distintos intervalos, exceptuando a los que cuentan con una experiencia entre nueve y doce años, que no se inclinaron por esta opción. De acuerdo a estos resultados, la percepción de las recomendaciones de la ACE, transformadas en acciones del PME valoradas como conducentes a la mejora, estaría relacionada con la experiencia de los directores en el ejercicio de su cargo, aumentando entre quienes cuentan con más años de servicio en este rol.

Tabla. Recomendaciones-mejora Simce *Experiencia en el cargo

			exp_cargo				Total
			1-4	5-8	9-12	>12	
rec_PME-mejora Muy Simce desacuerdo	enRecuento		3	1	0	1	5
	% dentro de exp_cargo		8,3%	5,9%	0,0%	7,7%	6,5%
En desacuerdo	Recuento		3	3	1	2	9
	% dentro de exp_cargo		8,3%	17,6%	9,1%	15,4%	11,7%
Medianamente de acuerdo	Recuento		15	7	2	6	30
	% dentro de exp_cargo		41,7%	41,2%	18,2%	46,2%	39,0%
De acuerdo	Recuento		9	2	5	3	19
	% dentro de exp_cargo		25,0%	11,8%	45,5%	23,1%	24,7%
Muy de acuerdo	Recuento		6	4	3	1	14
	% dentro de exp_cargo		16,7%	23,5%	27,3%	7,7%	18,2%
Total	Recuento		36	17	11	13	77
	% dentro de exp_cargo		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El 18,2% de los directores encuestados dijeron estar muy de acuerdo en que las modificaciones al PME post visita han permitido mejorar los resultados educativos en Simce, según lo reflejaría la tendencia en los últimos tres años. De ellos, se advierte un porcentaje muy similar entre quienes tienen menos años ejerciendo el cargo; mientras que es mayor en quienes integran los intervalos medios y menor en los líderes de mayor experiencia. Mientras que opinaron estar de acuerdo un 24,7% y en porcentajes cercanos líderes de los intervalos extremos, es decir, los de menor y mayor experiencia. Pero se observan diferencias significativas en los intervalos medios, con treintaicuatro puntos en el gradiente (45,5% y 11,8%). Los encuestados que dicen estar medianamente de acuerdo con el enunciado alcanzan un 39%, cifra similar entre directores con distintos años de experiencia, exceptuando a los que integran el intervalo entre nueve y doce años de experiencia, donde disminuye a un 18,2%. Por otro lado, en desacuerdo estuvo un 11,7%, de los cuales proporción similar se encuentra en los distintos intervalos, con diferencias

porcentuales que bordean los cinco puntos, lo que no se considera significativo. Esta misma inclinación se observa en la fila superior, donde un 6,5% de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo y cercano a este porcentaje refiere a quienes tienen distintos años de experiencia, sin considerar la opción lo que integran el intervalo que va desde nueve a doce años de director. Así, las proporciones indican que existiría relación entre ambas variables, mostrando que la opinión más favorable a las mejoras en resultados Simce, en razón de modificaciones al PME post visita, aumenta en directores que cuentan con una experiencia intermedia entre los intervalos considerados; así como disminuye entre quienes tienen la mayor experiencia.

Tabla. Recomendaciones-PME-mejora LA *Experiencia en el cargo

			exp_cargo				Total
			1-4	5-8	9-12	>12	
rec_PME-mejora LA	Muy desacuerdo	enRecuento	1	1	0	1	3
		% dentro de exp_cargo	2,8%	5,9%	0,0%	7,7%	3,9%
	En desacuerdo	Recuento	3	0	0	2	5
		% dentro de exp_cargo	8,3%	0,0%	0,0%	15,4%	6,5%
	Medianamente de acuerdo	deRecuento	16	7	3	5	31
		% dentro de exp_cargo	44,4%	41,2%	27,3%	38,5%	40,3%
	De acuerdo	Recuento	10	5	4	5	24
		% dentro de exp_cargo	27,8%	29,4%	36,4%	38,5%	31,2%
	Muy de acuerdo	Recuento	6	4	4	0	14
		% dentro de exp_cargo	16,7%	23,5%	36,4%	0,0%	18,2%
Total		Recuento	36	17	11	13	77
		% dentro de exp_cargo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El 18,2% de los directores encuestados opinaron estar muy de acuerdo en que las modificaciones al PME post visita ha permitido mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo lo reflejan los resultados de cada asignatura. Un porcentaje muy similar entre quienes son nuevos en el cargo; mientras que mayor entre los de intervalos medios e inexistente entre los líderes de más años de ejercicio. En tanto, entre quienes dijeron estar de acuerdo con la aseveración, un 31,2%, se observan diferencias mínimas o moderadas entre los distintos intervalos. Por otro lado, los encuestados que dicen estar medianamente de acuerdo son un 40,3%, donde similar cifra alcanzaron los distintos intervalos, exceptuando el que integra a líderes con experiencia entre nueve y doce años, que disminuye porcentualmente en el gradiente, con una diferencia de trece puntos. El desacuerdo estuvo seleccionado por un 6,5% de los directores y en proporción similar entre los nuevos en el cargo; mientras que

mayor en los de más experiencia e inexistente en los intervalos medios. La fila superior muestra que un 3,9 % de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo y cercano a este porcentaje se ubican los directores de distinta experiencia, salvo los que cuentan con nueve a doce años de ejercicio en el cargo, los que no eligieron esta opción de respuesta. Pese a las diferencias porcentuales en el gradiente de trece puntos, en la percepción *medianamente de acuerdo*, la tabla muestra la existencia de una pauta continua. En razón de ello, se puede afirmar que la opinión de las modificaciones al PME post visita, como incidente en la mejora en los logros de aprendizaje por asignatura, no depende de los años de experiencia del director en el cargo.

Tabla. Recomendaciones-PME-mejora resultados Eficiencia Interna *Experiencia en el cargo

			exp_cargo				Total
			1-4	5-8	9-12	>12	
EI	Muy en desacuerdo	Recuento	1	1	0	2	4
		% dentro de exp_cargo	2,8%	5,9%	0,0%	15,4%	5,2%
	En desacuerdo	Recuento	4	0	0	0	4
		% dentro de exp_cargo	11,1%	0,0%	0,0%	0,0%	5,2%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	11	7	3	5	26
		% dentro de exp_cargo	30,6%	41,2%	27,3%	38,5%	33,8%
	De acuerdo	Recuento	11	4	3	5	23
		% dentro de exp_cargo	30,6%	23,5%	27,3%	38,5%	29,9%
	Muy de acuerdo	Recuento	9	5	5	1	20
		% dentro de exp_cargo	25,0%	29,4%	45,5%	7,7%	26,0%
	Total	Recuento	36	17	11	13	77
		% dentro de exp_cargo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El 26% de los directores encuestados señalaron estar muy de acuerdo en que las modificaciones al PME post visita, permitieron mejorar los resultados de Eficiencia Interna, como tasas de retención y repetición. De ellos, se advierten porcentajes similares en los dos primeros intervalos, pero aumenta entre quienes tienen una

experiencia entre nueve y doce años; y disminuye significativamente entre los líderes de más años en el cargo. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 29,9% y se muestran diferencias moderadas entre los distintos intervalos, alcanzado una máxima de nueve puntos. La misma pauta se observa entre el 33,8% de los encuestados que dice estar medianamente de acuerdo con el enunciado, donde se observan diferencias moderadas entre directores con diferente experiencia en el cargo, con una diferencia máxima de doce puntos. En tanto, en desacuerdo estuvo un 5,2%, de los cuales una proporción mayor, de 11,1%, se encuentra entre directores nóveles; mientras que los que se ubican en los otros tres intervalos no seleccionaron esta respuesta. La fila superior muestra que un 5,2% de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo y cercano a este porcentaje alcanza entre quienes se ubican en los dos primeros intervalos de años de experiencia; pero aumenta en los más antiguos, mientras que es inexistente entre los que cuentan con una experiencia entre nueve y doce años. En consecuencia, la percepción más favorable a la incidencia de las modificaciones al PME post visita, como factor de mejora en los resultados de eficiencia interna, aumenta en directores con una experiencia posible de nominar como *media mayor*, y la menos favorable se advierte entre los líderes con más años en el cargo.

Tabla. Recomendaciones-PME-mejora IFPS *Experiencia en el cargo

			exp_cargo				Total
			1-4	5-8	9-12	>12	
rec_PME-mejora OIC	Muy en desacuerdo	Recuento	1	1	0	2	4
		% dentro de exp_cargo	2,8%	5,9%	0,0%	15,4%	5,2%
	En desacuerdo	Recuento	2	0	0	0	2
		% dentro de exp_cargo	5,6%	0,0%	0,0%	0,0%	2,6%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	12	5	1	3	21
		% dentro de exp_cargo	33,3%	29,4%	9,1%	23,1%	27,3%
	De acuerdo	Recuento	14	7	4	6	31
		% dentro de exp_cargo	38,9%	41,2%	36,4%	46,2%	40,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	7	4	6	2	19
		% dentro de exp_cargo	19,4%	23,5%	54,5%	15,4%	24,7%
	Total	Recuento	36	17	11	13	77
		% dentro de exp_cargo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El 24,7% de los directores encuestados opinaron estar muy de acuerdo en que las modificaciones al PME post visita han evidenciado mejora en los Indicadores de Formación Personal y Social, IFPS. De ellos, se advierten diferencias moderadas y altas entre quienes integran los distintos intervalos, aumentando la percepción muy favorable en quienes tienen entre nueve y doce años de experiencia; así como disminuyendo en los líderes más antiguos en el ejercicio del cargo. Un porcentaje muy similar se observa entre quienes optaron por la opción *de acuerdo*, donde la tabla muestra una pauta continua, con diferencias acotadas entre un intervalo y otro. En tanto, los encuestados que dicen estar medianamente de acuerdo con el enunciado, alcanza un 27,3%, similar entre directores que integran los dos primeros intervalos y el último; pero considerablemente menor entre los que tienen entre 9 y doce años de experiencia. En tanto, en desacuerdo estuvo un 2,6%, de los cuales una proporción mayor se

encuentra entre directores noveles (5,6%); mientras que los demás intervalos no concentraron puntajes. Finalmente, la fila superior muestra que un 5,2 % de los líderes estuvo muy en desacuerdo y en proporción cercana los de los dos primeros intervalos. Sin embargo, no eligieron esta opción los directores con experiencia *media mayor* (9-12 años); y aumenta en quienes tienen más años de servicio, superando en diez puntos el total porcentual. En consecuencia, la opinión favorable a la implicancia que tuvieron los cambios en el PME post visita, como factor de mejora en los IFPS, aumenta en directores con una experiencia *media mayor* (9-12 años); mientras que disminuye en quienes tienen más años de servicio en el cargo.

Tabla. Selección *Capacidad movilizadora de la visita

			selecc_ cargo				Total
			Nombramiento de sostenedor	Promoción interna o ascenso	Concurso público	Alta Dirección Pública	
visita_capac mov	Muy desacuerdo	enRecuento	1	0	0	4	5
		% dentro de selecc_ cargo	3,8%	0,0%	0,0%	10,3%	6,3%
	En desacuerdo	Recuento	2	1	2	1	6
		% dentro de selecc_ cargo	7,7%	20,0%	22,2%	2,6%	7,6%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	5	2	1	6	14
		% dentro de selecc_ cargo	19,2%	40,0%	11,1%	15,4%	17,7%
	De acuerdo	Recuento	7	0	5	12	24
		% dentro de selecc_ cargo	26,9%	0,0%	55,6%	30,8%	30,4%
	Muy de acuerdo	Recuento	11	2	1	16	30
		% dentro de selecc_ cargo	42,3%	40,0%	11,1%	41,0%	38,0%
Total		Recuento	26	5	9	39	79
		% dentro de selecc_ cargo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El 38,5% de los directores encuestados opinaron estar muy de acuerdo en que la visita logró movilizar a la escuela hacia la mejora de sus procesos pedagógicos e institucionales. En proporciones cercanas los líderes de distinta fuente de acceso al cargo, exceptuando los de Concurso Público, que valoraron en un 11,1% su incidencia. La opción *de acuerdo* fue seleccionada por un 30,4%, con diferencias destacadas entre quienes fueron nombrados por el sostenedor y los que fueron objeto de concurso público; mientras que ningún líder ascendido internamente se inclinó por esta opción. La respuesta *medianamente de acuerdo* obtuvo un 17,7% y las distintas fuentes de acceso presentan proporciones cercanas, salvo *Promoción interna o ascenso*, que aumenta en veintidós puntos. En tanto, el desacuerdo alcanzó un 7,6%, con un aumento importante entre los directores nombrados por ascenso interno y

concurso público; mientras que *muy en desacuerdo* presenta diferencias mínimas o moderadas entre las distintas fuentes de acceso. En razón de ello, se puede afirmar que la valoración de los directores respecto de la capacidad movilizadora de la visita, se explicaría según la fuente de acceso al cargo, aumentando en líderes seleccionados por Alta Dirección Pública.

Tabla. Resultados de la visita en PME *Selección

			selecc_cargo				Total
			Nombramiento de sostenedor	Promoción interna o ascenso	Concurso público	Alta Dirección Pública	
visita_res.- PME	Muy desacuerdo	enRecuento	2	0	0	1	3
		% dentro de selecc_cargo	7,7%	0,0%	0,0%	2,6%	3,8%
	En desacuerdo	Recuento	0	2	2	3	7
		% dentro de selecc_cargo	0,0%	40,0%	22,2%	7,9%	9,0%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	4	1	0	4	9
		% dentro de selecc_cargo	15,4%	20,0%	0,0%	10,5%	11,5%
	De acuerdo	Recuento	10	0	4	11	25
		% dentro de selecc_cargo	38,5%	0,0%	44,4%	28,9%	32,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	10	2	3	19	34
		% dentro de selecc_cargo	38,5%	40,0%	33,3%	50,0%	43,6%
	Total	Recuento	26	5	9	38	78
		% dentro de selecc_cargo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El 43,6% de los directores encuestados opinaron estar muy de acuerdo en que los resultados de la visita fueron considerados en la elaboración y/o modificación al PME. De ellos, se advierte un porcentaje similar entre quienes optaron al cargo por distintos medios, siendo mayor la valoración de los líderes por ADP. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 32,1%, con diferencias moderadas. La opción *medianamente de acuerdo*, donde se aprecia un 11,5% de líderes educativos, también muestra distancias porcentuales discretas, de alrededor de diez puntos. En el desacuerdo, que alcanza un 9%, se muestra aumento entre quienes fueron seleccionados por ascenso interno y concurso público, disminuyendo en directores ADP. En consecuencia, la percepción más favorable a la

incorporación de los resultados de la visita en el PME aumenta en directores elegidos por ADP y disminuye en aquellos nombrados por promoción interna o ascenso.

Tabla. Visita-profundización de los EID * Selección

		selecc_ cargo				Total
		Nombramiento de sostenedor	Promoción interna o ascenso	Concurso público	Alta Dirección Pública	
visita_profundizac.EID	Muy en desacuerdo	1	0	1	5	7
	% dentro de selecc_ cargo	3,8%	0,0%	11,1%	12,8%	8,9%
	En desacuerdo	1	0	0	1	2
	% dentro de selecc_ cargo	3,8%	0,0%	0,0%	2,6%	2,5%
	Medianamente de acuerdo	7	1	3	6	17
	% dentro de selecc_ cargo	26,9%	20,0%	33,3%	15,4%	21,5%
	De acuerdo	12	0	4	11	27
	% dentro de selecc_ cargo	46,2%	0,0%	44,4%	28,2%	34,2%
	Muy de acuerdo	5	4	1	16	26
	% dentro de selecc_ cargo	19,2%	80,0%	11,1%	41,0%	32,9%
Total	Recuento	26	5	9	39	79
	% dentro de selecc_ cargo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El 32,9% de los directores encuestados manifestaron estar muy de acuerdo en que la visita permitió a la escuela profundizar en los Estándares Indicativos de Desempeño, EID, con distancias porcentuales importantes en las distintas fuentes de acceso al cargo, aumentando entre quienes ascendieron al cargo por promoción interna, seguido de los de ADP. Mientras que se observa un 34,2% de los encuestados que dice estar de acuerdo con el enunciado, con distancias porcentuales en las distintas opciones que aumentan en los líderes elegidos por el

sostenedor y los de ADP. *Medianamente de acuerdo* estuvo un 21,5% de los consultados, manteniéndose diferencias moderadas. *En desacuerdo* respondió un 2,5%, sin registrarse diferencias porcentuales significativas. Mientras que *muy en desacuerdo* estuvo un 8,9%, de los cuales proporción similar se encuentra entre quienes fueron seleccionados por concurso; mientras que disminuye entre los nombrados por el sostenedor. En razón de estos resultados, se deduce que en directores elegidos por sostenedor y ADP aumenta la opinión positiva respecto de la incidencia de la visita en la profundización de los EID, como herramienta orientadora del PME. Es importante establecer que la tabla muestra diferencias porcentuales significativas, pero discontinuidad en las preferencias en las distintas opciones. En razón de ello se pueden analizar las diferencias observadas, mediante estadísticos de contraste.

Tabla. Recomendaciones-PME-mejora *Selección

rec_PME-mejora		enRecuento	selecc_ cargo				Total
			Nombramiento de sostenedor	Promoción interna o ascenso	Concurso público	Alta Dirección Pública	
Muy desacuerdo		Recuento	1	0	1	1	3
		% dentro de selecc_ cargo	3,8%	0,0%	11,1%	2,6%	3,8%
En desacuerdo		Recuento	1	0	2	4	7
		% dentro de selecc_ cargo	3,8%	0,0%	22,2%	10,5%	9,0%
Medianamente de acuerdo		Recuento	7	2	3	9	21
		% dentro de selecc_ cargo	26,9%	40,0%	33,3%	23,7%	26,9%
De acuerdo		Recuento	12	2	2	11	27
		% dentro de selecc_ cargo	46,2%	40,0%	22,2%	28,9%	34,6%
Muy de acuerdo		Recuento	5	1	1	13	20
		% dentro de selecc_ cargo	19,2%	20,0%	11,1%	34,2%	25,6%
Total		Recuento	26	5	9	38	78
		% dentro de selecc_ cargo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El 25,6% de los directores encuestados manifestaron estar muy de acuerdo en que las recomendaciones entregadas por la ACE e integradas como acciones en el PME, son conducentes a la mejora. De ellos, se advierten diferencias moderadas en las dos primeras opciones de selección, y mayores que van entre quince y nueve puntos, en orden inverso entre directores de concurso y ADP, aumentando la valoración en este último grupo. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 34,6% y bajo este porcentaje en trece puntos, los líderes de concurso; mientras que por sobre en once puntos, los nombrados por el sostenedor, aumentando entre ellos la opinión favorable al reactivo. Un 26,9% de los encuestados dice estar medianamente de acuerdo con el enunciado, con diferencias

mínimas o moderadas, excepto entre directores elegidos por promoción interna, que alcanzaron un 40% en esta categoría. En tanto, en desacuerdo estuvo un 9%, de los cuales proporción similar se encuentra entre los ADP (10,5%); mientras que los electos por concurso la seleccionan en un 22,2%. La fila superior, en tanto, muestra que un 3,8 % de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo, con mínimos y máximos moderados. De acuerdo a estos resultados, la percepción de las recomendaciones de la ACE, transformadas en acciones del PME valoradas como conducentes a la mejora, estaría relacionada con el dispositivo de selección de los directores, aumentando entre los ADP y nombrados por el sostenedor.

Tabla. Recomendaciones- PME-mejora Simce *Selección

rec_PME-mejora Simce		enRecuento	selecc_ cargo				Total
			Nombramiento de sostenedor	Promoción interna o ascenso	Concurso público	Alta Dirección Pública	
Muy en desacuerdo		Recuento	1	1	0	3	5
		% dentro de selecc_ cargo	3,8%	20,0%	0,0%	7,9%	6,4%
En desacuerdo		Recuento	5	0	2	2	9
		% dentro de selecc_ cargo	19,2%	0,0%	22,2%	5,3%	11,5%
Medianamente de acuerdo		Recuento	11	1	5	13	30
		% dentro de selecc_ cargo	42,3%	20,0%	55,6%	34,2%	38,5%
De acuerdo		Recuento	6	1	1	12	20
		% dentro de selecc_ cargo	23,1%	20,0%	11,1%	31,6%	25,6%
Muy de acuerdo		Recuento	3	2	1	8	14
		% dentro de selecc_ cargo	11,5%	40,0%	11,1%	21,1%	17,9%
Total		Recuento	26	5	9	38	78
		% dentro de selecc_ cargo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El 17,9% de los directores encuestados dijeron estar muy de acuerdo en que las modificaciones al PME post visita han permitido mejorar los resultados educativos en Simce, según lo reflejaría la tendencia en los últimos tres años. De ellos, se advierten diferencias mínimas y moderadas, aumentando entre quienes fueron ascendidos de manera interna. Mientras que opinaron estar de acuerdo un 25,6% y en porcentajes cercanos se presentan las distintas categorías, con una diferencia mayor en los directores electos por concurso, donde se observa disminución de la opinión favorable. De los encuestados que dicen estar medianamente de acuerdo con el enunciado, un 38,5%, aumenta la preferencia entre quienes asumieron por concurso y disminuye en los seleccionados por ascenso. Por otro lado, en desacuerdo estuvo un 11,5%, proporción que aumenta en directores de concurso (22,2%), y los nombrados por el sostenedor (19,2%). Distinta inclinación se observa en la fila superior, donde un 6,4 % de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo, aumentando entre líderes electos por promoción interna o ascenso. Estas proporciones indican que existiría relación entre ambas variables, mostrando que la opinión desfavorable a las mejoras en resultados Simce, en razón de modificaciones al PME post visita, aumenta en directores electos por concurso, promoción interna y nombrados por el sostenedor; mientras que disminuye entre los líderes seleccionados por Alta Dirección Pública.

Tabla. Recomendaciones-PME-mejora LA *Selección

rec_PME-mejora LA		enRecuento	selecc_cargo				Total
			Nombramiento de sostenedor	Promoción interna o ascenso	Concurso público	Alta Dirección Pública	
	Muy desacuerdo	Recuento	1	0	0	2	3
		% dentro de selecc_cargo	3,8%	0,0%	0,0%	5,3%	3,8%
	En desacuerdo	Recuento	2	1	0	2	5
		% dentro de selecc_cargo	7,7%	20,0%	0,0%	5,3%	6,4%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	11	2	7	11	31
		% dentro de selecc_cargo	42,3%	40,0%	77,8%	28,9%	39,7%
	De acuerdo	Recuento	9	0	1	15	25
		% dentro de selecc_cargo	34,6%	0,0%	11,1%	39,5%	32,1%
	Muy de acuerdo	Recuento	3	2	1	8	14
		% dentro de selecc_cargo	11,5%	40,0%	11,1%	21,1%	17,9%
Total		Recuento	26	5	9	38	78
		% dentro de selecc_cargo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El 17,5% de los directores encuestados opinaron estar muy de acuerdo en que las modificaciones al PME post visita ha permitido mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo lo reflejan los resultados de cada asignatura. Un porcentaje considerablemente mayor entre quienes asumieron por promoción interna, seguido de los de ADP. Este último grupo aumenta en la preferencia *de acuerdo*, que alcanza 32,1%; mientras que disminuye entre los directores de concurso. En tanto, los encuestados que dicen estar medianamente de acuerdo son un 39,7%, donde se aprecia aumento entre los de concurso y disminución de la preferencia entre los electos por ADP. El desacuerdo estuvo seleccionado por un 6,4% de los directores y en proporción similar las distintas

categorías, con diferencias mínimas o moderadas, exceptuando a directores de promoción interna, cuya proporción aumentó a 20%. La fila superior muestra que un 3,8 % de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo y cercano a este porcentaje alcanza entre las distintas categorías. Las diferencias porcentuales en las distintas categorías permite afirmar que la opinión de las modificaciones al PME post visita, como incidente en la mejora en los logros de aprendizaje por asignatura, se explica según el proceso de selección mediante el cual se obtuvo el cargo de director, aumentando la opinión favorable en directores nombrados por promoción interna y ADP.

Tabla. Recomendaciones-PME-mejora resultados Eficiencia Interna

			selecc_ cargo				Total
			Nombramiento de sostenedor	Promoción interna o ascenso	Concurso público	Alta Dirección Pública	
rec_PME-mejora El	Muy en desacuerdo	Recuento	2	0	0	2	4
		% dentro de selecc_ cargo	7,7%	0,0%	0,0%	5,3%	5,1%
	En desacuerdo	Recuento	1	1	0	2	4
		% dentro de selecc_ cargo	3,8%	20,0%	0,0%	5,3%	5,1%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	8	1	5	12	26
		% dentro de selecc_ cargo	30,8%	20,0%	55,6%	31,6%	33,3%
	De acuerdo	Recuento	9	1	3	11	24
		% dentro de selecc_ cargo	34,6%	20,0%	33,3%	28,9%	30,8%
	Muy de acuerdo	Recuento	6	2	1	11	20
		% dentro de selecc_ cargo	23,1%	40,0%	11,1%	28,9%	25,6%
Total		Recuento	26	5	9	38	78
		% dentro de selecc_ cargo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El 25,6% de los directores encuestados señalaron estar muy de acuerdo en que las modificaciones al PME post visita, permitieron mejorar los resultados de Eficiencia Interna, como tasas de retención y repetición. De ellos, se advierten diferencias significativas entre los elegidos por ascenso interno y los de concurso, aumentando en el primer grupo en trece puntos y disminuyendo en el segundo en dieciséis. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 30,8% y de ellos un número cercano se observa en los distintos grupos, excepto entre los líderes nombrados por promoción interna, entre los que disminuye la preferencia en once puntos porcentuales. La misma pauta se observa entre el 33,3% de los encuestados que dice estar medianamente de acuerdo con el enunciado, donde se aprecia también la disminución de directores de concurso, con un 55,6%. En tanto, en desacuerdo estuvo un 5,1%, aumentando en catorce puntos entre directores electos por promoción interna. La fila superior, en tanto, muestra que un 5,1% de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo y cercano a este porcentaje alcanza entre las distintas fuentes de selección. En consecuencia, la percepción más favorable a la incidencia de las modificaciones al PME post visita, como factor de mejora en los resultados de eficiencia interna, aumenta en directores electos por promoción interna, observándose similar diferencia porcentual del grupo en la categoría desfavorable. Es decir, también serían ellos los que en menor grado valoran la incidencia de la visita en la mejora de los índices de eficiencia interna, como la retención y la repitencia. En este caso y dada las diferencias que muestra la tabla, sería recomendable el cálculo de *coeficientes de contingencia* y sus correspondientes pruebas de significatividad.

Tabla. Recomendaciones-mejora-IFPS * Selección

			selecc_ cargo				Total
			Nombramiento de sostenedor	Promoción interna o ascenso	Concurso público	Alta Dirección Pública	
rec_PME- mejora OIC	Muy desacuerdo	enRecuento	2	0	0	2	4
		% dentro de selecc_ cargo	7,7%	0,0%	0,0%	5,3%	5,1%
	En desacuerdo	Recuento	0	1	0	1	2
		% dentro de selecc_ cargo	0,0%	20,0%	0,0%	2,6%	2,6%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	8	1	4	8	21
		% dentro de selecc_ cargo	30,8%	20,0%	44,4%	21,1%	26,9%
	De acuerdo	Recuento	11	2	4	15	32
		% dentro de selecc_ cargo	42,3%	40,0%	44,4%	39,5%	41,0%
	Muy de acuerdo	Recuento	5	1	1	12	19
		% dentro de selecc_ cargo	19,2%	20,0%	11,1%	31,6%	24,4%
Total		Recuento	26	5	9	38	78
		% dentro de selecc_ cargo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

El 24,4% de los directores encuestados opinaron estar muy de acuerdo en que las modificaciones al PME post visita han evidenciado mejora en los Indicadores de Formación Personal y Social, IFPS. De ellos, se advierten diferencias mínimas o moderadas entre las distintas fuentes de selección, excepto de los elegidos por concurso, que disminuyen su percepción en trece puntos. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 41%, sin registrarse distancias significativas en las distintas casillas. Mientras que los encuestados que dicen estar medianamente de acuerdo con el enunciado, alcanza un 26,9%, similar entre directores electos por distinto medio y mayor en quienes accedieron al cargo por concurso, alcanzando un 44%. En tanto, en desacuerdo estuvo un 2,6%, aumentando en

diecisiete puntos entre los líderes que asumieron por promoción interna. Y en la fila superior la tabla muestra una pauta continua, con diferencias mínimas que bordean los cinco puntos porcentuales. En consecuencia y en razón de las diferencias mínimas y moderadas, se puede establecer la existencia de una relación débil entre la percepción respecto de los cambios en el PME post visita, como factor de mejora en los IFPS y el medio por el cual fue seleccionado el director. Se estima recomendable el cálculo de *coeficientes de contingencia* y sus correspondientes pruebas de significatividad, para establecer los grados de relación entre las variables.

Tabla. Resultados de la visita en PME *Formación para el cargo

			formación		Total
			No	Sí	
visita_res.-PME	Muy en desacuerdo	Recuento	2	1	3
		% dentro de formación	33,3%	1,4%	3,8%
	En desacuerdo	Recuento	1	6	7
		% dentro de formación	16,7%	8,1%	8,8%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	0	9	9
		% dentro de formación	0,0%	12,2%	11,3%
	De acuerdo	Recuento	0	26	26
		% dentro de formación	0,0%	35,1%	32,5%
	Muy de acuerdo	Recuento	3	32	35
		% dentro de formación	50,0%	43,2%	43,8%
Total		Recuento	6	74	80
		% dentro de formación	100,0%	100,0%	100,0%

El 43,8% de los directores encuestados opinaron estar muy de acuerdo en que los resultados de la visita fueron considerados en la elaboración y/o modificación al PME. De ellos, se advierte un porcentaje muy similar entre quienes recibieron formación para ejercer el cargo y moderadamente mayor en los que respondieron bajo esta categoría, el 50%, no cuentan con especialización en este ámbito. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 32,5%. Sólo se inclinaron por esta opción los capacitados para dirigir escuela (35,1%). La misma definición se observa entre el 11,3% de los encuestados que dice estar medianamente de acuerdo con el enunciado, donde sólo eligieron esta respuesta directores con formación en el área (12,2%). En tanto, en desacuerdo estuvo un 8,8%, de los cuales proporción similar se encuentra entre quienes dicen tener capacitación para el cargo (8,1%); mientras que los que no la han recibido duplican el porcentaje, alcanzado un 16,7%. La fila superior muestra que un 3,8 % de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo y cercano a este porcentaje alcanza entre quienes tienen especialización (1,4%). Sin embargo, un 33,3% de los que no recibieron formación para el cargo se inclinan por la opción *muy en*

desacuerdo. En consecuencia, la percepción desfavorable a la incorporación de los resultados de la visita en el PME aumenta en directores sin formación para el cargo, con una diferencia porcentual en el gradiente de treintaidós puntos. Mientras que en las categorías *medianamente de acuerdo* y *de acuerdo*, la diferencia alcanza treinta y cinco y doce puntos, respectivamente.

Tabla. Visita-profundización de los EID *Formación para el cargo

		formación		Total	
		No	Sí		
visita_profundizac. EID	Muy en desacuerdo	Recuento	1	6	7
		% dentro de formación	16,7%	8,0%	8,6%
	En desacuerdo	Recuento	0	2	2
		% dentro de formación	0,0%	2,7%	2,5%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	0	17	17
		% dentro de formación	0,0%	22,7%	21,0%
	De acuerdo	Recuento	1	27	28
		% dentro de formación	16,7%	36,0%	34,6%
	Muy de acuerdo	Recuento	4	23	27
		% dentro de formación	66,7%	30,7%	33,3%
Total		Recuento	6	75	81
		% dentro de formación	100,0%	100,0%	100,0%

El 33,3% de los directores encuestados manifestaron estar muy de acuerdo en que la visita permitió a la escuela profundizar en los Estándares Indicativos de Desempeño, EID. De ellos, se advierte un porcentaje similar entre quienes recibieron formación para ejercer el cargo y doblemente mayor en los que respondieron bajo esta categoría y no cuentan con especialización en este ámbito (66,7%). Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 34,6%, de los cuales similar porcentaje está entre los capacitados para el rol directivo y menor en quienes no cuentan con ella (16,7%). La misma inclinación, y aún más significativa, se observa en el 21% de los encuestados que dice estar medianamente de acuerdo con el enunciado, donde sólo eligieron esta respuesta directores con formación en el área (22,7%). *En desacuerdo* respondió un 2,5% y en proporciones cercanas ambos grupos. En tanto, *muy en desacuerdo* estuvo un 8,6%, de los cuales proporción similar se encuentra entre quienes dicen tener capacitación para el cargo (8%); mientras que los que no la han recibido duplican el porcentaje, alcanzado un 16,7%. En razón de estos resultados, se deduce que en directores sin formación para el cargo aumenta la opinión negativa respecto de la incidencia de la visita en la profundización de los EID, como herramienta orientadora del PME; en oposición a la valoración que realizan en este sentido los líderes educativos que han recibido formación para el cargo.

Tabla. Recomendaciones-PME-mejora *Formación para el cargo

			formación		Total
			No	Sí	
rec_PME-mejora	Muy en desacuerdo	Recuento	1	2	3
		% dentro de formación	16,7%	2,7%	3,8%
	En desacuerdo	Recuento	0	7	7
		% dentro de formación	0,0%	9,5%	8,8%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	1	21	22
		% dentro de formación	16,7%	28,4%	27,5%
	De acuerdo	Recuento	2	25	27
		% dentro de formación	33,3%	33,8%	33,8%
	Muy de acuerdo	Recuento	2	19	21
		% dentro de formación	33,3%	25,7%	26,3%
	Total	Recuento	6	74	80
		% dentro de formación	100,0%	100,0%	100,0%

El 26,3% de los directores encuestados manifestaron estar muy de acuerdo en que las recomendaciones entregadas por la ACE e integradas como acciones en el PME, son conducentes a la mejora. De ellos, se advierte un porcentaje muy similar entre quienes recibieron formación para ejercer el cargo y moderadamente mayor en los que respondieron bajo esta categoría (25,7% y 33,3%, respectivamente). Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 33,8% y muy similares fueron las cifras registradas entre ambos grupos. Un 27,5% de los encuestados dice estar medianamente de acuerdo con el enunciado, entre los que un 28,4% corresponde a directores con formación en el área; mientras que un porcentaje menor, un 16,7%, son líderes que no han contado con la especialización para el cargo. En tanto, en desacuerdo estuvo un 8,8%, de los cuales proporción similar se encuentra entre quienes dicen tener capacitación para el cargo (9,5%); mientras que los que no la han recibido no eligen esta categoría. La fila superior, en tanto, muestra que un 3,8 % de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo y cercano a este porcentaje alcanza entre quienes tienen especialización (2,7%). Sin embargo, un 16,7% de los que no recibieron formación para el cargo se inclinan por la opción *muy en desacuerdo*. De acuerdo a estos resultados, la percepción de las recomendaciones de la ACE, transformadas en acciones del PME valoradas como conducentes a la mejora, estaría relacionada con la formación de los directores para el ejercicio de su cargo, aumentando entre quienes cuentan con ella y disminuyendo entre los que no tienen especialización en el área.

Tabla. Recomendaciones-PME-mejora Simce *Formación para el cargo

		formación		Total
		No	Sí	
rec_PME-mejora Simce Muy en desacuerdo	Recuento	1	4	5
	% dentro de formación	16,7%	5,4%	6,3%
En desacuerdo	Recuento	1	8	9
	% dentro de formación	16,7%	10,8%	11,3%
Medianamente de acuerdo	Recuento	1	29	30
	% dentro de formación	16,7%	39,2%	37,5%
De acuerdo	Recuento	2	20	22
	% dentro de formación	33,3%	27,0%	27,5%
Muy de acuerdo	Recuento	1	13	14
	% dentro de formación	16,7%	17,6%	17,5%
Total	Recuento	6	74	80
	% dentro de formación	100,0%	100,0%	100,0%

El 17,5% de los directores encuestados dijeron estar muy de acuerdo en que las modificaciones al PME post visita han permitido mejorar los resultados educativos en Simce, según lo reflejaría la tendencia en los últimos tres años. De ellos, se advierte un porcentaje muy similar entre quienes recibieron formación para ejercer el cargo y quienes no. Mientras que opinaron estar de acuerdo un 27,5% y en porcentajes cercanos ambos grupos (27% y 33,3%). De los encuestados que dicen estar medianamente de acuerdo con el enunciado, un 37,5%, una cifra muy similar corresponde a directores con formación en el área (39,2%), y considerablemente menor entre quienes no cuentan con ella (16,7%). Por otro lado, en desacuerdo estuvo un 11,3%, de los cuales proporción similar se encuentra entre quienes dicen tener capacitación para el cargo (10,8%); mientras que entre los que no la han recibido aumenta alcanzando un 16,7%. Esta misma inclinación se observa en la fila superior, donde un 6,3% de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo y cercano a este porcentaje refiere a quienes tienen especialización (5,4%). Sin embargo, un 16,7% de los que no recibieron formación para el cargo se inclinan por la opción *muy en desacuerdo*. Estas proporciones indican que existiría relación entre ambas variables, mostrando que la opinión desfavorable a las mejoras en resultados Simce, en razón de modificaciones al PME post visita, aumenta en directores sin formación para el cargo, con una diferencia porcentual en el gradiente de veintidós puntos en la categoría media y seis y doce puntos en las filas que expresan desacuerdo.

Tabla. Recomendaciones-PME-mejora LA *Formación para el cargo

		formación		Total	
		No	Sí		
rec_PME-mejora LA	Muy en desacuerdo	Recuento	0	3	3
		% dentro de formación	0,0%	4,1%	3,8%
	En desacuerdo	Recuento	1	4	5
		% dentro de formación	16,7%	5,4%	6,3%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	2	29	31
		% dentro de formación	33,3%	39,2%	38,8%
	De acuerdo	Recuento	2	25	27
		% dentro de formación	33,3%	33,8%	33,8%
	Muy de acuerdo	Recuento	1	13	14
		% dentro de formación	16,7%	17,6%	17,5%
	Total	Recuento	6	74	80
		% dentro de formación	100,0%	100,0%	100,0%

El 17,5% de los directores encuestados opinaron estar muy de acuerdo en que las modificaciones al PME post visita ha permitido mejorar los logros de aprendizaje de los estudiantes, de acuerdo lo reflejan los resultados de cada asignatura. Un porcentaje muy similar entre quienes recibieron formación para ejercer el cargo y quienes no. Igual proporción entre quienes dijeron estar de acuerdo con la aseveración, un 33,8%, e iguales porcentajes en ambos grupos. En tanto, los encuestados que dicen estar medianamente de acuerdo son un 38,8%, donde similar cifra alcanzó la opción entre directores con formación en el área y moderadamente menor en quienes no cuentan con ella (33,3%). El desacuerdo estuvo seleccionado por un 6,3% de los directores y en proporción similar entre quienes dicen tener capacitación para el cargo; mientras que los que no la han recibido aumentan el porcentaje, alcanzado un 16,7%. La fila superior muestra que un 3,8 % de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo y cercano a este porcentaje alcanza entre quienes tienen especialización (4,1%); mientras que la opción no fue elegida por quienes no cuentan con especialización en el área. Pese a las diferencias porcentuales en el gradiente de doce puntos, en la percepción *en desacuerdo*, la tabla muestra la existencia de una pauta continua. En razón de ello, se puede afirmar que la opinión de las modificaciones al PME post visita, como incidente en la mejora en los logros de aprendizaje por asignatura, no depende de la formación recibida para ejercer el cargo de director.

Tabla. Recomendaciones-PME-mejora resultados Eficiencia Interna *Formación para el cargo formación

			No	Sí	Total
rec_PME-mejora EI	Muy en desacuerdo	Recuento	0	4	4
		% dentro de formación	0,0%	5,4%	5,0%
	En desacuerdo	Recuento	1	3	4
		% dentro de formación	16,7%	4,1%	5,0%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	1	25	26
		% dentro de formación	16,7%	33,8%	32,5%
	De acuerdo	Recuento	1	24	25
		% dentro de formación	16,7%	32,4%	31,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	3	18	21
		% dentro de formación	50,0%	24,3%	26,3%
	Total	Recuento	6	74	80
		% dentro de formación	100,0%	100,0%	100,0%

El 26,3% de los directores encuestados señalaron estar muy de acuerdo en que las modificaciones al PME post visita, permitieron mejorar los resultados de Eficiencia Interna, como tasas de retención y repetición. De ellos, se advierte un porcentaje muy similar entre quienes recibieron formación para ejercer el cargo y doblemente mayor en los que no cuentan con especialización en este ámbito (50%). Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 31,3% y de ellos un número cercano corresponde a los capacitados para dirigir escuela; mientras que los que no cuentan con formación para el cargo, la eligieron en un 16,7%. La misma pauta se observa entre el 32,5% de los encuestados que dice estar medianamente de acuerdo con el enunciado, donde en proporción similar respondieron directores con formación en el área; y un 16,7% los que no cuentan con ella. En tanto, en desacuerdo estuvo un 5%, de los cuales proporción similar se encuentra entre quienes dicen tener capacitación para el cargo (4,1%); mientras que los que no la han recibido triplican el porcentaje, alcanzado un 16,7%. La fila superior muestra que un 5% de los líderes estuvo muy en desacuerdo con el reactivo y cercano a este porcentaje alcanza entre quienes tienen especialización (5,4%); y ninguno de los sin formación para el cargo se inclinaron por esta opción. En consecuencia, la percepción más favorable a la incidencia de las modificaciones al PME post visita, como factor de mejora en los resultados de eficiencia interna, aumenta en directores sin formación para el cargo, con una diferencia porcentual en el gradiente de veintiséis puntos. Mientras que su valoración varía en orden inverso en la categoría *de acuerdo*, alcanzando dieciséis puntos de diferencia y aumentando la opinión favorable en el grupo de líderes con formación para el cargo. Mientras que diecisiete puntos se observan en la categoría *medianamente de acuerdo*, reflejando el mismo orden que muestra aumento en líderes con formación. Las diferencias de trece puntos para la respuesta en

desacuerdo; y cinco en la de *muy en desacuerdo*, se dan en orden inverso, aumentando la percepción desfavorable a la incidencia de la visita entre los líderes que no cuentan con especialización en el área. En este caso y dada las diferencias que muestra la tabla, sería recomendable el cálculo de *coeficientes de contingencia* y sus correspondientes pruebas de significatividad.

Tabla. Recomendaciones-mejora IFPS *Formación para el cargo

			formación		Total
			No	Sí	
rec_PME-mejora OIC	Muy en desacuerdo	Recuento	0	4	4
		% dentro de formación	0,0%	5,4%	5,0%
	En desacuerdo	Recuento	1	1	2
		% dentro de formación	16,7%	1,4%	2,5%
	Medianamente de acuerdo	Recuento	1	20	21
		% dentro de formación	16,7%	27,0%	26,3%
	De acuerdo	Recuento	1	32	33
		% dentro de formación	16,7%	43,2%	41,3%
	Muy de acuerdo	Recuento	3	17	20
		% dentro de formación	50,0%	23,0%	25,0%
	Total	Recuento	6	74	80
		% dentro de formación	100,0%	100,0%	100,0%

El 25% de los directores encuestados opinaron estar muy de acuerdo en que las modificaciones al PME post visita han evidenciado mejora en los Indicadores de Formación Personal y Social, IFPS. De ellos, se advierte un porcentaje muy similar entre quienes recibieron formación para ejercer el cargo y doblemente mayor entre los que no cuentan con especialización en este ámbito. Dijeron estar de acuerdo con la aseveración un 41,3% y en proporción cercana los líderes formados; mientras que quienes no han contado con capacitación un 16,7%. Los encuestados que dicen estar medianamente de acuerdo con el enunciado, alcanza un 26,3%, similar entre directores con formación en el área; pero considerablemente menor en quienes no cuentan con ella (16,7%). En tanto, en desacuerdo estuvo un 2,5%, de los cuales proporción similar se encuentra entre quienes dicen tener capacitación para el cargo (1,4%); mientras que los que no la han recibido aumentan en porcentaje, alcanzado un 16,7%. La fila superior muestra que un 5 % de los líderes estuvo muy en desacuerdo con ; y no eligieron esta opción los directores

sin formación para el cargo. En consecuencia, la percepción más favorable a la implicancia que tuvieron los cambios en el PME post visita, como factor de mejora en los IFPS, aumenta en directores sin formación para el cargo, con una diferencia porcentual en el gradiente de veintisiete puntos. Mientras que su valoración varía en orden inverso en la categoría *de acuerdo*, alcanzando veinticinco puntos de diferencia y aumentando la opinión favorable en el grupo de líderes con formación para el cargo. Mientras que diez puntos se observan en la categoría *medianamente de acuerdo*, reflejando el mismo orden que muestra aumento en líderes con formación. Las diferencias de dieciséis puntos para la respuesta *en desacuerdo*; y cinco en la de *muy en desacuerdo*, se dan en orden inverso, aumentando la percepción desfavorable a la incidencia de la visita entre los líderes que no cuentan con especialización en el área. En este caso y dada las diferencias que muestra la tabla, sería recomendable el cálculo de *coeficientes de contingencia* y sus correspondientes pruebas de significatividad. Sin embargo y dadas las diferencias expresadas, se puede establecer que existe relación entre la formación para el cargo y la percepción acerca de las incidencias de las recomendaciones post visita, incorporadas al PME y la mejora de los IFPS, como la Convivencia Escolar.

Anexo 5
PEI escuelas

	SELLO	VISIÓN	MISIÓN
PUB_1_CDM_N	<i>“En nuestra escuela todos los estudiantes pueden aprender”</i>	Llegar a ser un centro educacional líder en la comuna de Iquique, con sentido de comunidad inclusiva con respeto por la integración y la diversidad, que forme a alumno y alumna integral, destacando en ello la tolerancia y autonomía en su formación personal, cimentados en los valores del respeto, responsabilidad y disciplina, que les permita mejorar la calidad de sus aprendizajes, asegurando su ingreso exitoso a la enseñanza media.	Desarrollar en los alumnos y alumnas de la escuela los valores de respeto, responsabilidad y disciplina, mediante un trabajo perseverante e inclusivo con respeto por la integración y la diversidad, para alcanzar un ambiente de sana convivencia, que les permita mejorar sus aprendizajes.
PUB_2_CDI_N	<i>“Comprometidos por una educación inclusiva, respetuosa y solidaria”</i>	La visión de la escuela es llegar a ser una institución educativa integradora en la diversidad de sus alumnos y alumnas, en un contexto humanista con igualdad y equidad disminuyendo la deserción escolar.	Nuestra misión es entregar una educación inclusiva e integradora, desarrollando valores como el respeto, la responsabilidad y solidaridad a todos los educandos, potenciando las competencias necesarias que permitan ser personas íntegras en nuestra sociedad.
PART-SUBV_3_CDMB_N	Educando en Virtudes, al servicio de los niños, niñas, jóvenes y adultos de la comuna	Se espera que nuestros educandos puedan ser capaces de responder a las necesidades del actual mundo globalizado, con sus desafíos, problemas y avances. Ellos se transformarán en agentes activos con un sólido conocimiento y formación intelectual que ayude a los cambios de esta nueva sociedad. Con un pensamiento autónomo, crítico e inclusivo en un marco de permanente búsqueda de la trascendencia. Nuestros alumnos y alumnas avanzarán hacia niveles de desarrollo cognitivos e integrales que les faciliten una vida llena de oportunidades en las dimensiones personal, familiar y social. Formados en la inspiración	El colegio es un Establecimiento Educacional inserto en una concepción humanista y cristiana de inspiración católica. Este lineamiento tiene por misión promover el desarrollo intelectual de los alumnos y alumnas, impulsando las potencialidades de cada uno para lograr una formación integral, con características cognitivas significativas, inclusivas, socio-afectivos, expresivo-motrices, y de una sólida formación valórica cristiana. Lo anterior propicia e incentiva en los estudiantes la comprensión, la reflexión, la valoración crítica y la participación en los fenómenos culturales de la realidad mediata e inmediata.

		cristiano católica con que esta comunidad se distingue.
PUB_4_CDM_N	<i>“Educación de calidad con tradición histórica”</i>	<p>Aspiramos ser un Centro Educativo de Educación Básica que satisfaga con calidad una formación integral, inclusiva y participativa, atendiendo a la variada diversidad con énfasis en valores y competencias que les permitan a los-las estudiantes ser protagonistas de los cambios en la Sociedad.</p> <p>Entregar una educación de calidad y equidad con un diseño curricular integral y flexible, todo sustentado en un establecimiento educacional de tradición histórica en la ciudad, egresando alumnos-as con valores, competencias y habilidades necesarias logradas con diversas estrategias pedagógicas, con un seguimiento y evaluación permanente del proceso educativo y con participación de todos los estamentos del plantel.</p>

Anexo 6

Recomendaciones ACE

PUB_1_CDM_N

HALLAZGOS	RECOMENDACIONES
<i>Buenas relaciones interpersonales entre el sostenedor y el director, además de las que se producen al interior del equipo directivo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones formales entre el sostenedor y el director y entre el equipo directivo, que sean calendarizadas y programadas y que permitan compartir información relevante acerca del quehacer del establecimiento en las distintas áreas.
<i>Director validado por la comunidad educativa como un líder capaz de influir en los procesos del establecimiento, logrando instalar la misión y visión institucional en los distintos estamentos, además de promover un discurso de altas expectativas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir con mayor profundidad la gestión hacia el logro de los objetivos de aprendizaje. • Desarrollar una evaluación de desempeño docente consensuada. • Evaluar la entrega de las planificaciones técnicamente bien elaboradas, la realización de clases que aseguren el logro de los objetivos planteados, el diseño de evaluaciones que midan el nivel de logro de los aprendizajes y el análisis de los resultados de las evaluaciones para la toma de decisiones. • Facilitar por parte del sostenedor, las condiciones para que el director y su equipo directivo reciban perfeccionamiento en gestión educativa e implementación de las bases curriculares, • Liderar un proceso de autoevaluación institucional que por una parte involucre a todos los estamentos, y por otra se desarrolle de forma crítica y objetiva, de modo de contar con información válida para la elaboración de las acciones del PME.
<i>Se constatan dos situaciones que interfieren en el adecuado funcionamiento del establecimiento y que son necesarias de resolver. Por una parte, la capacidad eléctrica del colegio que es insuficiente y por otra la biblioteca CRA que se encuentra cerrada durante la jornada escolar puesto que no hay una persona encargada.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Solucionar a la brevedad el problema eléctrico aumentando su capacidad, de modo de responder a la demanda energética del establecimiento. • Potenciar el CRA como una herramienta efectiva que complemente y contribuya al proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la contratación de un encargado de biblioteca a tiempo completo.
<i>Falta de desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes. Esto queda refrendado en los bajos niveles de aprendizaje alcanzados en la prueba SIMCE en comprensión</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar y analizar los siguientes documentos oficiales del MINEDUC: el Marco para la Buena Enseñanza, los programas de estudio, las

lectora en 2° Básico y en todas las pruebas SIMCE de 8° Básico.

progresiones de objetivos de aprendizaje y los estándares de aprendizaje.

- Perfeccionar a los docentes en estrategias didácticas y en técnicas de evaluación.
- Explicitar el objetivo de la clase, dar relevancia a la habilidad cognitiva que se trabajará y detallar los pasos secuenciados necesarios para desarrollarla efectivamente.
- Planificar e implementar actividades que promuevan el desarrollo de habilidades cognitivas que correspondan a los objetivos de aprendizaje de cada asignatura y nivel.
- Diseñar un proceso de evaluación que incluya instrumentos que permitan verificar el logro de los aprendizajes de los alumnos y aplicar remediales necesarios en casos en que no se alcancen.
- Promover una comunidad de aprendizaje dentro del establecimiento, donde exista un intercambio de prácticas exitosas entre los docentes.

Falta de articulación entre las distintas acciones formativas que se realizan en el establecimiento, tanto en las asignaturas de religión y orientación, como en las reuniones de apoderados y otras actividades institucionales. Lo anterior es especialmente complejo considerando el alto nivel de vulnerabilidad de los estudiantes y sus contextos.

- Gestionar la contratación de un profesional del área de orientación por parte del sostenedor.
- Diseñar los objetivos de esta área, así como los roles y funciones de su integrante por parte del equipo directivo. Ello implica la redistribución de roles que en la actualidad son asumidos por otros miembros de éste.
- Articular un programa de formación de acuerdo a los valores, misión y visión, señalados en el Proyecto Educativo Institucional.

Existen casos de discriminación y bullying entre los alumnos. Asimismo, el Manual de Convivencia no cuenta con protocolos de prevención y acción frente a situaciones de riesgo, ni incluye medidas de reparación ante las faltas de los estudiantes.

- Revisar y actualizar el Manual de Convivencia para que éste se ajuste a la normativa vigente. Resulta fundamental que dicho Manual contemple políticas de prevención, medidas pedagógicas y disciplinarias, y los protocolos de actuación frente a casos de violencia escolar, discriminación y abuso sexual infantil, entre otros.

PUB_2_CDI_N

HALLAZGOS	RECOMENDACIONES
<i>Monitoreo del cumplimiento del Plan de Mejoramiento Educativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Articular un proceso participativo en la elaboración del PME.
<i>Focalización de la directora en aspectos administrativos y operativos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reorientar la dirección de la escuela hacia la gestión de los procesos pedagógicos y formativos. • Articulación con los equipos encargados (UTP y Convivencia) a través de instancias formales y programadas, así como el uso sistemático de instrumentos de gestión como el Plan de Mejoramiento Educativo.
<i>Escasa difusión en la comunidad educativa del Proyecto Educativo, impactando en su efectividad como instrumento de planificación estratégica de la gestión escolar.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar un proceso participativo de re-elaboración del PEI en base al involucramiento activo del conjunto de la comunidad educativa.
<i>Falta de lineamientos metodológicos y de evaluación consensuados con el equipo docente.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se recomienda que desde la Unidad Técnico Pedagógica se establezca un plan de trabajo que involucre un acuerdo con el equipo docente en cuanto a lineamientos comunes referidos a metodologías de enseñanza, centradas en el estudiante, que impacten positivamente en su proceso de aprendizaje y desarrollo de autonomía. • Instituir un sistema de trabajo organizado que incluya la entrega y corrección de las planificaciones de clases. • Verificar mediante la observación de aula la aplicación de la clase diseñada, con la finalidad de verificar el grado de apropiación de la cobertura curricular. • Realizar una retroalimentación de las observaciones de clases, que sea de carácter formal y en tiempos correlativos a la observación.
<i>Ausencia de un trabajo colaborativo e intercambio de recursos entre los profesores, lo cual impide el enriquecimiento de la praxis pedagógica.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Constituir un sistema de trabajo de cooperación entre los profesores centrado en el modelaje de buenas prácticas.
<i>Carencia de un plan de Formación en Convivencia, que integre y articule la totalidad de las acciones y permita monitorear sus resultados, sobre la base de objetivos medibles. Asimismo, la ausencia de coordinación entre el equipo de Convivencia, docentes y asistentes de la educación.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Se sugiere estructurar un Plan de Formación en Convivencia Escolar, inscrito bajo un modelo teórico acorde a la misión y visión de la escuela, declaradas en su PEI, como a la Política Nacional de Convivencia Escolar, en sus dimensiones de Formación, Participación y Convivencia.

PART-SUBV_3_CDMB_N

HALLAZGOS	RECOMENDACIONES
<i>Ambiente laboral positivo, colaborativo y comprometido con la tarea educativa.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Continuar ejerciendo el liderazgo de la sostenedora-directora para fortalecer a su equipo directivo, con el objetivo de potenciar las prácticas ya iniciadas e instalar acciones y estrategias, que posibiliten mejorar los resultados académicos.
<i>Sentido de pertenencia y orgullo por la institución.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Relevar e incentivar, a través de sus prácticas y discursos, el valor del conocimiento como herramienta de desarrollo personal, especialmente de los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa.
<i>Carencia de la autoevaluación de la gestión educativa.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Establecer un tiempo y espacio exclusivamente para la realización de una autoevaluación participativa, que incorpore a los diferentes actores de la comunidad escolar y con la finalidad de tener una visión completa de la gestión institucional y mejorar efectivamente estos procesos. Involucrar a los diferentes miembros de la comunidad, haciéndolos responsables de los acuerdos y las acciones comprometidas.
<i>Falta de lineamientos técnico pedagógicos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Orientar al equipo docente respecto al desarrollo de estrategias pedagógicas específicas que permitan diversificar y ampliar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Considerar distintas formas didácticas para la interacción y organización de aula (grupales, colaborativas), como también la contextualización significativa de los contenidos enseñados. Fomentar el uso de diversos formatos y recursos (audiovisuales, interactivos e impresos, por ejemplo), generadores de ambientes y experiencias de aprendizaje.
<i>Falta de seguimiento a la retroalimentación.</i>	<ul style="list-style-type: none"> Configurar un monitoreo de la implementación de los acuerdos alcanzados, en un marco de reflexión conjunta y permanente. Acciones técnico pedagógicas y directivas para desarrollar un sistema de gestión dirigido a orientar la transformación de las prácticas docentes en el aula y a fomentar y consolidar la diversificación e innovación de estrategias didácticas. Procesos sistemáticos y permanentes de entrega de lineamientos, planificación,

observación de clases y retroalimentación, convirtiéndose en un círculo virtuoso.

Carencia de un Plan de Formación.

- Canalizar todas las acciones que se realizan en un Plan de Formación que se estructure en base a Objetivos Generales y Específicos, Metas, Actividades, Indicadores de Evaluación, Responsables y Presupuesto. Se recomienda involucrar a la comunidad educativa, comprometerlos en su ejecución y hacerlos responsables de las actividades formativas y académicas de los estudiantes.

Falta de recursos didácticos.

- Desarrollar un plan de adquisición que en base a la definición clara de necesidades pedagógicas y formativas, permita acceder a ellos de manera gradual, factible y priorizada.
 - Este plan debe encontrarse articulado con los tipos y estrategias de uso pedagógico que el establecimiento defina, centrándose en el fortalecimiento del CRA como espacio integrado al aprendizaje y en la implementación de una sala Enlaces, articulada para el desarrollo de estrategias pedagógicas diversificadas.
 - Definir un inventario y un sistema de gestión del equipamiento y material educativo disponible, en función de su adquisición, mantención y reposición de forma racionalizada y controlada.
-

PUB_4_CDM_N

HALLAZGOS	RECOMENDACIONES
<i>Biblioteca CRA cuyo funcionamiento se destaca por su relevancia y pertinencia en el desarrollo de diversas actividades de fomento lector.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificar y enriquecer las actividades interactivas articuladas con el fomento lector en todos los niveles. • Considerar diferentes formatos de comunicación y promover el uso de los recursos didácticos existentes. • Apoyar el logro de competencias lectoras, indagatorias y culturales para favorecer el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.
<i>Falta de liderazgo en la actualización del Proyecto Educativo Institucional, considerando las características actuales de su matrícula, debido a la incorporación de alumnos extranjeros en un alto porcentaje.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluar participativamente el PEI con la comunidad escolar, desarrollando actualizaciones en base a la observación de eventuales cambios del contexto, así como a nuevas autodefiniciones de la propia escuela.
<i>Heterogeneidad de resultados académicos obtenidos del SIMCE a nivel de estándares de aprendizaje, considerando diferencias relevantes entre el nivel de 4° y 8° básico. Esto expresa la ausencia de lineamientos sistemáticos y estrategias didácticas y pedagógicas específicas en todos los niveles.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar una gestión curricular focalizada en estrategias pedagógicas específicas y en capacitación, para el desarrollo de habilidades de pensamiento de los alumnos, que permitan la consolidación de conceptos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. • Diseño, instalación y transformación de prácticas docentes que consideren la articulación curricular con objetivos de aprendizaje. • Monitorear las estrategias pedagógicas en base a la observación de clases, la retroalimentación sistemática a los docentes y al análisis de los resultados de aprendizaje semestrales. •
<i>Las clases, por lo general, no cumplen con los objetivos de aprendizaje mínimos esperados. En la mayoría de los niveles observados, se evidencia falta de adquisición de los contenidos por parte de los alumnos y bajo desarrollo de estimulación para la consolidación de los conceptos.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación de estrategias pedagógicas en aula orientadas al desarrollo de habilidades del pensamiento. • Generar un proceso de instalación y transformación de prácticas pedagógicas, lo que inicialmente supone capacitación y calendarización de la observación de clases, con su respectiva retroalimentación a los docentes. • Implementar las estrategias pedagógicas en el marco de un proceso sistemático de observación, retroalimentación, autoevaluación de la comunidad de aprendizaje y de análisis de resultados académicos semestrales.

El establecimiento no cuenta con un programa de formación explícito que otorgue articulación y sistematicidad a las prácticas que realizan en forma permanente.

- Elaborar un Programa de Formación que explicita y sistematice las acciones formativas de la escuela, sus patrones de relación comunicativa basadas en el diálogo y los valores que orientan su actuar.
- Conformación de un equipo encargado.
- Destacar la inclusión, relevante de la formación multicultural.
- Fomentar el contenido del Programa en toda la comunidad escolar en función de su instalación como marco orientador de la acción formativa de la escuela.

A pesar de tener la tecnología disponible, ésta no es utilizada debido a dificultades de mantención y ausencia de personal encargado. En los diferentes indicadores de desarrollo digital, el establecimiento presenta un nivel insipiente, tanto en el ámbito de infraestructura, como en el uso pedagógico y gestión informática.

- Diseñar un plan de uso pedagógico de las TIC, que considere equipo encargado, sistema de mantención y reparación de infraestructura tecnológica.
- Incrementar la disponibilidad existente con pizarras interactivas y nuevos computadores en sala de computación.
- Capacitación en estrategias pedagógicas con TIC y la construcción de ambientes con medios digitales para un uso efectivo en clases (tiempos y asignaturas).
- Articular el uso de TIC con el diseño e implementación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades superiores

Capacitaciones para el desarrollo y el perfeccionamiento docente no son priorizadas ni definidas de acuerdo a las necesidades pedagógicas de alumnos y profesores, como tampoco según los resultados de aprendizaje, observaciones de aula u otras fuentes que permitan identificar los requerimientos formativos de los profesores.

- Diseñar un proceso de perfeccionamiento docente de acuerdo a las necesidades de la escuela. Éste debiera realizarse en base a estrategias pedagógicas específicas para el desarrollo de habilidades de pensamiento y la consolidación de conceptos.
- Considerar una capacitación docente para el diseño de ambientes de enseñanza-aprendizaje, de uso pedagógico de las TIC y de los recursos educativos.