



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS
DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL

USO REFLEXIVO DE DATOS Y FACTORES MEDIADORES EN
AMBIENTES ESCOLARES

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN
GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS**

GLADYS MATUS SÁNCHEZ

PROFESORA GUÍA:
SARA ARANCIBIA CARVAJAL

MIEMBROS DE LA COMISIÓN:
VICTORIA PARRA MORENO
FRANCISCA CAMUS VILLARINO

SANTIAGO DE CHILE
2019

RESUMEN DE LA TESIS PARA OPTAR AL
TÍTULO DE: Magíster en Gestión y Políticas Públicas
POR: Gladys Matus Sánchez
FECHA: 21/01/2019
PROFESOR GUÍA: Sara Arancibia Carvajal

En la actualidad los establecimientos escolares enfrentan importantes desafíos de mejora escolar que se enmarcan en un ambiente que enfatiza la importancia del uso de datos (UD) para la toma de decisiones. Ante este escenario, los actores educativos se ven instados por la autoridad a tener que producir y utilizar una gran cantidad de datos para informar sus prácticas y procesos escolares.

A pesar de los esfuerzos de los investigadores por entregar evidencias acerca de los efectos que tienen en los aprendizajes de los estudiantes la adopción de estrategias de UD, existe escasa investigación empírica que levante conocimiento en relación a cuáles son los factores que efectivamente se despliegan cuando las personas interactúan con datos desde lógicas más comprensivas. Situación que cobra especial importancia en el marco del actual Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), que durante el 2015 operó en marcha blanca y el 2016 comenzó su implementación definitiva.

Tomando en consideración dichos antecedentes, el presente estudio de caso tiene como objetivo general, describir los factores que influyen las dinámicas de uso reflexivo de datos (URD) que desarrollan 4 establecimientos escolares municipales de la región metropolitana en el marco de la información entregada por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), a través de la Agencia de Calidad de la Educación (ACE).

Los hallazgos dan cuenta de la presencia de tres tipos de factores. Los individuales asociados a las estructuras cognitivas particulares de los actores. Los contextuales referidos a aquellos vinculados a los ambientes sociales, organizativos y culturales, que intervienen en la cognición de los individuos y que influyen el desarrollo de procesos de uso reflexivo de datos en establecimientos escolares. Finalmente, encontramos los factores a nivel de política pública y de sus agencias educativas, que impactan directamente en la construcción de lógicas de uso de datos más desde una visión de accountability.

Dedicatoria

A mi hija Catalina, quién ha iluminado mi camino desde el momento en que nació.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a mi profesora guía Sara Arancibia quién no solo ha sido una gran mentora para mí, sino que se ha convertido, además, en una fuente constante de motivación, aprendizaje y comprensión, sin la cual no hubiera podido terminar mi tesis.

Igualmente, agradezco el apoyo brindado de parte de María Pía Martin quién me dio la oportunidad de terminar el magister.

A Teresita Fuentealba, quién siempre ha estado a mi lado acompañándome y enseñándome a ver la vida desde otras perspectivas.

A Victoria, que con paciencia y generosidad me ha apoyado técnica y emocionalmente, gracias por estar.

A María Auxiliadora Averos, que siempre ha apostado por mí y me insta a que siga adelante.

A Esmeralda y a su familia por su enorme cariño y amor. Les agradezco toda su ayuda y consejos.

A mi familia que ha estado presente durante todo el proceso, especialmente a mi hija Catalina gracias por su comprensión, empatía, apoyo y amor incondicional.

Finalmente, a todas las personas que durante este proceso estuvieron ahí para mí. A todos mis más sinceros agradecimientos.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA	8
1.1 Antecedentes y formulación del problema	8
1.2 Objetivos generales y específicos.....	16
CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL: USO REFLEXIVO DE DATOS Y FACTORES MEDIADORES	17
2.1 Uso reflexivo de datos en contextos educativos.....	17
2.2 Factores y variables asociados al URD	27
CAPÍTULO III: CONTEXTO DE POLÍTICA PÚBLICA A NIVEL NACIONAL	52
3.1 Contexto e institucionalidad del SAC.....	52
3.2 Lógicas de acción del SAC	56
CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO	60
4.1 Definición de las dimensiones claves del estudio	60
4.2 Fases del estudio.....	61
4.3 Metodología del estudio	61
CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	66
5.1 Factores individuales.....	68
5.2 Factores contextuales.....	80
5.3 Factores macro institucionales.....	104
CAPÍTULO VI: SÍNTESIS Y CONCLUSIONES	119
BIBLIOGRAFÍA	137

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Énfasis colocados en el uso de datos	13
Cuadro 2. Evaluación de las prácticas de uso de datos	19
Cuadro 3. Tipos de uso de datos según tomador de decisiones.....	22
Cuadro 4. Modelo de niveles de necesidades de información.....	24
Cuadro 5. Ponderación de indicadores utilizados en la metodología de Ordenación de la ACE.....	57
Cuadro 6. Resumen de factores condicionantes del uso reflexivo de datos	60
Cuadro 7. Criterios de selección establecimientos escolares	63
Cuadro 8. Detalle de entrevistas a actores escolares de establecimientos escolares	64
Cuadro 9. Detalle de entrevistas a académicos	64

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipología de niveles de toma de decisiones asociado a estudiantes.....	23
Figura 2. Capacidades y factores del uso reflexivo de datos.....	26
Figura 3. La riqueza y complejidad de la evaluación estudiantil	41
Figura 4. Principales roles de las instituciones que componen el ACE.....	54
Figura 5. Factores mediadores del uso reflexivo de datos en ambientes escolares	67
Figura 6. Constructos asociados a los factores individuales.....	68
Figura 7. Síntesis de los principales datos que se usan en los establecimientos escolares	72
Figura 8. Constructos asociados a los factores contextuales.....	80
Figura 9. Tipos de rutinas vinculadas al URD en los establecimientos del estudio	87
Figura 10. Constructos asociados a los factores macro institucionales	104

INTRODUCCIÓN

Actualmente las políticas de accountability y de eficacia escolar que enmarcan el accionar de los establecimientos educacionales, enfatizan la necesidad de utilizar datos para informar las prácticas educativas. De acuerdo con Schedler (2008), es posible observar tres dimensiones básicas alrededor de este tipo de políticas: una informativa, una argumentativa y otra de corrección.

La rendición de cuentas involucra procesos de entrega y comunicación de datos¹ de rendimiento, hacia los actores de la comunidad escolar. Este proceso tiene como foco incidir en los resultados que las instituciones obtienen en las pruebas estandarizadas y en las mediciones que se les realiza en relación con el cumplimiento o no, de los estándares externos de desempeño que la propia autoridad ha definido. De esta forma, se les mide y compara a todas las escuelas con los mismos parámetros, sin considerar el contexto en el cual éstas se desenvuelven. Al respecto, Carrasco (2008), señala que:

El concepto de efectividad, tiende a conceptualizar a las instituciones escolares en código de déficit, a reducirlas a una entidad abstraída de su sustrato histórico y social, tendiendo a naturalizar los fenómenos de desigualdad y poder que no sólo circundan sino también estructuran la acción de las escuelas, otorgando por esta vía fundamentos para la individualización y privatización de los problemas educativos (p.12).

Este escenario también ha repercutido a nivel de la ciudadanía. Así es posible observar que, en los últimos 20 años, el público se ha preocupado cada vez más en conocer cuál es la capacidad que tienen las escuelas para preparar a sus estudiantes para el futuro. En este contexto, el valor de la educación pública ya no viene dado "per se", sino que éste debe ser demostrado en la medida que las escuelas cumplan con ciertos estándares externos de rendimiento. Ante esto, surge la segunda dimensión que es la argumentativa. Las políticas de gobierno están exigiendo cada vez más evidencias, datos y pruebas para decidir dónde invertir, a fin de asegurar impactos positivos tendientes a la mejora de la educación (Anderson, Leithwood & Strauss, 2010). La lógica del accountability que descansa sobre este tipo de políticas, indica que las organizaciones educativas deben ofrecer información y evidencias a los distintos destinatarios de sus procesos, como una forma de validar y legitimar su accionar frente a ellos.

La rendición de cuentas también puede contener mecanismos de coacción, que facilitan el alineamiento y ajuste de las conductas de los actores escolares, en relación con los resultados que la política educativa espera de ellos. Éstos pueden ser de tipo positivo, como el empleo de incentivos para

¹ Para fines de esta tesis se utilizarán como sinónimo las palabras información y datos.

que los establecimientos escolares y sus miembros sigan manteniendo conductas de tipo deseadas, o bien negativo, el que se traduce en la aplicación de sanciones o castigos en aquellos casos en donde los comportamientos de los agentes escolares se alejan de lo esperado por la norma de rendimiento que define la política pública. Cortázar (2007), denomina a este tipo de tendencias bajo el esquema de "retroalimentación negativa", la cual es entendida, como aquella que se enfoca principalmente en la identificación de errores y desvíos, de acuerdo a lo establecido en los estándares externos de desempeño educativo, que la misma autoridad ha definido como niveles aceptables de logro escolar. Una vez que son reconocidos, la política pública dispone de una serie de mecanismos y herramientas para corregir dichas desviaciones.

Este escenario ha impactado fuertemente en el quehacer de los actores educativos y ha implicado una serie de consecuencias, dentro de las cuales la literatura especializada identifica.

- La necesidad de alinear la gestión y propósitos de las escuelas hacia el cumplimiento de estándares externos de desempeño².
- El imperativo de tener que producir una gran cantidad de evidencias para respaldar sus procesos educativos.
- La obligación de tener que utilizar datos, sobre todo los externos vinculados a las evaluaciones estandarizadas, para apoyar los procesos de toma de decisiones que se llevan a cabo (Johnson, 2002; Lachat, 2002). De esta forma, tal como lo señala Coburn et al (2009), se está exigiendo cada vez más la utilización de "datos" para informar la política, la gestión, y los cambios educativos.
- La necesidad de difundir la información relativa al desempeño de los establecimientos tanto a la comunidad educativa como a los policy makers.

Ante este escenario, los líderes escolares se ven enfrentados al reto de tener que ajustar las actuales estructuras de la escuela a entornos "más eficaces", de acuerdo con lo que la política pública define. Bajo este contexto, la utilización de datos se convierte en una estrategia clave, destinada a apoyar los aprendizajes y la mejora de la escuela. Lo anterior, obliga a que los establecimientos escolares reflexionen profundamente sobre dos elementos. Lo que van a entender por "dato", y por "uso de datos".

La conceptualización de lo que la comunidad educativa va a comprender como "dato", es fundamental, por cuanto su nivel de definición puede generar impactos en los procesos de UD que llevan a cabo los actores escolares. Para Guss et al (2015), los datos son definidos como cualquier información recopilada sistemáticamente que tiene relación con un trabajo profesional con estudiantes y sus familias. Lai & Schildkamp, (2013) lo conceptualizan como aquella información significativa respecto a los actores escolares, que es recolectada a través de diferentes métodos, y que al

² Estándares además, que son mandatados por la política pública.

sistematizarse posibilita visualizar diversas dimensiones de la institución educativa. En cuanto a las tipologías de datos que se pueden agenciar, Armstrong & Anthes (2001), establece tres categorías:

- Datos demográficos. De caracterización y de entrega de antecedentes.
- Datos de logro. De resultado y rendimiento escolar.
- Datos del proceso educativo. Relacionados con el plan de estudios.

Por su parte, Marsh et al. (2006) introducen nuevas fuentes de datos tales como:

- Datos de entrada o de insumo, dentro de los cuales se pueden citar entre otros gastos, los datos demográficos de la población estudiantil, las características del equipo docente;
- Datos de proceso. Vinculados a la ejecución presupuestaria, a la implementación de acciones y a la calidad de la instrucción;
- Datos de resultados. Puntajes de exámenes, tasas de deserción; y
- Datos de satisfacción. Opiniones de los maestros, alumnos, padres y de la comunidad.

A las clasificaciones anteriores, es importante agregar la existencia de datos vinculados al entorno y al contexto territorial en el cual está inserta la comunidad escolar, los cuales tienen el valor de situar los aprendizajes y los proyectos educativos de los establecimientos educativos.

Otro de los elementos importantes para entender las dinámicas que caracterizan los procesos de UD, es el relacionado a los propósitos que movilizan y orientan su uso. En esta línea Coburn & Turner (2012) plantean que el uso de datos debe ser conceptualizado desde lógicas más comprensivas, por cuanto para los autores, involucra una serie de rutinas individuales y grupales, que ocurren en el contexto de las acciones cotidianas que realiza el equipo de docentes. Al respecto, Parra & Matus (2016), introducen el concepto de uso reflexivo de datos (URD), y lo definen como:

La capacidad de la escuela para utilizar en forma reflexiva los datos mediante un conjunto coordinado de procesos de investigación-acción, con el fin de apoyar, informar, o tomar decisiones en forma contextualizada, pertinente y colaborativa con foco en los procesos pedagógicos. Esta definición da cuenta de la dimensión procesual del uso de datos, resultando en un fenómeno social complejo que involucra múltiples niveles de la gestión educativa, que se visualiza a través de las prácticas que llevan a cabo sus actores, desde sus distintos roles en el sistema educativo y que necesita de ciertas condiciones para asegurar su sostenibilidad en el tiempo. (pp 211-212)

Si bien varios autores comparten elementos comunes sobre el uso de datos (Boudett et al., 2010; Gill et al. 2014; Ikemoto & Marsh, 2007; Mandinach et al., 2012; Mandinach et al, 2015), la perspectiva y unidad de análisis a la cual refieren sus estudios difiere. En esta investigación se utilizará la

definición de Parra & Matus (2016), de la cual se desprenden las siguientes características en relación con el concepto de uso reflexivo de datos:

- a) Es una práctica situada que forma parte de los procesos y acciones que se llevan a cabo cotidianamente al interior de los establecimientos educativos.
- b) Es reflexiva y colaborativa.
- c) Involucra múltiples niveles de toma de decisión. El uso de datos es visible a través de las prácticas de los actores y es reconfigurada de acuerdo a su rol.
- d) Integra múltiples y variadas fuentes de datos.
- e) Necesita de ciertas condiciones, apoyos y recursos para que esto suceda.
- f) Se construye a partir de un enfoque o marco común, el cual debe tener como centro la estrategia o el proyecto educativo de cada comunidad escolar.

Coburn & Turner (2011) destacan que el uso de datos da cuenta de una serie de procesos, condiciones y contextos. Para Mandinach & Gummer (2013) se trata de procesos interpretativos basados en ciclos de consulta iterativos y coordinados, los cuales necesitan ser situados y sustentados sobre ciertas condiciones sociales, culturales, técnicas, organizacionales y de política pública para llevarse a cabo (Coburn & Turner, 2011).

Los establecimientos que se someten a ciclos constantes de investigación-acción, y de utilización de sus datos en forma reflexiva, desarrollan estrategias pertinentes y colaborativas de apoyo a la toma de decisiones con foco en la mejora y en la movilización de sus capitales y conocimientos tangibles e intangibles. De esta forma, se destaca el potencial que tiene el uso de datos en el desarrollo de la capacidad de las escuelas para convertirse en organizaciones que aprenden (Cromey, 2000; Datnow, Park & Wohlstetter, 2007; Johnson, 2000; Lafee, 2002; Petrides & Nodine, 2005). Sin embargo, es importante destacar que en aquellos contextos donde priman lógicas de responsabilidad externa o de presión por resultados se observan prácticas de uso de datos vinculados a efectos no deseados, tales como la selección de alumnos, la enseñanza para la prueba, y la expulsión de los estudiantes que poseen comportamientos complejos o que presentan mal desempeño (Visscher, 2002). Otros autores dan cuenta de efectos secundarios indeseables asociados a la desmotivación y al sentimiento de agobio que sufre el personal de la escuela, por la gran cantidad de datos involucrados y por la falta de tiempo que tienen para analizarlos y/o utilizarlos (Fitz-Gibbon & Tymms, 2002; Schildkamp & Teddlie, 2008). Esta situación se agudiza en el caso de los establecimientos que se encuentran en contextos desaventajados, puesto que el enfoque de eficacia escolar, tiende a sobredimensionar las posibilidades a nivel individual que tienen las escuelas para desafiar las desigualdades estructurales (Mortimore & Whitty, 2000), además de ignorar la importancia del ambiente local en el cual están inmersos las organizaciones escolares. Esta situación, ha tenido como correlato la construcción de políticas

educativas excesivamente genéricas, que privilegian usos de datos más vinculados a la vigilancia y al rendimiento que al desarrollo de las capacidades institucionales.

Si bien, estas investigaciones han entregado evidencias, en relación a las estrategias de uso de datos que implementan los centros educativos, los resultados obtenidos y los contextos que los presionan; existe escasa investigación empírica asociada a lograr una acabada comprensión de cuáles son los procesos o factores que efectivamente se despliegan con la llegada de información a las escuelas (Parra & Matus, 2016). Es decir, tal como lo señalan Coburn & Turner (2012), existe desconocimiento acerca de la forma en que los actores educativos interactúan con los datos en sus ambientes escolares. La falta de comprensión de los contextos y variables que median estas interrelaciones impacta negativamente en la retroalimentación que se pueda hacer acerca de las prácticas e iniciativas sobre uso de datos.

A nivel nacional la investigación sobre uso de datos es aún incipiente. Así queda de manifiesto en el diagnóstico que la Comisión de Tarea para la Revisión del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes realizó entre los años 2014 y 2015, señalando respecto al SIMCE que uno de los principales problemas que se identifican, se relaciona a los usos y efectos, tanto deseados como indebidos de la medición de aprendizajes. En conjunto con lo anterior, el informe señala que el Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes no hace explícito de qué modo espera que los diferentes actores escolares usen la información y actúen frente a la medición externa, (MINEDUC, 2015a). Además, no se indican cuáles son los elementos que pueden afectar las decisiones de mejora, que puedan tomar los actores escolares, a partir de los resultados obtenidos en las mediciones sistemáticas que les impone el sistema a los establecimientos escolares.

Manzi (2012), señala al respecto, que la falta de estudios acerca de la valoración, conocimiento y usos que les dan los establecimientos escolares a los resultados de las pruebas SIMCE, contrasta con la creciente importancia que este tipo de evaluaciones ha ido adquiriendo tanto, en la política pública como en el debate teórico y evaluación empírica que se lleva a cabo en otros sistemas educativos. Lo anterior cobra especial relevancia, en el marco del actual Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), que durante el 2015 operó en marcha blanca y el 2016 comenzó su implementación definitiva.

El SAC es un sistema que genera toda una nueva estructura de gobernanza para el sistema escolar, dentro de los objetivos que define esta nueva institucionalidad se encuentra “propender a asegurar una educación equitativa y de calidad en sus distintos niveles” (Art 1, Ley N° 20.529, 2011). Para llevar a cabo lo anterior, el SAC, define todo un sistema de monitoreo de resultados y apoyo a la calidad educativa, que además, de los resultados de aprendizajes evaluados mediante pruebas estandarizadas, integra otras dimensiones de calidad, tales como clima de convivencia

escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, autoestima académica y motivación escolar, equidad de género, asistencia escolar, retención escolar y titulación técnico-profesional (Agencia de Calidad de la Educación, 2014a). En conjunto con lo anterior, el SAC establece una ordenación o clasificación de las escuelas del país en cuatro categorías de desempeño en concordancia con la Ley de Aseguramiento de la Calidad: Insuficiente, medio-bajo, medio y alto, y define un conjunto de consecuencias para las escuelas dependiendo de la categoría en que quedan clasificadas y del tiempo que permanecen en ella (Ley N° 20.250, 2011).

En el marco de la reforma educacional, que enfatiza la importancia de fortalecer la educación pública, resulta significativo analizar en establecimientos municipales, de todas las categorías de desempeño, los factores que se despliegan cuando los actores educativos desarrollan procesos de uso reflexivo de datos (URD) en el marco del SAC, puesto que la comprensión de las lógicas de los procesos de uso de datos, es fundamental para el desarrollo de una política sólida y validada que potencie los aprendizajes a nivel de escuela (Earl & Fullan, 2003). A partir de lo anterior, este estudio se orienta a responder la siguiente pregunta de investigación: ***¿Qué factores median el desarrollo de dinámicas de uso reflexivo de datos en establecimientos escolares en el contexto del SAC?***

La problemática propuesta se abordará desde un paradigma cualitativo, mediante la metodología de estudio de casos, de tradición instrumental (Stake, 1995), se indagará en las percepciones, significaciones y vivencias que tienen los actores escolares, en relación a los factores que condicionan el desarrollo de procesos de URD en establecimientos escolares. La utilización de esta técnica permitirá explorar un fenómeno poco estudiado a nivel nacional y nutrir, además, de propuestas que informen la política pública y la gestión escolar en el uso reflexivo de datos, a partir de las experiencias contextualizadas de los actores educativos.

El presente estudio se realizó en tres fases: La primera parte consistió, en una revisión de fuentes bibliográficas sobre la problemática para conceptualizar y desarrollar los temas del estudio. Este análisis permitió generar los marcos de la investigación, además de las problemáticas y preguntas que movilizaron las siguientes etapas del presente estudio. La segunda fase, incluyó el trabajo en terreno y recolección de datos en las cuatro escuelas de dependencia municipal de la Región Metropolitana. El trabajo de campo se llevó a cabo mediante el empleo de una diversidad de técnicas y criterios que permitieron recoger las particularidades de cada establecimiento educativo en atención a la pregunta de investigación. Finalmente, la última etapa contempló el procesamiento, análisis de datos y triangulación de la información recopilada en el trabajo de campo. Se espera como resultados de la investigación extraer aprendizajes que permitan caracterizar e identificar los elementos que constituyen los factores mediadores de procesos de uso reflexivo de datos en establecimientos escolares.

El presente informe, se estructura de la siguiente manera: **Introducción**, **Capítulo 1:** Descripción de antecedentes y planteamiento general del problema; **Capítulo 2:** Presentación del marco conceptual, de las teorías que informan el fenómeno, además, de los factores que condicionan la implementación de estrategias de uso de datos; **Capítulo 3:** En esta parte se describe el contexto y orientación del uso de datos a nivel nacional, el sistema de aseguramiento de la calidad (SAC) y su implementación. **Capítulo 4:** Diseño metodológico del estudio, **Capítulo 5:** Presentación y análisis de resultados. **Capítulo 6:** Síntesis y conclusiones.

CAPÍTULO I: CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

En este apartado se entregan los antecedentes que conforman la formulación del problema que aborda este estudio, además de los objetivos generales y específicos que guían la presente investigación.

1.1 Antecedentes y formulación del problema

A nivel internacional, el uso de datos para informar la práctica escolar se ha convertido en un campo emergente en la última década. Los docentes y administradores están siendo fuertemente instados a usar, de manera más sistemática, evidencias para justificar sus acciones e informar acerca de sus procesos de toma de decisiones (Ladd, 1996). Esta situación se ha replicado en el contexto nacional, donde es posible observar el énfasis de "los datos", que han adoptado las políticas educativas, para demandar a los docentes y líderes educativos para que realicen un uso sistemático de la información, con el objetivo de evidenciar los resultados de su gestión e informar a los actores interesados sobre, los procesos y desempeños alcanzados por los actores escolares. Un claro ejemplo de esta situación lo constituye la línea de trabajo que ha desarrollado la Agencia de Calidad de la Educación (ACE), en torno al uso de datos, la cual incorpora una serie de herramientas, entre las cuales se pueden citar guías de trabajo para realizar análisis de datos, infografías, videos y talleres de trabajo.

La literatura especializada señala que el interés respecto de la generación y uso de evidencia, en el ámbito educativo, se ha visto alimentado principalmente por dos enfoques de política: la rendición de cuentas (accountability) y la eficacia escolar. Estas aproximaciones han potenciado usos de datos más vinculados a la responsabilización externa que al desarrollo y/o instalación de capacidades internas dentro de los establecimientos escolares.

Wayman, Cho & Johnston (2007) han contextualizado aspectos del enfoque de UD y han indicado que, durante años las entidades educativas han recopilado datos sobre sus procesos escolares. Sin embargo, las recientes políticas educativas, han atraído la atención pública hacia la obtención de evidencias, para verificar el cumplimiento de los estándares de desempeño que la misma autoridad les ha impuesto. Como consecuencia de esto, los agentes educativos, por una parte, deben responder a los imperativos de información que les demanda el sistema y por otra, tratar de comprender internamente como estos datos externos pueden mejorar sus prácticas escolares. Young (2006), señala que en general las políticas de "accountability", tienden a sobreestimar el poder que los datos pueden tener en relación, a la mejora escolar, especialmente cuando se trata de datos externos.

Lo anterior se ve reforzado con la instauración por parte de la política pública, de modelos educativos de tipo "one size fits all", los cuales son

difundidos al interior de las comunidades escolares bajo esquemas de "prácticas escolares efectivas". Estas políticas no tienen en consideración que se trata de prácticas individuales que provienen, en general, de escuelas de alto rendimiento, y que, por lo mismo su generalización a la gestión de todo el sistema como un ideal regulatorio, se traduce en el establecimiento de lógicas de estandarización tecnocráticas, que no consideran el contexto y que ponen la responsabilidad directamente en los actores escolares. Al respecto Carrasco (2008), agrega:

Esto ha llevado a que las escuelas sean objeto de una fuerte presión para implementar prácticas que no necesariamente conectan ni con sus problemas específicos ni con las necesidades de sus estudiantes, dificultando de este modo sus procesos de mejora, especialmente el de aquellas escuelas que concentran a la población de mayor vulnerabilidad socioeconómica. (p.14)

En cuanto a los mecanismos de producción de datos para informar las prácticas educativas, el más tradicional de las actuales políticas educativas está constituido por la evaluación estandarizada a gran escala, la cual ha pasado de ser un instrumento para la toma de decisiones acerca de los aprendizajes de los estudiantes a ser el medio para que las escuelas se responsabilicen por sus resultados (Firestone et al., 1998).

Bajo este contexto, el uso de datos por parte de las escuelas, se ha enmarcado en lógicas de mejoramiento de resultados de aprendizajes, mayormente medidos por los resultados de los estudiantes en pruebas estandarizadas, lo cual ha influido en que las organizaciones educativas tiendan a enmarcar sus procesos de análisis de datos y planes de acción en dichas fuentes principalmente. Esta situación se ha reforzado con la implementación de mecanismos financieros de incentivos, asociados al rendimiento de las escuelas, según el logro que han obtenido en las pruebas estandarizadas a las que son sometidas anualmente por la política pública. De esta forma, tal como lo ha señala la literatura internacional, detrás de este enfoque de UD subyace la lógica de efectividad escolar, que concentra las acciones de la gestión escolar en el logro de los resultados establecidos y/o esperados de acuerdo a políticas de rendición de cuentas (Dembosky, et al, 2005; Ikemoto & Marsh, 2007; Marsh, Pane & Hamilton, 2006).

En cuanto al nivel de satisfacción de las necesidades de información que provee este tipo de instrumentos, Mandinach & Jackson (2012) declaran que, entre los actores educativos, hay un creciente consenso en relación a la limitada información que proporcionan las pruebas estandarizadas, puesto que éstas sólo entregan datos sumativos, lo que dificulta la posibilidad de poder evaluar el rendimiento y el aprendizaje de los estudiantes. Los datos acumulativos no se traducen fácilmente en la generación de estrategias de instrucción procesables a nivel de aula y del estudiante. Al respecto, Stiggins (2002) indica que las pruebas estandarizadas que se aplican en forma anual, son incapaces de proporcionar información oportuna y constante a los educadores, acerca del estado de los aprendizajes de sus estudiantes.

A nivel de escuelas, ha habido un impulso emergente de parte de los educadores para recoger y utilizar datos y evaluaciones de carácter más formativo, puesto que este tipo de información está mejor adaptada a la instrucción (Goertz, Olah, & Riggan, 2009; Heritage & Bailey, 2006). Black & William (2004) realizaron una investigación en la cual revisaron más de 250 estudios que relevaban la importancia que tiene la evaluación formativa en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Al respecto Popham (2008), señala que este tipo de evaluación puede transformar positivamente, tanto la manera en que los docentes enseñan, como el modo en que los estudiantes aprenden. De esta forma, tal como lo señalan Anderson et al., (2010), las estrategias de rendición de cuentas, basadas en la utilización de datos de pruebas estandarizadas, no contribuyen en forma sostenible al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Al respecto un estudio estadounidense de Supovitz & Klein (2003) indicó que, si bien los líderes de las escuelas opinaron que, tanto los datos internos como externos, eran útiles para apoyar la mejora de la escuela, los internos que produce la propia escuela, son los que aportan mayor valor en relación a los procesos de instrucción que realiza el establecimiento.

Actualmente, las escuelas tienen acceso a una amplia gama de datos formales e informales generados en el curso de su actividad diaria. Wade (2011), señala que los datos asociados a un establecimiento pueden ser de distinto tipo y nivel:

- datos de aprendizajes o de mediciones del rendimiento de los estudiantes (pruebas estandarizadas, promedios de calificaciones, trabajos, interrogaciones, etc.);
- datos de caracterización individual y familiar (matrícula, asistencia, nivel de grado, antecedentes socio económicos y demográficos, etc.);
- datos de percepción (calidad educativa, convivencia escolar, etc.);
- y datos de enseñanza (programas, estrategias de enseñanza, seguimiento, monitoreo y evaluación).

Para Wade (2011), la utilización de diversos tipos de datos permite situar de mejor manera los aprendizajes de los estudiantes. Por ejemplo, la información asociada al entorno territorial es fundamental para contextualizar la planificación, la acción docente y los procesos de evaluación escolar. De esta forma los procesos educativos se pueden circunscribir de forma pertinente y alineada a su contexto, a fin de evitar la estandarización que se observa en la educación. Los datos de caracterización también otorgan gran valor al proceso educativo, en el sentido que permite a través del análisis de la población objetivo (estudiantes y familias), ajustar la oferta programática y las prácticas escolares, en atención a las características de dichos actores de forma de hacer más pertinente la acción educativa. Además, para el caso de los datos

vinculados a los recursos humanos y materiales, permite visualizar la dotación y composición de los diferentes activos disponibles en la organización, de forma de entregar información para apoyar la toma de decisiones y asignación programática y de acciones escolares que tengan como foco las potencialidades y el mejor uso de estos recursos.

Wilkinson & Meiers (2007) agregan, que el debate sobre el uso de datos necesita urgente ser localizado centrándose en el nivel de aula y en los tipos de datos que se extraen y se usan para informar a la escuela. Esto implica que las políticas actuales deben ser repensadas y tal como lo señala Earl & Katz (2002) deben ser capaces de proporcionar más que una hoja de contabilidad o de identificación de los "culpables", deben permitir apalancar la generación de cambios y acciones que tengan como foco el aprendizaje de todos los estudiantes (Lachat & Smith; 2005). Bajo este contexto, el uso de datos debe surgir como una estrategia reflexiva clave, destinada a apoyar la formación de los educandos y la mejora de la escuela.

Hattie (2005) señala que el interés, sobre todo en los últimos años, en la utilización de los datos en el mundo educativo se ha acelerado, primando las líneas de investigación orientadas a conocer cómo haciendo "uso de datos" es posible elevar la calidad de los aprendizajes que adquieren los estudiantes. Al respecto la literatura ha entregado una serie de estudios en los cuales se evidencian efectos, tanto positivos como negativos vinculados a la aplicación del enfoque de uso de datos.

En relación a los efectos positivos, diversas investigaciones internacionales han puesto en evidencia que el UD tiene un impacto positivo en las escuelas (Cromey, 2000; Datnow, Park & Wohlstetter, 2007; Johnson, 2000; Lafee, 2002; Petrides & Nodine, 2005). El supuesto subyacente en torno al uso de datos es que éste no sólo informará los procesos de toma de decisiones, sino que mejorará la práctica; es decir, la capacidad de los actores para utilizar los datos en pos de la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Feldman & Tung, 2001; Schomoker & Wilson, 1995). Además de lo anterior, nuevos estudios sobre el uso de datos ponen de relieve su potencial de desarrollo, en relación a las expectativas de los maestros respecto a la capacidad de aprendizaje de todos sus alumnos (Skrla, et al, 2002).

Kirkup et al., (2005), llevaron a cabo un estudio en Inglaterra que tenía como finalidad investigar la siguiente problemática ¿Cómo los datos son usados para promover el aprendizaje en las escuelas, y ¿Cómo a partir de ello se pueden identificar buenas prácticas? Un hallazgo clave que encontró este estudio fue que las buenas prácticas surgen del uso que se le da a la información más que a los sistemas específicos o herramientas que la política o sostenedores pueden entregar. Un tema recurrente fue que los datos sólo comienzan a ser efectivos si se estimula la generación de preguntas sobre el aprendizaje real que se está llevando a cabo y cómo éste se puede mejorar. Este estudio encontró, además, que, a nivel de alumnos, el uso de los datos:

- retroalimenta en forma precisa los objetivos curriculares para cada alumno.
- pone de relieve las fortalezas y debilidades en temas específicos para la clase, grupos y alumnos.
- proporciona evidencia para apoyar las decisiones en cuanto a dónde centrar los recursos y la enseñanza.
- informa y retroalimenta las decisiones asociadas a la organización y agrupación de los alumnos.

Un estudio publicado por Waddell & Lee (2008) describió como, a partir del uso de la información, fue posible mejorar los aprendizajes de los estudiantes de una escuela primaria en los Estados Unidos, disminuyendo la brecha en el rendimiento de los estudiantes de un 40% a menos de un 10% en tres años. En esta misma línea, Timperley (2005) narra la experiencia de una escuela de Nueva Zelanda que implementó el enfoque de uso de datos, señalando que se advirtió un importante cambio en las prácticas docentes y un incremento en los niveles de aprendizaje de sus estudiantes.

En cuanto a los efectos negativos de la aplicación de UD, es posible señalar que se han observado prácticas vinculadas a la selección de alumnos, al adoctrinamiento de estudiantes para rendir pruebas estandarizadas de altas consecuencias y a la expulsión de aquellos educandos que presenten dificultades académicas o de comportamiento que pueden perjudicar el rendimiento global del establecimiento escolar (Visscher, 2002). También hay autores que indican que la aplicación de este tipo de enfoque, en contextos donde todo lo que no es medido ni medible pierde valor, ha conducido a la creación de "culturas de rendimiento" (Whitty, Power & Halpin, 1999), las cuales privilegian determinados aprendizajes dejando de lado aquellos de formación más integral. Otros autores dan cuenta de efectos asociados a la desmotivación y al sentimiento de agobio que sufren los actores educativos, por las demandas externas en relación al análisis y uso de datos que se les demanda (Fitz-Gibbon & Tymms, 2002; Schildkamp & Teddlie, 2008).

Love (2004) aborda el tema del uso de datos desde un nivel macro, sugiriendo que se debería hacer más énfasis en algunos tipos de usos más que en otros, tal como se resume en el siguiente cuadro,

Cuadro 1: Énfasis colocados en el uso de datos

Menos énfasis	Mas énfasis
Responsabilidad externa.	Responsabilidad interna y colectiva.
Toma de decisiones superficial vinculada al uso de datos.	Toma de decisiones reflexiva basada en el diálogo continuo con los datos.
Uso de datos como especialidad de unos pocos.	Uso generalizado de datos y desarrollo en los equipos de la capacidad de uso de datos.
Uso de datos para premiar y castigar "Garrote y zanahoria" .	Uso de datos como retroalimentación para la mejora continua.
Utilización de los datos en forma individual e insular.	Utilización de los datos en forma sistemática a través de la investigación colaborativa.
Utilización de los datos para ordenar procesos.	Utilización de los datos para desarrollar y/o potenciar procesos.

Fuente: Love (2004, p. 24)

El UD, debe promover la instalación de procesos de reflexión activos al interior de las comunidades escolares, ya que las escuelas que son capaces de utilizar los datos en forma reflexiva, para hacerse cargo del cambio, tienden a mejorar más rápida y sostenidamente que las que no lo hacen (Gray et al., 1999; Rosenholtz, 1989; Stoll & Fink, 1996). Visto desde esta perspectiva, los datos son una parte necesaria de un proceso continuo de análisis, toma de conciencia (insights) y de generación de nuevos aprendizajes y cambios en la práctica. Sintetizar y organizar los datos de diferentes maneras estimula la investigación sobre la naturaleza del problema en cuestión y constituye el medio para que, la escuela se centre en estrategias de mejoramiento (Earl & Katz, 2002).

Si bien, las investigaciones descritas mencionan efectos positivos y negativos asociados a la implementación de estrategias de UD. Un tema recurrente en esos estudios fue la visibilización de ciertos factores que actuaban como condicionantes, ya que podían favorecer y/o dificultar la adopción de procesos de uso reflexivo de datos al interior de los establecimientos escolares. Al respecto, Verhaeghe et al., (2010), señalan que las diferencias en la interpretación y el uso de la información de la escuela puede ser atribuido a una variedad de factores. Earl (2005), indica que el liderazgo directivo y el trabajo colaborativo entre los docentes son elementos claves para potenciar prácticas reflexivas de UD en las comunidades educativas. En los trabajos de Visscher (2002) y Visscher & Coe (2003) destacan la identificación de variables asociadas al contexto de la escuela, a los actores, a la retroalimentación que recibe la escuela y al apoyo que se le brinda al establecimiento escolar para facilitar el análisis e interpretación de los datos.

Hein & Taut (2009) señalan que al analizar los tipos de uso que se dan en una institución escolar, es relevante considerar las características de la organización y sus particularidades, para comprender el uso que se le da a la información extraída del proceso de evaluación de aprendizajes. Los autores indican que existen características fundamentales de la organización con un alto peso al definir cómo responder al input de información que poseen, dentro de las cuales se encuentran el repertorio de respuestas ancladas en la estrategia pedagógica previa de la

organización (Shula & Cousins, 1997), la capacidad de los equipos internos para la comprensión e interpretación de los datos (Earl & Fullan, 2003; Elmore, 2008) y la presencia de una cultura de evaluación al interior del establecimiento (Scheerens, 2004; OCDE, 2005).

A pesar de que las investigaciones han entregado evidencias de experiencias exitosas en el uso de datos, como estrategia para la toma de decisiones en la escuela (Elfers & Stritikus, 2014; Mandinach & Honey, 2008), existe escasa investigación que se enfoque en lograr una comprensión acerca de cuáles son los factores que median las dinámicas de uso de datos que llevan a cabo los establecimientos escolares, en contextos locales como el nuestro. En este sentido, es fundamental que la investigación se centre en saber cuáles son los factores que se despliegan y afectan a las organizaciones educativas, cuando se desarrollan procesos de uso de datos en el marco del SAC. Esta comprensión, a su vez, ayudará a entender cuándo y en qué condiciones, los elementos que condicionan las prácticas de uso de datos, pueden fomentar el aprendizaje y la mejora en forma reflexiva y activa.

Al respecto, Garvin (2013) señala que muchas de las investigaciones que se han realizado en torno a la temática no han contribuido, de manera práctica, a ayudar a las organizaciones a crear estrategias de toma de decisiones basada en datos. La mayor parte de la literatura se orienta en los beneficios de la toma de decisiones (Holloway, 2007). Además de lo anterior, los resultados obtenidos por los diversos estudios no se integran sistemáticamente, y algunos investigadores localizan el uso de datos más en el ámbito de la gestión que de la instrucción.

A nivel nacional, el UD para la mejora educativa es una temática que necesita desarrollo. Así queda de manifiesto en una investigación realizada por el CIDE (2007) sobre la difusión de los resultados SIMCE, la cual detectó importantes problemáticas vinculadas al despliegue de las capacidades de las escuelas para transformar los datos en acciones,

las posibilidades de trabajar los resultados y anticipar estrategias constituye una capacidad débilmente desarrollada en un porcentaje importante de los establecimientos educacionales, redundando así en una débil apropiación y tratamiento de la información disponible. (p. 192).

Complementando lo anterior un estudio señaló que “las escuelas no logran aprovechar la totalidad de la información generada y darle un sentido estratégico. Así, no todos los datos de resultados se analizan” (Fundación Chile, 2014, p. 5).

Sumado a lo anterior, un estudio respecto de los planes de Mejoramiento educativo (PME), en el marco de la ley de Subvención educacional preferencial (SEP) evidenció que la utilización de información en la creación e implementación de acciones orientadas a la mejora de los procesos

curriculares es irregular (Muñoz, et al, 2010). La misma investigación señala, además, que el monitoreo de resultados de aprendizaje es una práctica igualmente escasa en las escuelas, lo cual se enmarca en las acciones de uso de datos.

Por otra parte, los docentes también son mal evaluados en esta temática, tal como lo indican los resultados del sistema de evaluación docente y de Acreditación de la Excelencia Pedagógica. La dimensión sobre la reflexión y el uso pedagógico de la información, a partir de los resultados de la evaluación, es la más deficitaria en todos los segmentos de profesores evaluados (MINEDUC, 2015b). De modo complementario, los resultados entre 2002 y 2012 del Programa de Acreditación de la Excelencia Pedagógica, muestran que el rendimiento alcanzado en el producto evaluación de aprendizajes, indicador "Uso de los resultados de la evaluación", es constantemente el más bajo respecto de las otras dimensiones evaluadas (Rodríguez et al., 2014). Lo anterior, se alinea con los hallazgos encontrados por la OCDE respecto de la evaluación docente. El informe para el país señala que "la evaluación docente en Chile no estimula al nivel deseado la reflexión sobre las propias prácticas docentes" (OCDE, 2013).

A nivel de política, el diagnóstico que la Comisión de Tarea para la Revisión del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes realizó entre los años 2014 y 2015, señaló respecto al SIMCE que, "Los usos y efectos, tanto deseados como indebidos de la medición de aprendizajes no se explicitan, no se estudian sistemáticamente ni se toman medidas respecto de ellos" (MINEDUC, 2015a, p. 9). Además de lo anterior, el informe levanta una importante debilidad respecto a la retroalimentación y orientaciones para el mejoramiento educativo que el sistema hace a los establecimientos escolares, señalando que "existe un desequilibrio entre la expansión del sistema de evaluación y la presión hacia las escuelas asociada a este, por una parte, y la debilidad de los mecanismos y políticas para apoyarlas y desarrollar sus capacidades" (MINEDUC, 2015a, p. 9), debilidades y tensiones que quedan de manifiesto al interior de los establecimientos en relación al qué hacer con la sobreabundancia de datos y al aumento de la complejidad que ello conlleva (Fundación Chile, 2014).

Respecto a las orientaciones que la Comisión de Tarea realizó acerca del uso de la información, es importante destacar las siguientes: a) Explicitar, a nivel de política pública, qué interpretaciones y usos se espera que los distintos actores hagan de los resultados y cuáles son erróneos o indebidos, y monitorearlos. Para lo anterior, es fundamental generar un marco conceptual que explicita los propósitos, las interpretaciones y los usos propuestos para los resultados de este por parte de los diferentes actores involucrados; b) Realizar estudios sistemáticos acerca de la valoración, comprensión y los usos reales que cada tipo de actor le da a la información, para ir contrastando los supuestos con lo que realmente sucede en la práctica, e informar así qué mejoras es necesario realizar (MINEDUC, 2015a).

Lo anterior cobra especial relevancia, en el marco de la implementación del SAC. El sistema operó en marcha blanca el año 2015, periodo en que la ACE comunicó, a los sostenedores y a las escuelas con enseñanza básica³, la categoría de desempeño lograda y el resultado de los indicadores, para que lo tuvieran como insumo para informar su diagnóstico institucional y proyectar acciones de mejora en conjunto con la comunidad educativa. Como durante ese año se trataba de un proceso de marcha blanca, esta información no revistió consecuencias para las escuelas y sus sostenedores, sino más bien su propósito fue, por una parte, que los actores escolares conocieran esta nueva herramienta con el fin de trabajar en su plan de desarrollo estratégico como institución y, por otra, analizaran sus procesos con el fin de implementar una política educativa con foco en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2014a). Sin embargo, a partir del 2016, el sistema se hizo obligatorio y comenzó a operar con todas las consecuencias que establecía la ley que lo creó. Esta situación reviste importantes efectos para los establecimientos, que han tenido muy poco tiempo para transitar a la implementación completa de este sistema de aseguramiento de la calidad.

A partir de lo anterior, se vuelve crucial investigar acerca de cuáles son los factores que median los procesos de uso reflexivo de datos, de forma de levantar conocimiento que pueda aportar, tanto a la política pública como a las organizaciones escolares para el mejoramiento de los aprendizajes y las prácticas educativas.

1.2 Objetivos generales y específicos

El presente estudio tiene los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Describir los factores que influyen las dinámicas de uso reflexivo de datos que desarrollan 4 establecimientos escolares municipales en el marco de la información entregada por la política pública del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) a través de la ACE.

Objetivos específicos:

- a. Identificar los factores que favorecen y dificultan la implementación de lógicas de uso reflexivo de datos al interior de los ambientes escolares.
- b. Caracterizar los factores que median las lógicas de uso reflexivo de datos que llevan a cabo los establecimientos escolares.
- c. Extraer aprendizajes que aporten al fortalecimiento de las políticas públicas educativas.

³ La categorización al inicio del SAC solo estaba disponible para establecimientos con enseñanza básica. A partir de este año ya los estándares están desarrollados y se va a comenzar a categorizar a los de enseñanza media.

CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL: USO REFLEXIVO DE DATOS Y FACTORES MEDIADORES

En este apartado se entregan los antecedentes que conforman el marco conceptual respecto del cual se apoya el presente estudio. En la primera parte, se aborda el uso de datos desde una perspectiva reflexiva, y en la segunda se describen los factores, que median la implementación de procesos de URD en ambientes escolares.

2.1 Uso reflexivo de datos en contextos educativos

En las últimas décadas el UD se ha posicionado ampliamente como una estrategia que tiene el potencial de mejorar tanto los aprendizajes de los estudiantes como las prácticas de los actores escolares. En este escenario han proliferado una serie de investigaciones desde distintos campos disciplinarios, los cuales ponen diferentes énfasis y acentos en la temática (Coburn & turner, 2012b). En algunos contextos y políticas educativas, se han privilegiado miradas más instrumentales, vinculadas al análisis e interpretación de datos de carácter sumativo que se derivan de los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas estandarizadas que les son aplicadas anualmente. Generalmente esta visión se encuentra asociada a lógicas de rendición de cuenta y de altas consecuencias que la misma política pública ha potenciado (Parra & Matus, 2016). En otros, el UD, es entendido desde una óptica más amplia, la cual conlleva una resignificación del "Accountability externo", por una concepción que profundiza desde una mirada contextual y pertinente, la responsabilización de los actores, pero sin someterlos al arbitrio de lógicas de eficiencia o efectividad (Biesta, 2009; Sirotnick, 2004; Vidovich, 2009).

Bajo esta última perspectiva, Parra & Matus (2016), introducen el concepto de uso reflexivo de datos (URD) y lo definen como:

La capacidad de la escuela para utilizar en forma reflexiva los datos mediante un conjunto coordinado de procesos de investigación-acción, con el fin de apoyar, informar, o tomar decisiones en forma contextualizada, pertinente y colaborativa con foco en los procesos pedagógicos. (Parra & Matus, 2016, pp 211-212)

Teniendo en consideración la definición anterior, es posible identificar una serie de principios que guían el uso reflexivo de datos:

1. El URD, constituye una capacidad institucional

El uso reflexivo de datos, constituye una "capacidad organizacional", que se observa a través de las prácticas y rutinas que llevan a cabo los actores escolares tanto a nivel individual como grupal.

El situar el URD como una capacidad implica reconocer el componente sistémico que involucra, por cuanto, tal como señala Dávila (2013) se trata de construcciones sociales que representan una forma colectiva de solucionar problemas, evolucionan en el tiempo mediante un proceso de aprendizaje (y en consecuencia poseen un componente dinámico intrínseco), y representan una forma distintiva y superior de combinar y asignar recursos” (p. 2).

2. El URD se debe construir a partir de un enfoque estratégico común

El URD debe tener como centro la retroalimentación de la estrategia y del proyecto educativo de la comunidad. Parra & Matus (2016), indican que el contar con una definición clara y compartida de los sentidos y objetivos, le va a permitir a la escuela crear normas y visiones comunes en torno al uso de datos (p. 230).

Es fundamental que las instituciones escolares desarrollen su propio enfoque reflexivo de datos, en vez de solo “replicar un modelo propuesto de forma externa”, pues el URD es un proceso eminentemente social, en donde la comunidad escolar construye escuela y sentidos particulares, dependiendo de los esquemas y marcos interpretativos de sus miembros, de las dinámicas de interacción social que se dan entre ellos, y de la forma en que el contexto social, organizativo y político, las interviene y presiona.

3. El URD involucra la significación y definición de una serie de conceptos, propósitos, marcos y estructuras de orientación y acción.

El enfoque de URD debe estar construido sobre una serie de constructos y cuerpos filosóficos, valóricos, técnicos y organizacionales, que le hagan sentido a la escuela. Así queda reflejado en los estudios que llevaron a cabo, Wayman & Stringfield (2006) y Wohlstetter et al. (2008) en los cuales describen cómo a partir de este tipo de reflexiones, significaciones y acuerdos, se pudo establecer un lenguaje común entre los educadores, ofreciendo entendimientos para conversar acerca de cuestiones como las calificaciones, las expectativas y las necesidades de los estudiantes. Algunos autores han profundizado en la forma en la cual se pueden llevar a cabo tales interpretaciones llegando a la conclusión que a través del trabajo colaborativo es posible desarrollar marcos y esquemas comunes de entendimiento que van a facilitar el trabajo con datos para la toma de decisiones (Lachat & Smith, 2005; Wayman, Midgley & Stringfield, 2006).

Dado lo anterior, es fundamental que las comunidades educativas reflexionen acerca de lo que van a entender por “dato” y además, consensuen las necesidades de información que se deben cubrir, para fortalecer las prácticas de cada uno de los actores.

Los establecimientos escolares deben definir los propósitos y los marcos interpretativos, que van a guiar el enfoque de URD, que la comunidad va a implementar. Cuando las finalidades y esquemas de usos de datos, son retroalimentados por discursos y directrices de tipo “efectivista”, se tiende a favorecer el surgimiento de lógicas individuales de rendimiento, por sobre dinámicas colaborativas de construcción de tejido social. Al respecto, Earl & Katz (2002), indican que existe una serie de consecuencias no deseadas asociadas a los sistemas centralizados de responsabilidad pública que perjudican a las escuelas. En particular, las relacionadas a las que se derivan de la aplicación de pruebas estandarizadas y de la entrega de información pública de resultados.

El URD debe tener como foco la mejora contextualizada de los procesos educativos que se dan a nivel de aulas, escuelas y sostenedores. Lo anterior involucra que los agentes escolares deben hacer un uso responsable y ético de los datos, por tanto, se debe explicitar que se va a entender por un uso de tipo situado y comprensivo y que prácticas difieren de este tipo de ideal, puesto que los datos pueden ser utilizados con consecuencias positivas y negativas tanto para los actores como para el establecimiento escolar. A continuación, se explicitan los ejemplos propuestos por Mandinach et al., (2015) sobre lo que consideran prácticas deseadas de uso de datos y sobre prácticas que es necesario evitar, dado las consecuencias que su implementación significan.

Cuadro 2. Evaluación de las prácticas de uso de datos

Ejemplo de buenas prácticas	Ejemplo de prácticas que deben ser evitadas
<ul style="list-style-type: none"> • Usar datos para analizar y retroalimentar la enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> • Usar datos para rastrear o etiquetar a estudiantes como incapaces de tener éxito.
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar espacios (Paredes de datos) para organizar y entender de manera clara los datos del estudiante. • Hacer uso de espacios de datos (paredes de datos) para conversar con otros profesores, acerca de lo que muestran los datos y cuáles son las problemáticas asociadas a la enseñanza que ello conlleva. • Construir espacios (paredes de datos) que contengan los nombres y otros identificadores de los estudiantes en salas que sean accesibles sólo para profesores o responsables escolares. • Eliminar los identificadores de los estudiantes cuando los espacios (paredes de datos) son puestos en lugares comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Publicar listados de datos (Paredes de datos) con los nombres y otros identificadores de los estudiantes en las salas de clases, para que cualquiera cuando entra pueda verlos. • Mantener listados de datos con los nombres de los estudiantes en salas donde las personas pueden verlos durante eventos o reuniones.
<ul style="list-style-type: none"> • Discutir los datos del estudiante en la escuela en colaboración con colegas para establecer objetivos e identificar las problemáticas a nivel de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar en público acerca de los logros y desafíos individuales de un estudiante.
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar a nivel individual los datos del estudiante a sus padres o apoderados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descartar la solicitud de datos de los padres, o ignorar sus preocupaciones acerca de cómo serán utilizados.

Ejemplo de buenas prácticas	Ejemplo de prácticas que deben ser evitadas
	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar el desempeño de un estudiante con el de otro mientras se conversa con los padres.
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar sólo sistemas de seguridad para subir y manipular de manera personal información identificable, tal como aquella que es entregada por el estado o distrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Almacenar o manipular datos de estudiantes a través de aplicaciones como Dropbox, o Thumb drives, o en e-mail.

Fuente: Mandinach et al (2015)

Además de lo anterior, las escuelas deben construir las bases filosóficas, técnicas y procedimentales, de lo que va a constituir el enfoque de URD a implementar. En conjunto con ello, la organización educativa debe generar los procesos de adecuación estructural y de diseño organizacional necesarios para sostener el desarrollo de un enfoque de URD situado.

4. El URD es una práctica situada que forma parte de los procesos y acciones que se llevan a cabo cotidianamente al interior de los establecimientos educativos, involucra, además, el despliegue de procesos de aprendizaje y de desarrollo interno.

El URD involucra procesos de significación y de construcción de sentidos, los cuales se dan en contextos determinados. Coburn & Turner (2011), indican que éstos se encuentran mediados por los contextos organizativos y políticos en donde tienen lugar. Es fundamental nutrir los procesos educativos con la información que se extrae desde los entornos escolares, a fin de desarrollar políticas pertinentes, que le den sentido a la educación. Una adecuada contextualización permite, por ejemplo, situar los aprendizajes de acuerdo con las características y culturas propias del lugar en donde está inserta la escuela. Los datos de caracterización también otorgan gran valor a los procesos educativos, en el sentido que permiten, a través del análisis de la población objetivo, retroalimentar la oferta programática en atención a las características de dichos actores.

La política pública también es parte del contexto en el cual se desenvuelven las escuelas. Spillane, Reiser & Reimer (2002), desarrollan una perspectiva cognitiva asociada a la importancia que tiene en la implementación de las acciones de política pública, los procesos de construcción de sentidos que realizan los actores. Muller (2006) indica que los agentes escolares que deben implementar la política construyen representaciones cognitivas, que les servirán como marcos para organizar su percepción del sistema, confrontar sus soluciones y definir sus propuestas de acción. El comportamiento de los actores es modelado por los propósitos y mecanismos que despliega la política pública en las escuelas, apareciendo en esta interacción de fuerzas, nuevas subjetividades por parte de los individuos (Ball, 2013). Actualmente, los establecimientos escolares se ven en la necesidad de tener que: a) modificar sus estrategias organizativas en atención a los estándares externos y a las evaluaciones nacionales a las que son objeto y b) adaptar el desempeño y

contenidos educativos que imparten, a las exigencias que este tipo de evaluaciones les demanda. De esta manera, surgen nuevas representaciones, imaginarios de la escuela y de cada uno los actores, de acuerdo con los resultados que la política pública les insta a lograr.

Cuando la política educativa tiende a incorporar propósitos y líneas de acción más “*efectivistas*”, es fundamental que los establecimientos escolares puedan desarrollar mecanismos de adaptación. Honig & Hatch (2004) señalan, que las entidades educativas se encuentran ante el constante desafío de lograr un equilibrio y alcanzar coherencia entre las exigencias externas y el proyecto educativo del centro educativo. Las instituciones deben ser capaces de negociar constantemente una serie de demandas, sin que ello conlleve un impacto en el desarrollo de los objetivos internos de la escuela. Al respecto, Honig & Hatch (2004) identifican la existencia de una serie de mecanismos sistémicos a los cuales denominan “*de simplificación de las demandas externas*”, que las organizaciones educativas pueden desarrollar, a fin de que puedan ser capaces de gestionar, de forma estratégica, sus demandas externas, poniendo al servicio de los objetivos y estrategias de la escuela, los recursos y capitales que el ambiente les entrega.

El URD involucra el desarrollo de procesos de gestión del conocimiento y de aprendizaje organizacional, los cuales tienen a la base el logro de la estrategia y del proyecto educativo de su institución. Este enfoque ofrece una manera para que los líderes de las escuelas puedan abordar demandas a corto, mediano y largo plazo, sin verse en la necesidad de tener que concentrarse solo en las inmediatas a expensas de resultados más a largo plazo. El desafío es entonces, poner en marcha estrategias que pueden generar procesos de reflexión crítica, sistemática y que se enfoquen en el logro de la misión.

5. El URD es un proceso colectivo, colaborativo y sistémico, que supone una base amplia de participación, ya que involucra múltiples actores y niveles de toma de decisión.

El URD, es un proceso colectivo de tipo colaborativo, sistémico y participativo, en el cual un conjunto de personas interactúa en un contexto particular, para darle significado a los datos, ganando nuevo conocimiento a partir de esa interacción, y llevando aquel conocimiento a la práctica con los niños, familias, o el personal escolar (Guss, et al, 2015). A partir de lo anterior, se puede desprender que:

- El URD es un proceso eminentemente social y de negociación de significados entre las personas que concurren al análisis y reflexión.
- Los datos pueden utilizarse para reforzar prácticas positivas o negativas, teniendo en consecuencia resultados deseados o no deseados.
- El URD tiene el potencial para desplegar procesos de aprendizaje tanto para la organización como para los individuos que la conforman.

- El URD puede facilitar una mayor vinculación entre las estrategias de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

El URD es visible a través de las prácticas de los agentes escolares y es reconfigurado de acuerdo al rol que tienen. Por ende, este tipo de procesos debe suponer una base amplia de participación de sus actores. Wayman, Cho, & Johnston (2007), señalan que los énfasis de las estrategias de uso de datos pueden variar dependiendo de la función que desempeña cada uno de los actores en el sistema educativo (Gill, Borden & Hallgren; 2014), lo cual se detalla a continuación.

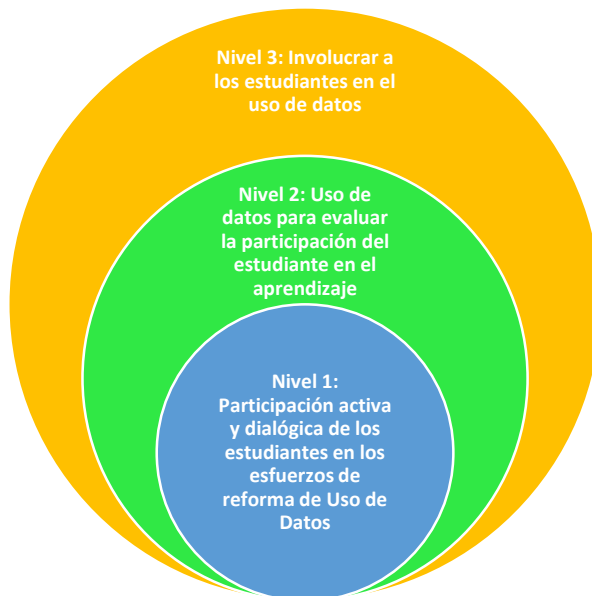
Cuadro 3. Tipos de uso de datos según tomador de decisiones

Nivel	Tomador educativo de decisiones	Tipos de uso
Aula	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Docentes de aula 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación de las necesidades, fortalezas, progreso y rendimiento de los estudiantes. ▪ Desarrollo y la revisión de instrucción en el aula. ▪ Comprensión de las fortalezas y debilidades profesionales.
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Líderes y administradores a nivel escuela 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación de las necesidades, fortalezas, progreso y rendimiento del personal y estudiantes. ▪ Desarrollo y revisión de los planes escolares, objetivos y metas. ▪ Monitoreo de la implementación de las prácticas escolares, programas y políticas educativas.
Distrito	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Superintendentes, consejos escolares, personal del distrito, líderes de escuelas privadas financiadas estatalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación de las necesidades, fortalezas, progreso y rendimiento del personal y estudiantes. ▪ Desarrollo y revisión del currículo, estándares, planes, objetivos y metas del distrito. ▪ Monitoreo de la implementación y del impacto de las prácticas, programas y políticas del distrito.

Gill, Borden & Hallgren (2014).

Además de considerar a los actores anteriores, el marco que promueve el uso de datos en los establecimientos de la provincia de Ontario, Canadá, integra activamente a los estudiantes señalando, que “los estudiantes y educadores, deben utilizar una variedad de datos de evaluación pertinente y significativos, para así poder monitorear continuamente el aprendizaje, para informar la instrucción y determinar los próximos pasos” (Ontario Ministry of Education, 2013, p. 10). Con el objetivo de mejorar el aprendizaje, Kennedy & Datnow (2011) sugieren que la voz de los estudiantes debe incluirse en el proceso. Estos autores identifican una tipología de tres niveles de participación en la toma de decisiones impulsada por datos, tal como se observa en la siguiente figura:

Figura 1. Tipología de niveles de toma de decisiones asociado a estudiantes



Fuente: Kennedy & Datnow (2011, p.149)

Finalmente, es importante incluir otro tipo de actores, como padres, apoderados y demás sujetos del contexto social y político de la escuela, que puedan insumar pertinencia al aprendizaje y a los procesos escolares que se llevan a cabo en interior de los establecimientos (Abamu, 2018; Breiter & Light, 2006).

Para orientar el mejoramiento, tanto de las prácticas docentes como de los aprendizajes de los estudiantes, es fundamental que los datos sean relevantes para los agentes escolares. De esta forma, su pertinencia va a depender de una serie de variables, tales como, la unidad de análisis a los que están relacionados los datos (estudiantes, apoderados, docentes, entre otros); la frecuencia con las que se actualizan y entregan; además del nivel de detalle y agregación de la información. Breiter & Light (2006) describen a continuación, las necesidades de datos que tienen los diferentes actores escolares.

Cuadro 4. Modelo de niveles de necesidades de información

Nivel	Interesados o Stakeholders	Necesidades de Datos
Aula	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maestros ▪ Estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos desagregados de los estudiantes ▪ Calificaciones y resultados de pruebas/portafolios ▪ Seguimiento de asistencia/suspensiones
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Directores ▪ Directivos ▪ Administrativos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos agregados de los estudiantes longitudinales (es decir, por clase, por materia) ▪ Calificaciones y resultados de pruebas ▪ Seguimiento de asistencia/suspensiones ▪ Datos gestión/administrativos longitudinales agregados ▪ Coordinación de las programaciones de clases ▪ Programación de programas focalizados y/o de educación especial ▪ Asignación de recursos humanos ▪ Desarrollo profesional ▪ Finanzas y presupuesto
Distrito	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Superintendente ▪ Administradores 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos agregados longitudinales de los estudiantes (es decir, por colegio, por grado) ▪ Datos gestión/administrativos longitudinales agregados (es decir, por colegio, por grado) ▪ Requerimientos de datos de reportes externos
Ambiente Escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Padres ▪ Comunidad local 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos desagregados del estudiante ▪ Datos administrativos agregados

Fuente: Breiter & Light (2006)

6. El URD implica una serie de rutinas y procesos reflexivos

El URD, integra una serie de procesos y rutinas interpretativas vinculados a la selección y significación de los datos y a la construcción de implicaciones para la acción. Jia et al., (2015), identifican principalmente cuatro:

- a) Adquisición, selección y organización de la información: Este proceso tiene que ver con tres conceptos fundamentales "encontrar sentido y propósito", "recoger y seleccionar" e "integrar la información". Algunos elementos, asociados a este proceso se relacionan con la búsqueda del propósito de la información y de su uso, además, de la recopilación e integración de los datos, verificación de su calidad, oportunidad y acceso real.
- b) Análisis e interpretación: Da cuenta de todos aquellos procesos relacionados con la capacidad de la escuela para evaluar e interpretar los datos de forma pertinente, contextualizada y colaborativa.
- c) Planificación, implementación e integración sistémica: Implica la incorporación de la información en la planificación estratégica y en la

ejecución de acciones que tengan como foco los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- d) Seguimiento, evaluación y retroalimentación: Dice relación con la capacidad para evaluar y retroalimentar los procesos de la organización, de forma de poder reorientar la acción en atención a los resultados que se levanten a través del monitoreo constante de la organización.

Para Parra & Matus (2016) el uso reflexivo de datos involucra una serie de capacidades organizacionales que se visualizan a través de las prácticas de los actores. Las autoras, identifican 6 capacidades tal como aparece en la figura N°2.

- a) La central que está relacionada con la estrategia, la cual tiene que ver con la capacidad de la organización para focalizar sus sentidos y acciones en los objetivos y el proyecto educativo de su escuela.
- b) La gobernabilidad de los datos está relacionada con la capacidad de la organización educativa, para agenciar, procesar, organizar y difundir una serie de datos relevantes al interior de la comunidad educativa.
- c) La analítica y de desarrollo dice relación con la capacidad de la institución para analizar, interpretar, evaluar y significar en forma colaborativa y pertinente una serie de datos. Además, involucra el despliegue de mecanismos de desarrollo para potenciar los liderazgos y el aprendizaje organizacional al interior de las escuelas.
- d) La de gestión se relaciona con la generación de rutinas de trabajo que puedan vincular la práctica con los datos. Gus et al., (2015), denominan a este proceso "coupling" o acoplamiento. Para estos autores, las rutinas deben integrar dinámicas de interacción entre los miembros, en las cuales se compartan ideas acerca de la práctica docente, se validen y consensuen pensamientos y creencias en torno a la interpretación de los datos y se integre la dimensión contextual de la escuela. Las rutinas son comportamientos que han sido implementados de manera suficientemente consistente como para que queden institucionalizados, para Gus et al., (2015).

La intensidad y omnipresencia de las rutinas aumentará la profundidad de la inculturación. Al ser aplicadas al uso de datos, algunas rutinas definen la legitimización de ciertos datos, mientras otras rutinas mueven datos hacia acción por medio de planificaciones, implementaciones, y seguimientos en las estrategias de mejoramiento de datos (p. 34)

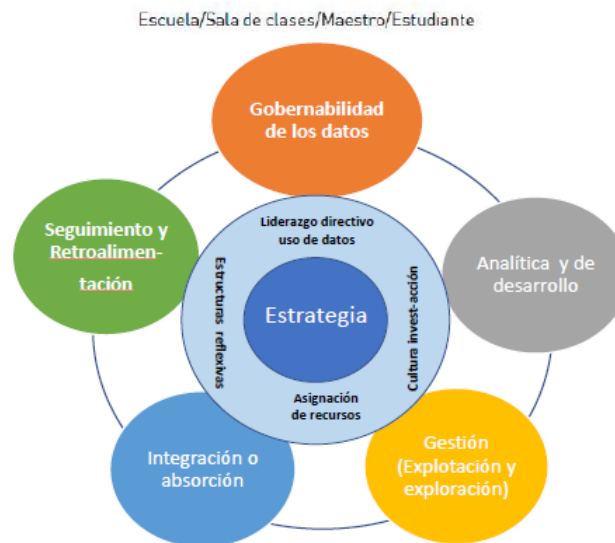
Parra & Matus (2016) indican que las rutinas están compuestas por una parte ostensiva y una performativa⁴. La primera, es la que les brinda la

⁴ Los conceptos de ostensivo y performativo tienen muchas analogías. En términos de música, la parte ostensiva es la partitura musical, mientras que la parte performativa es la interpretación real de la música (Feldman & Pentland, 2003, pp 102-103).

estructura a las acciones. Para Feldman & Pentland (2003), el aspecto performativo se relaciona con el cómo hacer de la rutina, ya que, si bien las rutinas se encuentran guiadas por “pautas de comportamiento”, se debe dejar espacio para que éstas puedan ser modificadas o ajustadas.

- e) La de integración, tiene que ver con la capacidad de la organización educativa para integrar tanto vertical como horizontalmente, los conocimientos que se van adquiriendo a partir de los análisis y reflexiones que realizan los miembros de la comunidad educativa. El nuevo conocimiento que se genera debe ser capaz de ser absorbido por los procesos, las estructuras y los recursos que conforman la organización escuela.
- f) La de seguimiento y retroalimentación, es aquella vinculada con la capacidad para monitorear y retroalimentar la ejecución de las acciones de la organización, el cumplimiento de la estrategia y el mejoramiento de sus procesos y resultados.

Figura 2. Capacidades y factores del uso reflexivo de datos.



Fuente: Parra & Matus (2016)

Es importante señalar que las investigadoras indican que el URD, no es una actividad secuencial; por el contrario, está compuesta por una serie de procesos concurrentes y no lineales. De esta forma, la intensidad y el orden en que aparezcan las capacidades va a depender del contexto y de las dinámicas internas de cada una de las escuelas.

7. El URD necesita de factores a nivel individual, organizacional y contextual para que suceda

El URD, para desplegarse al interior de las comunidades educativas, necesita de una serie de factores a nivel individual, organizacional y contextual para su desarrollo. Coburn & Turner (2011), indican que el uso de datos involucra ciertas condiciones sociales y organizacionales, en palabras de las autoras,

El uso de datos se desenvuelve en un contexto de sistema organizacional de múltiples niveles llamado escuelas públicas, lo que permite y a la vez restringe las dinámicas de interpretación y de acción. Y, debido a que los datos están a menudo tan estrechamente entrelazados con el poder, particularmente en el ambiente de hoy en día, el uso de datos también involucra poder y política. (p. 174).

Las escuelas son sistemas dinámicos y concurrentes, dentro de los cuales los procesos de datos se desarrollan en distintos niveles y secuencias, situación que complejiza aún más la implementación de enfoques reflexivos de uso de datos, al interior de los establecimientos escolares. En el siguiente apartado se detallan los factores que interactúan a la hora de llevar a cabo procesos de URD.

2.2 Factores y variables asociados al URD

Los datos no poseen un significado más allá de aquel que le entregan los educadores u otros agentes involucrados, de ahí que el URD sea un proceso social y simbólico. Spillane, Reiser & Reimer (2002) levantan una perspectiva cognitiva de construcción de sentidos o "sensemaking" para comprender los procesos de implementación que llevan a cabo los agentes escolares. Para los autores, la creación de sentidos no es una simple decodificación de los mensajes de política, al contrario, se encuentra plagada de ambigüedades y dificultades, por lo cual es necesario explorar los mecanismos mediante los cuales los agentes escolares, entienden la política.

La construcción de sentidos es un proceso activo de interpretación que se nutre sobre la base de conocimientos, comprensiones, creencias y actitudes que poseen los individuos (Spillane, Reiser & Reimer, 2002, p. 391)

Este enfoque ha sido particularmente utilizado para comprender los factores individuales y colectivos involucrados en la construcción de sentidos frente a circunstancias poco familiares (Louis, 1980; Weick, 1995).

Por otra parte, es interesante hacer mención a la teoría de la acción, la cual propone un modelo explicativo de cómo los actores sociales construyen teoría que orienta sus acciones. Tal como lo describe Argyris (1995), la Teoría de Acción se basa en la premisa que los actores sociales operan a través de la

existencia de teorías que guían su actuar, es decir, las acciones realizadas por las personas están informadas por dichas construcciones teóricas. Esta teoría reconoce el rol que juegan los procesos cognitivos en las acciones tanto de las personas como de las organizaciones. Tal como Argyris, Putnam & McLain (1987) indican las personas construyen teorías para orientar sus actos intencionales, por ende, sus conductas dan cuenta de esas construcciones mentales. Por su parte, las organizaciones sociales poseen modelos mentales de acción que se encuentran representados en los discursos colectivos respecto de los objetivos y funciones de cada organización. Esta teoría enfatiza el hecho de que las conductas tanto individuales como colectivas de los agentes de una organización, tienen una génesis social en tanto se construyen para dar respuesta a demandas y/o necesidades.

Cabe destacar que para entender las conductas de los agentes sociales es necesario considerar tanto los significados y las intenciones de los sujetos frente a una situación determinada. Esta consideración es recogida por la teoría de Acción que distingue dos dimensiones claves del comportamiento humano. Tal como Argyris & Schon (1989) argumentan esta teoría diferencia entre lo que los sujetos declaran y lo que los sujetos hacen. Lo primero, denominado Teoría de Acción Explícita hace referencia a lo que los sujetos expresan en relación a cómo actuarían frente a una situación, es decir, explicita los modelos mentales de las personas previo a su actuar. En cambio, la Teoría de Acción de Uso denota aquellos modelos cognitivos que son inferibles a partir de las acciones concretas de los sujetos. Picón (1994) indica que muchas veces estas dos teorías pueden ser distintas, es decir, que los modelos mentales a los cuales un sujeto hace referencia en relación a sus acciones futuras no son necesariamente los que son puestos en práctica en situaciones concretas. El autor señala, además, que los sujetos pueden no ser del todo conscientes de la falta de congruencia entre lo enunciado y sus prácticas.

Sumado a lo anterior, resulta pertinente incluir elementos más de carácter institucional asociados a la teoría de la contingencia, la cual indica que la estructura y el funcionamiento de una organización no pueden entenderse al margen de su interacción con elementos del contexto en el cual opera (Chiavenato, 2001). La idea central de esta teoría es que la efectividad de las gestiones que realice una organización dependerá en gran medida de los factores o situaciones ambientales a las cuales está sometida dicha unidad. Por ello, tal como lo señala Sisto (2004) resulta fundamental indagar en los intercambios organizacionales que tiene con su entorno y en las relaciones fronterizas que mantiene la organización, a fin de determinar un repertorio de acciones pertinentes y efectivas que impacten positivamente en el desarrollo de la organización (Sisto, 2004).

Las teorías descritas resultan ser un aporte relevante para examinar los procesos asociados al uso reflexivo de datos en las escuelas, por tanto,

recalcan la naturaleza social de los procesos. De esta forma, analizar las políticas y la eficiencia simbólica de ellas es fundamental a la hora de entender las lógicas que operan en las organizaciones escolares respecto al URD. Spillane, Reiser & Reimer (2002), elaboran un marco cognitivo para entender los procesos de implementación de las políticas públicas e indican que los significados y sentidos con que los actores dotan a las políticas, son el resultado de un proceso de interacción de tres constructos: a) las estructuras cognitivas individuales existentes (conocimientos, creencias y actitudes); b) el contexto o cognición situacional; c) y las señales de política o las representaciones externas de los estímulos de la política pública. En consecuencia, la forma en que los agentes implementadores entienden los mensajes de la política en relación con su comportamiento se encontrará definido en la interacción de estas tres dimensiones.

A continuación, utilizando las clasificaciones de Spillane, Reiser & Reimer (2002), se presentan cada uno de los factores involucrados en la construcción de sentidos, que influyen los procesos de uso reflexivo de datos que se llevan a cabo al interior de las unidades educativas.

2.2.1 Factores a nivel de individuos

La literatura ha identificado a nivel individual una serie de factores y condiciones que pueden promover y/o dificultar la adopción e implementación de procesos de URD. Spillane, Reiser & Reimer (2002) indican que las personas, como agentes implementadores individuales, interpretan y reinterpretan los estímulos, de acuerdo a procesos de construcción de sentido. De esta manera los entendimientos y las estructuras internas de pensamiento de los sujetos van conformando una imagen cognitiva, en torno a la cual los actores escolares van a organizar su percepción del sistema, confrontar sus soluciones y definir sus propuestas de acción (Muller, 2006). De ahí la importancia de este cuerpo teórico, pues tal como lo indica Coburn & Turner (2011), el uso de datos es un proceso social, en el cual concurren una serie de lógicas de interpretación.

Las investigaciones en ciencias cognitivas sugieren que el conocimiento, las creencias y las experiencias previas de las personas pueden influenciar la construcción de nuevas comprensiones (Brown, Collins & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991; Resnick, 1991; Zerubavel, 2000), además de lo anterior, Spillane, Reiser & Reimer (2002) indican que los valores, emociones y expectativas también pueden afectar los procesos de creación de sentido de la realidad sobre la cual se quiere intervenir. De esta forma, los individuos asimilan nuevas situaciones e informaciones a través de sus estructuras de conocimiento existentes (Rumelhart, 1980; Schank & Abelson, 1977). Los datos en sí, no poseen ningún otro significado más que aquel que le asignan los propios agentes. Desde esta perspectiva, su uso va a depender en gran medida del repertorio de conocimientos, experiencias, valores, expectativas, actitudes y motivaciones que posee cada uno de sus miembros.

Dentro de este factor es posible identificar dos grandes conjuntos de variables:

Experiencias personales, creencias, actitudes, motivación, afectos y valores de los actores involucrados. Estos elementos median la forma en la cual las personas perciben, procesan, organizan e interpretan la información. El uso de datos requiere que los actores educativos manifiesten una cierta disposición, creencias y motivación para utilizar la información como parte de su repertorio profesional, lo que redundará en la implicación y compromiso (buy-in) con el uso de datos (Datnow, Park & Wohlstetter, 2007). Especialmente relevantes son las experiencias previas, las creencias sobre los estudiantes y los años de experiencia de los educadores (Spillane, Reiser & Gomez, 2006). Al respecto, es importante señalar, que cuando los educadores realizan reflexiones en torno a datos y levantan preguntas de indagación, los análisis y significados que se van a desplegar se encontrarán mediados por sus percepciones y esquemas mentales. De esta manera, por ejemplo, si los docentes que analizan resultados de aprendizaje, tienen creencias negativas respecto al desempeño de sus estudiantes o bien manifiestan tener bajas expectativas acerca de su futuro académico, la explicación respecto a los problemas de aprendizaje que presenten los educandos se trasladará hacia estos últimos y no necesariamente hacia la práctica docente.

Feldman & Tung, 2001, señalan que es posible observar una serie de condiciones que pueden facilitar la instalación de procesos reflexivos de uso de datos, dentro de los cuales se encuentran las actitudes, motivaciones y expectativas de los actores escolares. Complementando lo anterior, Spillane, Reiser & Reimer (2002), indican que las emociones, los afectos y valores también pueden afectar las dinámicas de URD que se deseen instalar en las comunidades educativas. Los afectos son una parte importante de la memoria de las personas. En este sentido, las asociaciones emocionales que realizan los agentes implementadores de las políticas educativas, son una parte integral de las estructuras de conocimiento utilizadas para comprender el mundo y que pueden afectar el razonamiento acerca de cuestiones cargadas de valor (Bower & Forgas, 2000; Ortony, Clore, & Collins, 1988).

Gus, et al., (2015), indican que los datos pueden ser utilizados para motivar o desalentar a las personas, para enfocarse en la enseñanza o delimitarla a algo inapropiado. Es importante destacar que, para apoyar la motivación hacia la implementación de enfoques URD, es necesario que las prácticas y rutinas de datos incorporen tres elementos: competencia, autonomía, y afinidad.

La competencia puede ser definida como la confianza de un profesor acerca del entendimiento y aplicación de los datos. La autonomía es la percepción que uno tiene algún control sobre los resultados al usar los datos, una creencia en que los esfuerzos sí importan; y la afinidad es una

conexión social con las personas con quienes usamos los datos, que tiene sus raíces teóricas en la teoría del apego (p. 28)

Verhaeghe, et al (2010), indican que es fundamental que los actores escolares acuerden y establezcan cuales van a ser los objetivos, expectativas y propósitos que van a guiar las estrategias de uso de datos que van a llevar a cabo. Cuando las unidades educativas, formulan objetivos explícitos y compartidos, aumentan las posibilidades de observar procesos de URD.

Competencias para el uso de datos. Los conocimientos, habilidades y destrezas son elementos que pueden facilitar o dificultar procesos de URD en las comunidades educativas. El conocimiento que tengan los actores sobre la temática es fundamental. La interpretación que puedan hacer cuando no tengan las competencias necesarias para realizarla, ni los conocimientos sustantivos sobre el tema relevante para la decisión, pueden impactar negativamente en los procesos escolares (Coburn, Honig & Stein, 2009; Little & Curry, 2009; Timperley, 2009).

Al respecto, es importante señalar que varias investigaciones han encontrado que los actores escolares manifiestan dificultades en el despliegue de ciertas capacidades, como la de formular preguntas, seleccionar indicadores, interpretar los resultados, y desarrollar soluciones (Choppin, 2002; Dembosky, et al, 2005; Feldman & Tung, 2001; Mason, 2002). Las habilidades en el análisis de datos, y las experiencias previas, también son importantes, ya que tienen el potencial de ayudar a los docentes y directivos a identificar la mecánica del análisis de datos, incluyendo cómo hacer preguntas, seleccionar datos, utilizar tecnología para explorar información y extraer interpretaciones válidas a partir de éstas (Cromey, 2000; Feldman & Tung, 2001; Kerr et al., 2006; Marsh, Pane, & Hamilton, 2006; Mason, 2002; Means et al, 2009; Supovitz & Klein, 2003). También son relevantes, los conocimientos previos de los educadores en relación a las políticas educativas, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las filosofías y marcos valóricos de la educación.

2.2.2 Factores situados a nivel de contexto

Los individuos no construyen representaciones en el vacío. Al contrario, su sentido está situado alrededor de contextos sociales, históricos, organizativos y culturales, los cuales influyen en la cognición de los individuos y en la construcción de los marcos y esquemas que van a utilizar para entender al mundo.

Contextos sociales e históricos. La creación de sentidos se produce en un contexto social, en el cual las prácticas, experiencias y las creencias comunes que tienen los miembros de una comunidad particular, van a afectar el sentido y las acciones que se realicen (Spillane, Reiser & Reimer, 2002). A nivel situacional, los esquemas mentales de interpretación, para significar los

nuevos conocimientos que las personas adquieren, son influenciados por las visiones de las comunidades de pensamiento a las cuales ellos pertenecen. Las personas suelen ser parte de múltiples comunidades en virtud, de sus características personales, sociales, profesionales o elecciones políticas. La forma en que los sujetos categorizan el mundo, responde en gran medida a los procesos de socialización, de los cuales han participado desde la infancia hasta la adultez. Al respecto, algunos estudios destacan la función mediadora que tienen las comunidades profesionales en la construcción de sentidos y prácticas sociales por parte de los docentes (Coburn, 2001; Stein & Brown, 1997). Las mismas investigaciones indican, además, que a medida que los actores interactúan en torno a problemáticas de interés común, negocian significados y entendimientos acerca de sus quehaceres. Estas comprensiones compartidas se convierten en un filtro de ideas sobre la revisión de los procesos de enseñanza existentes.

El contexto histórico también afecta la construcción de sentido en la implementación de una política pública, ya que una situación no solo comprende el aquí y el ahora. Sobre ella es posible observar creencias compartidas de un grupo, que se han gestado fruto de la interacción constante a lo largo de la historia de los miembros de una comunidad. Spillane, Reiser & Reimer (2002), indican que la mayoría de las cosas que las personas saben acerca de su cultura, no han sido enseñadas en forma consciente; por el contrario, se ha traspasado en forma tácita y han sido principalmente aprendidas a través de la experiencia y de la integración inconsciente de códigos o mensajes contextuales. Junto a lo anterior, es importante agregar que las organizaciones también tienen historias que pueden afectar, ya sea positiva como negativamente, los esfuerzos de los actores para comprender o ejecutar las acciones que la política les está pidiendo.

Contextos y arreglos organizacionales y culturales. A nivel micro, el entorno inmediato de los agentes implementadores, compuesto principalmente por las condiciones y arreglos organizacionales y culturales, contribuye en forma importante a definir las formas en que los actores escolares les darán sentido a las experiencias y situaciones. Las normas sociales y las estructuras organizativas son contextos importantes para implementar, tanto el trabajo de las personas, como los esfuerzos de la escuela, por dar sentido a las políticas (Spillane, Reiser & Reimer, 2002).

Los patrones de interacción humana en las organizaciones escolares son posibles de visualizar a través de las estructuras y del diseño organizacional con que se dota a una escuela. Así, de esta manera, los arreglos organizativos pueden potenciar o dificultar las interacciones sociales que se dan entre los agentes implementadores. Al respecto Moore (2010) indica que en las escuelas las estructuras predominantes de trabajo han sido de tipo "egg crate" (Cartón de huevos), en donde los docentes tienden a trabajar de manera individual, aislados unos de otros. Esta situación socaba las oportunidades que tienen los

docentes para enriquecer sus posturas con interpretaciones alternativas a las propuestas por la política pública.

A continuación, se describen bajo este factor, una serie de elementos que pueden afectar la implementación de enfoques de URD.

1. *Estrategia y propósitos de uso para los datos:* La estrategia institucional y la existencia de una visión, normas y metas explícitas en las escuelas, además de propósitos claros, influyen positivamente el uso que los actores escolares puedan realizar en relación a los datos (Datnow, Park & Kennedy, 2008; Wayman, Cho & Johnston, 2007). En esta misma línea las autoras Parra & Matus (2016), indican que es fundamental que la comunidad educativa cuente con una definición clara y compartida de los sentidos y objetivos estratégicos de la organización, ya que esto facilita que la organización pueda construir una visión y normas consensuadas, en torno a lo que se va a entender por URD, qué datos va a ser necesario recolectar y cuál va a ser la finalidad de este ejercicio. Feldman & Tung (2001), indican que necesariamente debe existir una coherencia entre los objetivos de la escuela y los procesos de URD, los cuales deben estar alineados. Para lo anterior, las entidades educativas deben crear una cultura y comunidades de aprendizaje que permitan orientar las prácticas escolares hacia el aprendizaje integral de sus estudiantes.

En cuanto a los propósitos, si bien los datos se utilizan para varios fines, su uso debe estar circunscrito a la estrategia de la organización y al desarrollo tanto de la escuela como de los actores que la integran. Renshaw et al., (2013) indican que el análisis de evidencias no debe estar centrado solo en resultados de rendimiento de los alumnos, sino que es fundamental incluir información de tipo formativa y de otros subsectores de educación aparte de las clásicas asignaturas de lenguaje y matemáticas.

Para llevar a cabo lo anterior, es necesario que la comunidad educativa desarrolle concepciones comprensivas de lo que implica "dato" y, garantice, además, que se preste atención a los contextos en donde se extrae la información. Para de esta manera, potenciar el desarrollo de entendimientos y usos de datos más enriquecidos. Un proceso efectivo de URD, debe considerar generar rutinas y estructuras de trabajo sostenibles, que equilibren enfoques de proceso y resultado.

2. *Estructuras organizacionales:* Las organizaciones escolares son sistemas comprensivos que se agrupan con la finalidad de lograr un objetivo común de desarrollo educativo. Para poder llevar a cabo esta tarea los actores escolares deben coordinarse y consensuar funciones y esfuerzos de colaboración. En esta dinámica, la estructura organizacional juega un rol primordial, representa un sistema estable de relaciones entre sus miembros, y el esqueleto sobre el

cual se desarrollan los procesos estratégicos, de enseñanza-aprendizaje y de soporte que les dan valor a los centros escolares.

Para Daft (2007) la estructura organizacional debe integrar tres dimensiones claves:

- las relaciones formales de subordinación, los niveles jerárquicos y el tramo de control de la autoridad.
- la forma en que se agrupa a los individuos que trabajan en la organización (Ejemplo por funciones, procesos, productos, proyectos, etc). La definición del tipo de estructura debe estar alienada con la estrategia de la institución.
- el diseño de sistemas que garantice una adecuada comunicación, coordinación, colaboración e integración entre las unidades y las personas que conforman la organización.

Según este autor, los aspectos anteriores hacen referencia a elementos verticales y horizontales de la institución. De esta forma, las primeras dos dimensiones, describen el marco estructural, es decir la jerarquía vertical de la organización. La última, se relaciona con el esquema de interacciones que debe primar entre las personas que conforman la unidad organizativa. Una estructura que promueva el aprendizaje entre sus miembros debe potenciar diseños que incluyan mecanismos de información y coordinación horizontal, además de estructuras de trabajo colaborativo.

El autor indica, además, que es fundamental que la estructura esté diseñada para proporcionar flujos constantes de información vertical y horizontal. Si la estructura no encaja en los requerimientos de información de la organización, las personas van a recibir muy pocos insumos para llevar a cabo sus tareas, situación que puede afectar negativamente el logro de los objetivos estratégicos de la institución.

En cuanto a la naturaleza de la estructura, Daft (2007) indica que hay una tensión entre qué tipo de mecanismos deben predominar en la entidad (horizontales o verticales)

Mientras los vínculos verticales están diseñados principalmente para el control, los horizontales están diseñados para la coordinación y colaboración, que por lo general significa reducir el control. Las organizaciones pueden elegir orientarse hacia una organización tradicional diseñada para la eficiencia, que hace énfasis en la jerarquía, reglas, planes, sistemas formales de información y el control vertical o hacia una organización contemporánea que aprende, enfocada en la comunicación y la coordinación horizontal (Daft, 2007, p, 127),

A nivel escolar, es posible observar, que en las escuelas predomina más la existencia de estructuras verticales de tipo funcional que de naturaleza horizontal. La instalación de este tipo de estructuras organizativas se refuerza y tiene como correlato las propias estrategias que las agencias públicas despliegan en las escuelas, las cuales están marcadas por lógicas de tipo funcional.

La estructura funcional se caracteriza por agrupar las actividades en funciones comunes, desde el nivel inferior hasta el superior. Este tipo de organización es adecuada cuando la institución se debe controlar y coordinar a través de la jerarquía vertical y cuando la eficiencia es importante y la coordinación horizontal requerida es mínima (Daft, 2007, p 128). Dentro de los elementos negativos y que afectan la instalación de capacidades reflexivas en las unidades escolares, se encuentran la rigidez y la jerarquización de sus estructuras, el bajo nivel de autonomía, la visión insular que promueve, la escasa adaptabilidad que presenta y la mirada más cortoplacista que conlleva, a diferencia de otro tipo de estructuras que facilitan en su orgánica la formación de capacidades organizacionales y de generación de sinergias y de mecanismos adaptativos.

Dado los objetivos que persiguen los centros escolares, es fundamental migrar hacia estructuras más horizontales, que privilegien la generación de mecanismos de trabajo colaborativo, a fin de potenciar la instalación de conversaciones y procesos reflexivos de análisis, que impacten en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Varios autores han investigado respecto a los beneficios que trae para la organización el trabajo colaborativo entre los docentes: En aquellos establecimientos donde se establecen mecanismos de trabajo colaborativo, los profesores tendrán mayores oportunidades y estímulos para apoyar la resolución conjunta de problemas (Ikemoto & Marsh, 2007, Little, 2007, Symonds, 2004, Young, 2008). Las instituciones escolares que han definido estructuras organizacionales que facilitan el aprendizaje conjunto, tienen más posibilidades de revisar su instrucción, de examinar su práctica en el aula y de analizar los aprendizajes de los estudiantes (Earl & Timperley, 2009, McDougall, Saunders & Goldenberg, 2007; Saunders, Goldenberg & Gallimore, 2009).

Moore (2010), indica que las lógicas de trabajo que han caracterizado el sistema han sido de tipo "*egg crate*". Bajo este enfoque la eficacia de la escuela se concibe simplemente como el agregado individual de las contribuciones de los maestros al aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Moore (2010), agrega que es imprescindible que los establecimientos escolares adopten modelos de mejora escolar colaborativos, que permitan capitalizar y potenciar los diferentes niveles de habilidad y experiencia de los docentes, aumentando

así la capacidad profesional general de la escuela. Complementando lo anterior, Daly, et al., (2014), indican que la creciente evidencia sobre los éxitos y fracasos de las reformas escolares, ha llevado a la investigación a mirar más allá de los aspectos formales del capital humano y centrarse en la relevancia de las estructuras y formas colaborativas de trabajo (Horn & Little, 2010; Moolenaar, 2012). Tales iniciativas de colaboración pueden fomentar el aprendizaje mutuo y el trabajo productivo conjunto, elementos que de acuerdo a la literatura pueden impactar positivamente en el logro de los aprendizajes de los estudiantes (Chrispeels, Andrews & Gonzalez, 2007; Stoll & Louis, 2007). Además de lo anterior, Bakkenes, De Brabander & Imants (1999), indican que las oportunidades de interacción pueden estimular por una parte, el intercambio de información, de conocimientos y de prácticas a lo largo de la escuela, y por otra, ayudar a superar los problemas de aislamiento y falta de comunicación entre docentes.

3. *Condiciones organizativas de funcionamiento:* Es posible identificar una serie de elementos organizativos de funcionamiento, que pueden facilitar la instalación de procesos reflexivos de uso de datos (Parra & Matus). A continuación, se describen cada uno de ellos:

a) Base amplia de participación para el análisis de datos. El uso reflexivo de datos es un proceso eminentemente social, en el cual los actores educativos le otorgan significados y comprensiones a las evidencias que recogen. De esta forma, construir una base amplia de participación, en la que concurren los diferentes agentes escolares, es esencial. Guss et al (2015), indican al respecto que los datos necesitan de personas para su interpretación, por ende, la participación en el flujo de información es un elemento clave para construir una cultura de uso de datos.

b) Asignación y disponibilidad de tiempos y recursos. Los actores escolares que deben agenciar, analizar y usar los datos para tomar decisiones, necesitan de una serie de elementos para desarrollar dinámicas de datos, entre los que destacan: el tiempo y la prioridad en el esquema de tareas que el equipo directivo defina en sus procesos escolares (Feldman & Tung, (2001). El tiempo adecuado para la investigación colaborativa puede ayudar a los educadores a comprender las implicaciones de los datos para el mejoramiento escolar (Lachat, 2001). De esta forma es esencial que los procesos de URD sean planificados, al igual que los recursos que se van a utilizar.

Guss et al., (2015), indican la importancia de que los actores puedan administrar recursos humanos, económicos y técnicos para apoyar el desarrollo de procesos de datos al interior de las comunidades educativas.

Finalmente, en cuanto a la autonomía al observar la realidad de las escuelas a nivel nacional es posible visualizar, que la gestión hacia la mejora escolar que pueden realizar estas instituciones va a estar mediada en gran parte por

los niveles de autonomía que presenta la organización para tomar decisiones y la competencia percibida para sustentar la utilización de datos existentes, la cual se visualiza en dos situaciones: el tipo de gestión centralizada o descentralizada que realiza el sostenedor hacia las escuelas y el grado de autonomía que tienen las escuelas de acuerdo a su clasificación en el SAC. (Parra & Matus, 2016).

c) Rutinas para el uso reflexivo de datos. Las rutinas que se llevan a cabo al interior de los establecimientos escolares pueden desempeñar un papel significativo en los procesos de URD que despliega cada organización. Una rutina organizacional es un "patrón repetitivo y reconocible de acciones interdependientes, que involucra a múltiples actores" (Feldman & Pentland, 2003, p. 95), además de lo anterior, los mismos autores indican que las rutinas están compuestas por dos elementos distintivos. El ostensivo, que es el de carácter estable, y el cual le brinda, además, a la rutina la estructura, el orden y la forma en que va a ser percibida por la organización. El performativo, que es el aspecto dinámico de la rutina, y el cual está referido a la capacidad que tiene ésta para ser reconfigurada, en atención a las dinámicas reflexivas que puedan desarrollar los actores escolares. Las rutinas tal como lo indica Spillane (2012), son comportamientos que se han realizado de manera consistente para institucionalizarse. De esta forma la intensidad y la omnipresencia de las rutinas aumentarán la profundidad de la enculturación.

Las rutinas pueden impulsar conductas de cambio o de estancamiento y a su vez pueden potenciar el logro de resultados positivos o negativos al interior de la organización. Por ejemplo, mantener la ejecución de una estrategia de enseñanza que, de acuerdo a su análisis, está demostrando mejoras en los aprendizajes de los estudiantes, o ajustar un plan de convivencia porque se ha observado que el clima escolar se ha ido deteriorando a pesar de las intervenciones que se han realizado. También puede ocurrir que no se realice ninguna acción o bien se enfoquen esfuerzos en cambiar actividades que no les reportan mayor valor agregado a los aprendizajes de los estudiantes o a la comunidad educativa, debido a que los datos no se están usando de manera lo suficientemente comprensiva como para identificar problemas y considerar soluciones. En consecuencia, ya sea de forma reflexiva o bien "efectivista", las rutinas crearán patrones de interacción que definirán y movilizarán las dinámicas de uso de datos que adoptará cada organización.

Uno de los elementos que puede fortalecer la instalación de rutinas reflexivas de uso de datos, es la incorporación de herramientas que puedan fortalecer su incorporación a las prácticas docentes. Guss et al (2015), indican que hay una serie de recursos de orientación y entrenamiento tales como, formularios, tableros, presentaciones de datos, y guías de discusión que pueden facilitar el uso de los datos. Los Dashboards u otros tipos de presentaciones visuales colaboran positivamente en el análisis, al facilitar y simplificar la representación de la información para su interpretación. Las guías, protocolos

y formularios también apoyan los procesos analíticos de los docentes, ya que entregan pautas y ejemplos de los tipos de análisis y acciones que se deben realizar a fin de utilizar la información en forma reflexiva para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes.

Finalmente, otro elemento destacable en cuanto a las rutinas de uso de datos hace referencia al contexto o a las situaciones en que ellas se implementan, por ejemplo, reuniones de planificación de mejora escolar, consejos de profesores, reuniones de coordinación de departamento, sala de clases, reuniones del equipo directivo y con el sostenedor etc (Anderson, Leithwood & Strauss, 2010). Es fundamental además que se institucionalicen las rutinas de uso reflexivo de datos como parte del quehacer en todas aquellas instancias que impliquen toma de decisiones ya sea a nivel de aula, escuela o sostenedor.

d) Sistemas de comunicación y de difusión de datos. Las conversaciones en torno a los datos generan patrones de conducta que abren o cierran nuevas oportunidades para el aprendizaje y la toma de decisiones (Guss et al, 2015), por lo cual es esencial que no solo se definan rutinas en torno a la reflexión y el análisis de los datos, sino que se establezcan mecanismos y sistemas para comunicar y difundir el conocimiento al interior de la organización.

4. *Condiciones técnicas de funcionamiento:* A nivel de condiciones técnicas es posible identificar tres aspectos asociados a la existencia de inventarios de información, a la tecnología que puede soportar la sistematización de grandes volúmenes de información y al “*data governance*” o gobierno de los datos. A continuación, se describen cada uno de ellos:

a) Inventarios o repositorios de datos. Da cuenta de la infraestructura y herramientas de datos que tiene la escuela para organizar y sistematizar la información que ha sido definida como relevante para el establecimiento educativo. En esta línea, podemos mencionar los inventarios o repositorios de datos que construye la escuela con aquella información, tanto interna como externa, que le sirve para retroalimentar sus procesos.

b) Tecnología y sistemas de datos. El uso que se le puede dar a los datos se encuentra fuertemente influenciado por factores de tipo tecnológico, que permiten potenciar la capacidad reflexiva de una organización y de sus actores, mejorando sus procesos y resultados. Las investigaciones (Breiter & Light, 2006; Hamilton et al., 2009), indican que los modelos, respecto de los cuales se anclan estos sistemas, son fundamentales, al igual que la base y diversidad de actores que participan en su diseño. De esta forma, la decisión de inversión respecto a la solución tecnológica a introducir no es trivial, no sólo por el elevado costo, sino también porque es muy importante asegurarse de que los modelos y sistemas se alineen con la visión y objetivos educativos que persigue la organización. Independientemente de la sofisticación de las herramientas tecnológicas, es importante tanto para las organizaciones

educativas como sus actores, consultar a los actores escolares acerca de sus necesidades en relación con las capacidades del sistema.

Hamilton et al., (2009) indican que los distritos o sostenedores deben desarrollar y mantener un sistema de datos de alta calidad, que sea eficaz de satisfacer las demandas de información de las organizaciones educativas y de sus actores. En este sentido, recomiendan que es importante la utilización de sistemas de datos, dispositivos de computación y tecnologías emergentes para mejorar la eficiencia de la toma de decisiones, la eficacia de los procesos de enseñanza y el rendimiento académico de los estudiantes.

c) Data governance. El gobierno de datos o "data governance", es un factor que puede facilitar o dificultar procesos de uso reflexivo de datos en las comunidades educativas. Tal como lo indican Parra & Matus (2016), este se vincula con aquellos elementos asociados a la capacidad que debe tener el establecimiento escolar para agenciar, seleccionar, representar y socializar los diferentes datos que son claves para su desarrollo escolar. Además de lo anterior, refiere a la aplicación de ciertos estándares técnicos a la información tales como exactitud, oportunidad, niveles de agregación, pertinencia y validez, los que se describen a continuación

- Acceso, oportunidad y frecuencia de los datos: La oportunidad y el acceso en que los educadores y las escuelas reciben la información es un factor que influencia significativamente su uso. Ikemoto & Marsh (2007), evidenciaron en su estudio que los educadores que poseían más posibilidades de examinar, analizar y triangular múltiples formas de evidencia, tenían más probabilidades de mejorar sus prácticas. De esta forma, un aspecto relevante para potenciar usos reflexivos de datos es el acceso a múltiples y variadas fuentes de información.

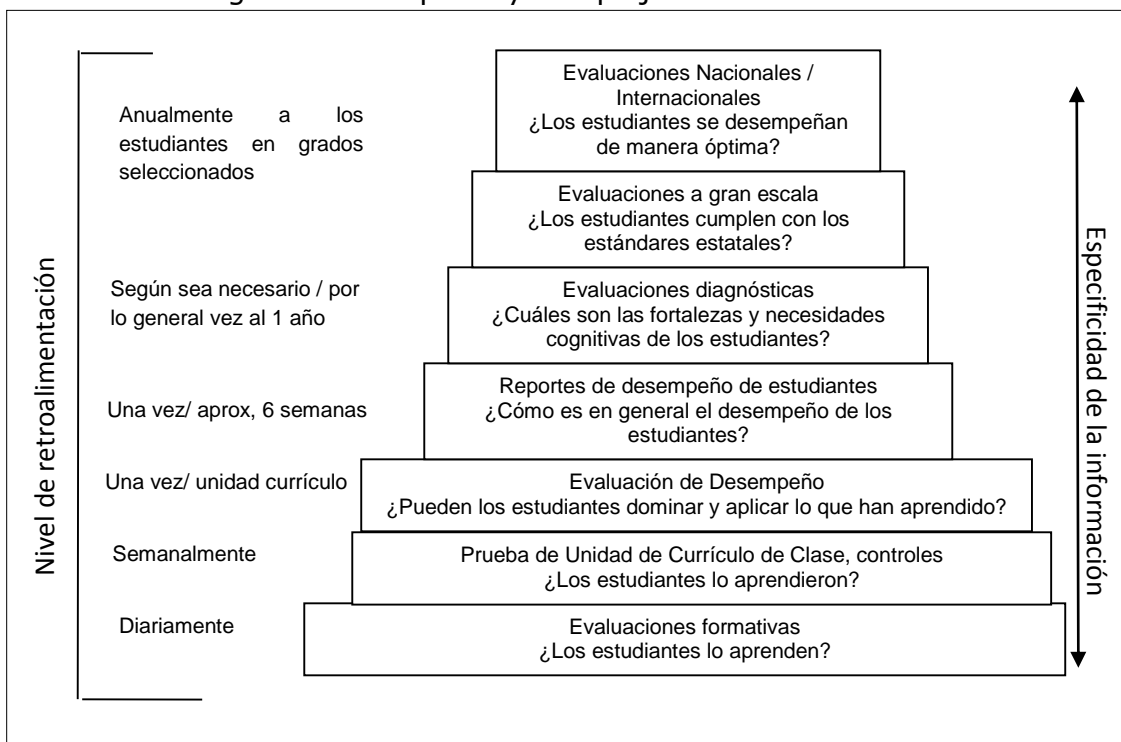
Ikemoto & Marsh (2007) identificaron que, en el caso de la información externa, los docentes eran más proclives a utilizarla cuando podían acceder a ella vía remota (online). Sin embargo, respecto a su oportunidad, los actores señalan que este tipo de dato tiende a ser entregado en periodos, en los cuales se dificulta su usabilidad para informar las prácticas de los docentes. En cuanto a la frecuencia, Stiggins (2002) indica que los datos provenientes de pruebas estandarizadas proporcionan información una vez al año, la cual es insuficiente para retroalimentar de manera comprensiva tanto los aprendizajes como las prácticas educativas. Los procesos de uso reflexivo de datos requieren un equilibrio entre el enfoque de resultados y el de proceso. En consecuencia, es fundamental que la escuela tenga acceso oportuno y constante, a una gran variedad de datos de tipo formativo, sumativo y de contexto.

- Pertinencia y percepción de relevancia de los datos: En este sentido, la visualización de la información debe recoger las necesidades de

conocimiento que tienen los diferentes actores escolares (Breiter & Light, 2006; Gill, Borden & Hallgren, 2014). De esta forma, los datos deben ser comunicados, teniendo en consideración el rol y función que ocupa cada uno de ellos, en el sistema escolar. Así, por ejemplo, los directores prefieren información de tipo más agregada, en donde se pueda representar diversos aspectos educativos. Por su parte, los docentes señalan que necesitan información a nivel de los estudiantes y de sus aprendizajes. Además de lo anterior, los actores educativos, indican que es importante que se les provea de información precisa, actualizada, oportuna, clara y no redundante.

- Validez y confiabilidad de los datos: El personal escolar a menudo duda de la exactitud y validez de los datos. Esta situación, afecta las posibilidades de explotación que se pueda realizar de la información entregada. Estudios realizados en Estados Unidos (Feldman & Tung, 2001; Ingram, Louis, & Schroeder, 2004) señalan que los educadores con frecuencia cuestionan la validez y precisión de la información, especialmente aquella de tipo estandarizada, que les es entregada por una agencia externa. Cuando los docentes perciben que los datos son válidos en tanto logran capturar la complejidad de los procesos educativos, (no sólo a través de resultados de pruebas estandarizadas), tienden a tener una mayor disposición hacia su uso, particularmente cuando perciben que los datos no se utilizarán para culpabilizarlos (Lai & Schildkamp, 2013).
- Visibilización y representación de los datos: La forma de visualizar y representar los datos puede facilitar su nivel de interpretabilidad y de análisis. Hay una serie de herramientas como dashboards, presentaciones visuales y cuadros de datos que facilitan y simplifican la representación de la información para su interpretación
- Integración de los datos: el mapa de datos de una escuela, tal como se observa en la figura N° 3 responde a diferentes niveles, propósitos y fuentes. En este contexto, la escuela está llamada a realizar conexiones entre las variables y los datos, a objeto de levantar preguntas de indagación pertinentes que tengan como eje el aprendizaje de los estudiantes.

Figura 3. La riqueza y complejidad de la evaluación estudiantil



Fuente: Cromey (2000)

En este sentido, Cromey (2000) señala que esta situación demanda importantes desafíos a los establecimientos escolares, como lo es integrar y combinar las diferentes fuentes de datos para obtener una visión global del rendimiento de los estudiantes y generar la información necesaria para satisfacer las demandas de conocimiento, que requieran los actores de la comunidad educativa. Al respecto, Hattie (2005) agrega, que las escuelas reciben cada vez más retroalimentación acerca de su desempeño desde una variedad de fuentes, tanto internas como externas. Lo anterior implica que los docentes deben desarrollar e implementar diversas estrategias y prácticas para transformar esta información en conocimiento y en última instancia en acciones constructivas (Wilkinson & Meiers, 2007).

5. *Mecanismos de adaptación en relación a las demandas del entorno:* Para Almanza, et al., (2016), las organizaciones deben estar constantemente monitoreando su entorno con el objetivo de generar mecanismos que puedan facilitar su adaptación a los cambios que ocurren en el ambiente. Para de esta manera asegurar su sostenibilidad en el tiempo. Desde la perspectiva de la teoría de la contingencia, la estructura y el funcionamiento de una organización no pueden entenderse al margen de su interacción con elementos del contexto en el cual opera (Chiavenato, 2001). La idea central de esta teoría es que la efectividad de las gestiones que realice una organización dependerá en gran medida de los factores o situaciones ambientales a las cuales está sometida dicha unidad. Por ello, tal como lo señala Sisto (2004) resulta fundamental indagar en los intercambios organizacionales que tiene con su

entorno y en las relaciones fronterizas que mantiene la organización, a fin de determinar un repertorio de acciones pertinentes y efectivas que impacten positivamente en el desarrollo de la organización (Sisto, 2004).

En el mundo escolar, las escuelas deben ser vistas como sistemas comprensivos, que se ven en la necesidad, dada la complejidad del entorno que los rodea, de desplegar mecanismos de adaptación para hacer frente a las diversas demandas educativas de las cuales son sujetos. Para llevar a cabo lo anterior, las instituciones deben desarrollar diseños y estructuras organizacionales pertinentes, además de ser capaces de generar procesos de integración y coordinación intra e interorganizacional, que permitan asegurar el logro de sus objetivos internos.

Tal como Honig & Hatch (2004) señalan, las escuelas se encuentran ante el constante desafío de lograr un equilibrio y alcanzar coherencia entre las demandas de la política pública y los objetivos propios del centro educativo. Los autores proponen la expresión "*coherencia de la escuela con la política pública*", y la definen como un proceso continuo y no como resultado, que involucra a múltiples actores y que requiere de agentes de gobiernos locales trabajando vinculadamente con las escuelas para negociar los ajustes entre las exigencias externas y el proyecto educativo de las organizaciones.

Honig & Hatch (2004) identifican que las organizaciones educativas que manejan estratégicamente las demandas externas han desarrollado "sistemas de simplificación" que les permiten, por una parte, utilizar los recursos del ambiente exterior sin verse abrumadas; y por otra, ser capaces de poner esos recursos y requerimientos al servicio de las necesidades e intereses de su organización. Una vez que las escuelas cuentan con una clara definición de sus objetivos, pueden jugar un rol activo en utilizar las demandas externas para sustentar sus propias estrategias. (Cohen & Levinthal, 1990; DiMaggio & Powell, 1983; Oliver, 1991).

Las acciones de vinculación (bridging) involucran el compromiso selectivo de las demandas para informar y mejorar la implementación de sus objetivos y estrategias. En el espectro opuesto, las acciones de amortiguación de las exigencias de la política pública (buffering) no refieren a la negación de atenderlas, sino que a decidir estratégicamente como entablar un vínculo con las demandas externas, por ejemplo, delimitando el involucramiento. De esta forma, las escuelas que desarrollan estos mecanismos son capaces de prosperar frente a múltiples demandas, incorporando favorablemente los recursos de la política y centrando su desarrollo en la capacidad organizacional que tienen (Honig & Hatch, 2004).

6. *Liderazgo escolar a nivel de escuela y distrito*: El liderazgo ya sea a nivel escolar o de sostenedores, tiene un rol clave en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (Lachat & Smith; 2005). Los estudios han

demostrado consistentemente que los líderes pueden obstaculizar o potenciar el trabajo con datos. Así de esta manera, hay una serie de estrategias que los líderes pueden utilizar para facilitar el uso reflexivo de datos en los ambientes escolares. Al respecto, varios estudios sugieren que es fundamental el establecimiento de metas vinculadas al uso de datos, la estructuración de los tiempos para promover espacios de colaboración en torno a los datos, además del apoyo al cuerpo docente en los procesos de indagación de los datos, construyendo preguntas y enseñando como se deben examinar los datos para analizar tanto los aprendizajes de los estudiantes como las prácticas docentes. (Anderson et al., 2010; Wayman et al., 2012)

Además de un liderazgo para el desarrollo de las escuelas, Feldman & Tung, 2001, indican que es importante establecer dentro de la organización múltiples niveles de liderazgo, dado el impacto que genera para la escuela, tener estructuras diversificadas y distribuidas de liderazgo, que proporcionen al interior de las entidades educativas visiones y expectativas compartidas del proceso.

El liderazgo a nivel de sostenedores desempeña un papel fundamental a la hora de guiar a los directores y a los docentes de sus unidades territoriales en el análisis de datos para la toma de decisiones. Anderson, Leithwood & Strauss (2010), señalan que este rol lo desempeñan a través de 4 tipo de acciones;

- a) las expectativas que construyen en torno a lo que se espera de este proceso.
- b) el modelamiento de acciones de uso de datos a nivel distrital.
- c) la movilización de herramientas, conocimientos, experiencias y recursos adicionales para facilitar en las escuelas la implementación de enfoques de URD (tiempos, recursos, instrumentos, rutinas, informes de datos, experiencias territoriales, información externa, entre otros); y
- d) el desarrollo de la capacidad profesional del personal escolar para analizar, reflexionar e incorporar los datos a la toma de decisiones de los actores de la escuela.

7. Desarrollo profesional: El aprendizaje profesional de los docentes es un aspecto importante de la toma de decisiones basada en datos (Timperley et al., 2007; Van Barneveld, 2008; Wayman, 2005), diversos estudios (Demboisky et al, 2005; Feldman & Tung, 2001; Ikemoto & Marsh, 2007), señalan que si bien la capacidad de formular preguntas, seleccionar indicadores, interpretar resultados, e implementar estrategias son capacidades débilmente desarrolladas entre las escuelas, es posible fortalecerlas, a través de la definición y establecimiento de oportunidades y mecanismos de desarrollo profesional ya sea a nivel interno o externo.

8. *Acompañamiento para el uso de datos*: Autores como Verhaeghe et al., (2010), indican que es clave para los establecimientos contar con mecanismos (internos y externos) para acompañar a los actores hacia la mejora escolar. El uso de la retroalimentación requiere de habilidades orientadas tanto a la práctica como a la investigación, por lo que resulta fundamental que los actores escolares puedan acceder a apoyos, acompañamientos y entrenamientos respecto al URD. El estudio de Feldman & Tung (2001) indica que las escuelas son más proclives a utilizar información cuando organizaciones externas, tales como universidades, consultoras y/o agencias gubernamentales, las apoyan con la entrega de asistencia técnica y de recursos. Ikemoto & Marsh (2007) agregan que las organizaciones externas son particularmente provechosas en asistir a los educadores cuando se trata de acompañar y modelar en las escuelas prácticas de análisis y aplicación de datos en acciones de mejora específicas.

9. *La cultura vinculada al uso reflexivo de datos en ambientes escolares*: El mismo estudio anterior, indica que uno de los elementos que puede influenciar en forma reflexiva los patrones de uso de datos que desarrollan las instituciones escolares, es la cultura organizacional (Ikemoto & Marsh, 2007). Los actores educativos con fuertes visiones de URD, tienden a promover normas de apertura y de colaboración, que impactan positivamente en las concepciones de enseñanza que detentan los profesores.

A fin de generar culturas de uso reflexivo de datos, es fundamental utilizar rutinas de trabajo y de conversación para que los miembros de la comunidad puedan visualizar la información, como una estrategia que les va a permitir analizar y mejorar sus prácticas, Gus et al., (2015) advierten que también es posible, observar al interior de las escuelas, la existencia de culturas regulativas, en donde el uso de datos está orientado a la responsabilización y a un estilo de gestión de tipo reactivo, el cual tiene como foco el cumplimiento de las demandas externas.

2.2.3 Factores macro vinculados a las representaciones externas de los estímulos de la política pública

Las políticas públicas (PP) que circunscriben el sistema educativo construyen un marco de actuación y definen las formas de relación y vínculo que van a tener todos los agentes que conforman el sistema educativo. En este proceso de interacciones, los actores escolares van dotando de sentidos y saberes a las acciones públicas. Weick, (1995), elabora una teoría que ha sido utilizada para entender, desde los procesos cognitivos aquellos elementos involucrados en la implementación de políticas educativas (Coburn, 2001; Coburn & Talbert, 2006; Spillane, Reiser & Reimer, 2002). La teoría propuesta por Weick (1995) define la construcción de sentidos como el proceso que da cuenta de cómo las personas representan el mundo que les rodea, relevando el rol activo de los sujetos en la construcción de saberes y sentidos. En esta misma línea Müller (2010), define a las PP como portadoras de visiones de mundo. Para el autor,

expresan una representación que un grupo social realiza, permitiendo su existencia pública. Así, las políticas públicas actúan como un referente (sistema de creencias) que guía las conductas públicas (p.42).

Las PP de acuerdo a Müller (2010) representadas a través de diversos medios y artefactos como regulaciones, legislaciones, medidas administrativas, programas, entre otros, son transmisoras de mensajes y sentidos en relación a lo que ellas van a definir como "comportamientos deseados y no deseados", información que va a ser comprendida en forma cognitiva por los actores, quienes, a partir de lo anterior, generarán sus propios esquemas mentales y repertorios de respuesta frente a ellas.

En consecuencia, las políticas educativas, constituyen marcos interpretativos y normativos que impactan la forma en que los actores, entienden, enfrentan y solucionan diversas situaciones. De esta forma, conceptualizar los contenidos y las implicaciones que las políticas suponen, tanto para los actores como para el sistema escolar en general, es fundamental, por cuanto la elección del enfoque de datos que adopte una comunidad escolar, puede potenciar la generación de estrategias que fortalezcan lógicas de responsabilización vertical u horizontal⁵. Por ende, analizar las políticas y la eficiencia simbólica de ellas es fundamental, a la hora de entender las dinámicas que operan en las organizaciones escolares respecto al uso reflexivo de datos.

Estos marcos, además, afectan las arquitecturas organizativas de los establecimientos escolares. De acuerdo a la teoría de la contingencia, las instituciones están fuertemente influenciadas por su entorno, así se ven obligadas a adoptar diversos tipos de configuraciones estructurales para adaptarse a su medio (González, 2015). De esta forma las políticas públicas no solo actúan a través de los esquemas mentales de los actores, sino que influyen la estructura organizacional y las estrategias que implementan las instituciones, por cuanto las presionan a configurarse de acuerdo a las exigencias del ambiente.

En relación al uso de datos para retroalimentar las prácticas escolares, es posible observar ciertos énfasis, que han adoptado las políticas educativas, tanto en Chile como en otros países para orientar y demandar a los docentes y líderes educativos para que realicen un uso sistemático de la información

⁵ La rendición de cuentas descendente o vertical es aquella que vinculada al uso de pruebas de alto riesgo con mandato externo. Estos tipos de evaluaciones / pruebas se utilizan casi exclusivamente para auditar y controlar las escuelas con fines externos y, a menudo, se asocian con el rendimiento de las escuelas y sus profesores. La responsabilidad horizontal refiere a como la comunidad educativa, se responsabiliza internamente acerca de los aprendizajes de los estudiantes, también alude a la relación entre los maestros, sus alumnos, padres y comunidades: es decir, las escuelas y los maestros son responsables principalmente ante sus alumnos y la comunidad local.

para evidenciar los resultados de su gestión e informar a los actores interesados sobre los procesos y desempeños alcanzados por los actores escolares. La literatura especializada señala que el interés respecto de la generación y uso de evidencia en el ámbito educativo, se ha visto alimentado principalmente por dos movimientos de reforma educativa: la rendición de cuentas (accountability) y la mejora educativa continua (Anderson, Leithwood & Strauss, 2010). Estas corrientes se sustentan en premisas distintas y de acuerdo a académicos éstas pueden tener consecuencias opuestas. A continuación, se analizan los principales aspectos de estas orientaciones y se entrega además antecedentes respecto de un nuevo enfoque que está emergiendo, en base a la reinterpretación contextualizada de los dos anteriores.

1.2.3.1 Uso de Datos en el Marco de Accountability o Rendición de Cuentas con Altas Consecuencias

Los sistemas escolares de rendición de cuentas han ido proliferando en forma acelerada a nivel mundial, estas políticas de accountability de altas consecuencias, implican una matriz de medidas vinculantes que incluye evaluaciones estandarizadas, publicación de los resultados y des/incentivos por dichos resultados (Falabella & Opazo, 2014).

Supovitz (2009) indica que hay 4 grandes teorías que explican las principales tesis que sustentan a esta corriente: a) La teoría de la motivación, que indica que la evaluación basada en el accountability puede inducir a la mejora, en el sentido que, al fijar estímulos, ya sea positivos o negativos, se tiende a incentivar un mejor desempeño tanto de los alumnos como de los docentes; b) La teoría de la alineación, que señala que las evaluaciones, sobre todo las de altas consecuencias, tienen un papel fundamental en la estandarización y alineación del sistema educativo; c) La teoría de la información, que sostiene que los datos ofrecen importantes oportunidades de mejora a cada uno de los actores escolares; d) Finalmente, en otras teorías más de tipo simbólicas, se indica que las políticas de accountability son transmisoras de una serie de valores, sentidos y conductas vinculados al orden, homogeneización, control, resultados deseados y valores tradicionales.

La lógica de accountability se materializa en la creación de mecanismos para que los actores educativos *den cuenta* o *rindan sus acciones* ante las autoridades o hacia el público en general. Entre los mecanismos de accountability externo mayormente utilizados, se encuentran las evaluaciones estandarizadas de aprendizajes y los estándares externos de desempeño. Estas herramientas se asocian a altas consecuencias (high stakes) directas hacia las escuelas y los docentes, en cuanto denotan o bien denuncian la efectividad de éstos, de acuerdo a estándares definidos por la política pública. Esta información, además, es publicada en medios de difusión, a objeto de que la comunidad escolar esté informada acerca del rendimiento escolar que alcanzan las organizaciones escolares. De esta forma se les pueda "*premiar o*

castigar” públicamente, de acuerdo a la “calidad” del servicio educativo que la institución está entregando. Adicionalmente, esta lógica presume que las escuelas, los docentes y el desempeño de los estudiantes se benefician de la existencia de estándares externos y de la existencia de incentivos y sanciones, bajo la idea de que estos mecanismos motivarán a los actores para evitar las consecuencias negativas (Brown, 2009; Hatch, 2002).

Tal como Abelmann et al., (1999) indican, las reformas orientadas por la lógica del accountability se desenvuelven en contextos educativos reales los cuales poseen características organizacionales distintivas, es decir, la población educativa, la comunidad en la cual se asienta la escuela y las historias fundantes de la escuela son aspectos claves que median en la implementación de medidas de accountability externo. Lo anterior, da cuenta de una problemática importante respecto de la cual este tipo de accountability no se hace cargo, pues asume en su dinámica interna que todas las instituciones educativas deben ser sometidas a las mismas expectativas de logros de los estudiantes, a pesar de que están influenciadas por las particularidades institucionales. Estas lógicas de estandarización, invisibilizan los contextos en donde se desarrolla el aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a las consecuencias que tiene tanto para el sistema como para sus actores, diversos autores han indicado que cuando la política define estrategias evaluativas de carácter estandarizado relacionadas con mecanismos de rendición de cuentas de altas consecuencias, las mejoras obtenidas por parte de los establecimientos tienden a ser superficiales y de corto plazo (Stobart; 2010; Supovitz; 2009). Además, se tienden a alterar los sentidos y las prácticas educativas de los actores de diversas maneras. Fernández-González & Monarca (2018) definen varias consecuencias que tiene para la educación la instauración de lógicas de accountability en el sistema escolar.

- a) La primera categoría, dice relación con los efectos que conlleva sobre las subjetividades y los marcos simbólicos de los estudiantes, familias y docentes. Las políticas de accountability presionan para que los comportamientos de los actores educativos se alineen a criterios externos de desempeños establecidos por la autoridad pública, los cuales son medidos a través de evaluaciones estandarizadas. En este contexto, la capacidad docente queda supeditada al rendimiento que obtienen los profesores en las pruebas externas de alto riesgo, situación que impacta negativamente en el despliegue de capacidades reflexivas y de análisis curricular y de aprendizajes de los estudiantes a nivel de aula. En cuanto a las familias, este tipo de políticas tiende a reforzar lógicas de tipo “proveedor-cliente”, mercantilizando la relación entre familias y escuelas.
- b) Una segunda categoría, alude a las consecuencias que tiene este tipo de políticas sobre la orgánica de la escuela. Biesta (2009) recalca que este

tipo de accountability responde a una lógica de gerencialismo que asume que las organizaciones educativas se comportan de forma similar a una empresa, por lo tanto, cada una de ellas debe ser más eficaz y eficiente a fin de justificar su existencia. Ante este contexto, el director debe actuar como un "gerente general", en una estructura que se vuelve cada vez más vertical, lo cual complejiza la instalación de procesos de gestión escolar reflexivos y participativos.

Es importante señalar, además, que las políticas de rendición de cuentas tienden a ir acompañadas de sistemas de financiamiento basados en la subvención a la demanda (Falabella, 2016). Lo anterior trae aparejados efectos altamente negativos al interior del sistema educativo, en cuanto a equidad y desigualdad de los aprendizajes de los estudiantes. Por otro lado, este tipo de financiamiento también afecta a la escuela en el sentido que la obliga a tener que gestionar su imagen y realizar marketing para "aumentar su cartera de clientes" y asegurar adecuados niveles de financiamiento a fin de que la escuela pueda gestionar sus procesos.

- c) Finalmente, la tercera categoría refiere a cómo estas políticas influyen en la reconfiguración de los sentidos respecto a la educación. El accountability ejerce una presión significativa a las escuelas, quienes se ven en la obligación de "tener que demostrar", su rendimiento vía mejoramiento de los resultados obtenidos en las evaluaciones externas que el sistema aplica. Estas dinámicas tienen altas consecuencias para las organizaciones educativas, ya que afectan los tiempos, los contenidos, objetivos educativos y las estrategias de enseñanza.

1.2.3.2 Uso de Datos para la mejora continua y la eficacia escolar

La mejora continua viene desde el desarrollo organizacional en el cual las escuelas se transforman en organizaciones que aprenden. Diversos teóricos organizacionales han aportado a la construcción de visiones asociadas a las organizaciones que persiguen la mejora continua, utilizando la información y los recursos tangibles e intangibles que poseen (Hawley & Sykes, 2007; Senge, 1990). Estas son las denominadas "organizaciones de aprendizaje", entidades que se desarrollan a partir de lo que se denomina "good to great", es decir, de lo bueno a lo grandioso (Collins, 2001). De acuerdo a este enfoque, el éxito de las instituciones va a estar dado por la capacidad que desplieguen para sostener su productividad de forma indefinida a través de adaptaciones continuas a sus entornos cambiantes (Wheatley, 2005).

Las políticas que promueven el uso de datos generalmente tienen impregnada la noción o la expectativa, de que las escuelas centran su gestión en la implementación de procesos de mejora continua, los cuales se encuentran informados por los datos a la cual tienen acceso. En términos generales, la

noción de mejora continua se sustenta en la existencia de ciclos que ocurren continuamente en las escuelas (Hawley & Sykes, 2007). Dado que estos ciclos de mejora operan constantemente, la información que les es provista a las instituciones por agencias externas es puesta al servicio de las escuelas para que ellas puedan identificar cuáles son las brechas que presentan entre los objetivos fijados y los resultados obtenidos en las evaluaciones estandarizadas. Tal como, lo indica Cortázar (2007), en estas interacciones de información se produce una suerte de retroalimentación negativa, en donde la organización escolar, se centra en la identificación de desvíos de comportamiento, respecto a los estándares externos de desempeño educativo que la misma política ha definido como niveles aceptables de logro académico y escolar. El enfoque supone que una vez que la escuela ha podido identificar cuáles son sus brechas o bien cuál es la magnitud del problema, tendrá las competencias para movilizar los recursos necesarios para solucionar las dificultades detectadas.

Este modelo de gestión educativa identifica una serie de factores, entre ellos el liderazgo directivo y pedagógico, cultura colaborativa, identidad y convivencia que facilitan la definición de objetivos, estrategias y acciones comunes de enseñanza y aprendizaje escolar. Esta mirada del uso de datos se enmarca desde una lógica técnica dentro del paradigma de las escuelas efectivas que enfatizan el aspecto académico de las instituciones educativas (Parra & Matus, 2016). Para este enfoque una escuela es eficaz cuando obtiene "buenos resultados académicos" independiente del nivel de vulnerabilidad de sus estudiantes y de los recursos que se le asignan para gestionar los procesos educativos, de esta forma hay conceptos como sostenibilidad, equidad e igualdad que este modelo no aborda.

De acuerdo a Carrasco (2008), los paradigmas de investigación de efectividad y mejora escolar tienden a "neutralizar" las características de las comunidades escolares que se encuentran en situación de vulnerabilidad o desventaja social. El foco de los factores de efectividad tiende a invisibilizar los efectos que tiene la inequidad social, la pobreza, la segregación, y las situaciones de riesgo emocional, físico, económico y social, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, el modelo desconecta esta interrelación (factores contextuales versus prácticas escolares) y les deja a las organizaciones la responsabilidad de gestionar estas problemáticas. Como consecuencia de esta situación, las escuelas que obtienen bajos desempeño son catalogadas de "inefectivas".

Esta ceguera o independencia absoluta entre el contexto y las prácticas escolares, limita de forma ostensible los conocimientos, estrategias y procesos de aprendizaje, de enseñanza y de gestión que se deben implementar a fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes que se encuentran insertos en ambientes escolares más deprimidos. Al respecto, Carrasco (2008) indica que,

En términos de política educativa, este enfoque ha simplificado al límite la complejidad de la enseñanza en pobreza, alimentando políticas educativas del tipo one size fits all, que operacionalmente son difundidas bajo la noción de 'buenas prácticas de efectividad escolar' (p.8).

Desde esta perspectiva, los bajos resultados obtenidos por los establecimientos escolares que se encuentran en contextos vulnerables son vistos como una desviación conductual en relación a las prácticas desarrolladas por las escuelas que han sido "catalogadas como exitosas", las cuales con el tiempo han pasado a ser un referente o un ideal regulatorio para todo el sistema educativo. Así de esta forma, la PP, ha creado una serie de programas de tipo "universal", que tienden a abordar a los establecimientos de manera homogénea sin considerar sus particularidades o contextos específicos. Lo anterior, ha implicado una fuerte presión hacia las entidades educativas, quienes deben implementar una serie de prácticas y programas (mandatados por la política pública), que no aportan mayor valor agregado a sus procesos. Unido a lo anterior, este tipo de programas ha significado para este tipo de establecimientos, un aumento de su carga administrativa, lo cual ha impactado negativamente en muchos casos, en las dinámicas de mejora que tratan de desarrollar estas unidades educativas.

1.2.3.3 Uso de Datos orientados a la Responsabilización Sustentable

En el último tiempo ha surgido un movimiento que busca resignificar el concepto de rendición de cuentas externo, por una concepción que profundiza desde una mirada contextual y pertinente, la responsabilización de los actores, pero sin someterlos al arbitrio de lógicas de eficiencia o efectividad (Biesta, 2009; Sirotnick, 2004; Vidovich, 2009). Bajo esta mirada, los establecimientos escolares crean oportunidades regulares para la comprensión, generación de conocimiento y el análisis crítico de su acción, a fin de avanzar hacia el logro de sus misiones. Construir tal aprendizaje en una organización requiere por lo menos de tres elementos (Garvin, Edmondson & Gino, 2008).

- ✓ un ambiente y una cultura de aprendizaje, donde las personas tengan tiempo y apoyo técnico y emocional para sostener procesos de reflexión y de análisis crítico-constructivo en torno a los aciertos y desaciertos de las intervenciones;
- ✓ procesos, rutinas y prácticas concretas de aprendizaje que permitan a nivel grupal, el intercambio de información y de conocimientos y a nivel individual, el desarrollo de espacios que promuevan la experimentación, el análisis, y el fortalecimiento de las capacidades de uso reflexivo de datos;
- ✓ y un liderazgo de apoyo, que, a través del diálogo y el debate, refuerce el aprendizaje, proporcionando recursos para la reflexión individual, grupal y organizacional.

Este tipo de modelo, de responsabilización sustentable, se focaliza principalmente a nivel interno en la misión organizacional y no en las

demandas externas de rendición de cuentas, que la política pública o las agencias educativas les mandatan a los establecimientos escolares. Pese a ello, es importante señalar que este tipo de mecanismos también tiende a mejorar este último tipo de accountability. Newmann et al. (1996), habla del concepto de "*responsabilización interna*", la cual enmarca la capacidad de la escuela para gestionar reflexiva y coordinadamente al menos cuatro componentes: a) liderazgo escolar; b) los conocimientos y competencias profesionales de los docentes; c) las técnicas y recursos escolares (físicos, pedagógicos, curriculares, financieros, entre otros) y; d) la autonomía y la capacidad de decisión de la escuela para actuar en consonancia con las demandas que sus contextos locales les realicen. Renshaw et al (2013), hablan de otro concepto denominado "*responsabilización horizontal*", el cual refiere a cómo la comunidad educativa, se responsabiliza internamente acerca de los aprendizajes de los estudiantes. Esto también, alude a la relación entre los maestros, sus alumnos, padres y comunidades, es decir, las escuelas y los maestros son responsables principalmente ante sus alumnos y la comunidad local. Las prácticas escolares que se asocian a este concepto están diseñadas para mejorar el aprendizaje per se y para abordar las necesidades y aspiraciones localmente situadas de los estudiantes, sus familias y las comunidades. La responsabilidad horizontal, es un método comprensivo que permite gestionar en forma pertinente el desempeño de los actores escolares, además, de que facilita poner como foco las condiciones y desafíos de las comunidades y los contextos en los cuales se inserta la escuela, logrando ampliar a una forma más integral el concepto de educación y de aprendizajes escolares.

La responsabilidad horizontal amplía el alcance de lo que se considera que vale la pena aprender desde un enfoque limitado en habilidades básicas en algunas áreas clave del currículo hasta una variedad de resultados que incluyen medidas de bienestar estudiantil, aprendizaje más allá del aula y la escuela, y una preocupación construir redes y capital social con miembros de la comunidad local y grupos para que la escuela no se divorcie de la vida comunitaria. (Renshaw, et al, 2013, pp 26-27).

Este paradigma, ofrece una manera para que los líderes educativos aborden un problema común de sostenibilidad como lo es el enfoque en las demandas inmediatas a corto plazo a expensas de resultados más a largo plazo. El desafío, es poner en marcha estrategias que pueden generar procesos de reflexión crítica, sistemática y que se enfoquen en el logro de la misión (Ebrahim, 2010), y generar mecanismos adaptativos que les permitan a las escuelas por una parte, responder a las demandas externas, y por otra, utilizar los recursos que la política les entrega en un marco de rendición de cuentas, para que ellas puedan potenciar sus procesos de desarrollo interno, sin verse abrumadas con las demandas externas por rendimiento que la PP les mandata.

CAPÍTULO III: CONTEXTO DE POLÍTICA PÚBLICA A NIVEL NACIONAL

3.1 Contexto e institucionalidad del SAC

En las últimas décadas, el sistema de educación nacional ha sufrido importantes transformaciones a nivel estructural y de regulación. En la década de los 80, se dictó una serie de cuerpos legales que buscaron reemplazar el modelo de provisión estatal que había caracterizado a la educación chilena, a uno regulado principalmente por el mercado. La ideología neoliberal, que impregnó el sistema escolar, buscó visualizar a la educación como un bien de consumo, transable en el mercado, a través del incentivo a la competencia entre establecimientos, se esperaba que se generara una asignación eficiente de recursos. De esta forma el Estado empieza a asumir progresivamente un rol subsidiario, y tal como lo indica Falabella (2016),

Comienza a idearse el diseño de un mercado escolar que combina elementos de: competencia vía subvención por alumno (voucher); traspaso de la gestión escolar desde el Estado central hacia los municipios e incentivos para una mayor participación del sector privado; y una prueba nacional estandarizada (PER y luego SIMCE⁶) que pudiese medir la calidad de cada establecimiento con el fin de orientar las decisiones de los padres, como también la gestión educativa. (pp. 108-109)

Bajo este esquema subsidiario, el Estado se desprende de la responsabilidad directa de garantizar una educación pertinente y de calidad y se las traspasa a los, padres y apoderados, los cuales son vistos como consumidores del mercado de la educación. Falabella (2016), indica, que el énfasis de la política lo constituye la competencia entre establecimientos vía “vouchers”, política que define como supuesto, que los padres realizarán elecciones informadas en relación, al establecimiento en que matricularán a sus hijos, de acuerdo, a la percepción que tengan acerca de la calidad de la educación que se imparte en ellos. En los 90 se oficializa el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), el cual define la aplicación de un conjunto de pruebas estandarizadas para medir el desempeño de los establecimientos y estudiantes a nivel nacional, y constituir un indicador objetivo de calidad educativa para el sistema. Posteriormente, en 1995, estos resultados se empiezan a publicar en forma pública, situación que impacta fuertemente en las escuelas sobre todo en las de dependencia municipal, ya que comienzan a sentir la presión de la competencia por el mercado educativo, en un contexto donde había profundas desigualdades e inequidades en el sistema escolar.

A partir del año 2000, los gobiernos comienzan a realizar una serie de políticas de aseguramiento y de fijación de estándares como los Marcos para la Buena

⁶ El Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar (PER), comenzó en 1982 y duró hasta 1984, luego le siguió el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SECE), y finalmente a partir de 1988 comienza el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)

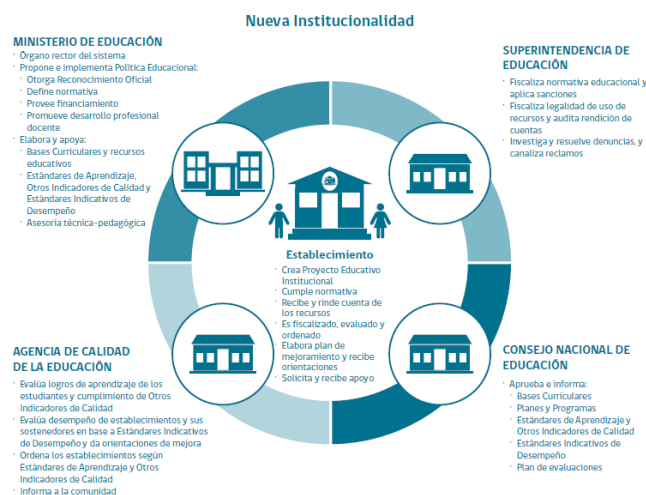
Enseñanza (MBE), y para la Buena Dirección (MBD), la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa (SACGE), que formalizan un modelo de gestión escolar y de indicadores de desempeño para que por una parte, los establecimientos escolares se autoevaluaran y por otra, se facilitara la evaluación externa de las agencias públicas. Posteriormente, desde el 2010, se comenzaron a diseñar una serie de políticas y orientaciones, las cuales terminaron el 2011, con la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)⁷.

El SAC surge con la finalidad de regular el trabajo que realizan los establecimientos escolares. Al respecto, la política, define una serie de objetivos que se contraponen entre sí. Por una parte, el sistema va a propender a asegurar una educación equitativa y de calidad en sus distintos niveles, y por otra, señala en forma explícita que contemplará sistemas de evaluación y ordenación en base a estándares externos de desempeño, de rendición de cuentas de los diversos actores e instituciones del sistema, de información pública, de reconocimientos y sanciones, e , incluirá además consecuencias jurídicas (Artículo 1, 2 y 3 ley 20.529) vinculadas a los desempeños obtenidos por los establecimientos escolares en las evaluaciones y supervisiones que las distintas agencias del sistema escolar realizan a los establecimientos escolares.

Si bien la ley que crea el SAC, se aprueba el 2011, el año 2012 se comienza a generar una nueva institucionalidad para el sistema escolar. Esta nueva arquitectura considera cuatro instituciones: Consejo Nacional de Educación, la Superintendencia de Educación, la ACE y el Ministerio de Educación, tal como se muestra en la figura siguiente. Estos organismos en su conjunto conforman el ecosistema institucional encargado de velar por el desempeño de los establecimientos escolares y los aprendizajes de los estudiantes que asisten en los distintos niveles de educación del sistema escolar, esto es parvularia, básica y media. Para lo anterior, el sistema establece una serie de políticas, mecanismos y procedimientos para apoyar, orientar, evaluar, fiscalizar e informar tanto a los establecimientos escolares como a los actores que conforman la comunidad educativa.

⁷ El SAC surge bajo la ley N° 20.529 en el 2011

Figura 4. Principales roles de las instituciones que componen el ACE



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2014b).

A continuación, se detallan las funciones de los actores públicos que conforman el SAC.

- a) El Ministerio de Educación. Actúa como órgano rector del Sistema de Aseguramiento, establece las normas generales y define, con acuerdo del Consejo Nacional de Educación, las principales herramientas pedagógicas como son las Bases Curriculares, los Estándares de Aprendizaje y los IDPyS. Además de lo anterior, determina los principales marcos de acción a nivel de establecimiento y por actor educativo y genera una línea de apoyo a través de la unidad de Supervisión Técnica Pedagógica, la cual se encarga de asistir a los establecimientos escolares en la definición y posterior implementación de una serie de instrumentos dentro de los cuales está el plan de mejoramiento educativo y el Proyecto Educativo Institucional (Mineduc, 2016).
- b) Superintendencia de educación. La cual se orienta a asegurar condiciones esenciales para la calidad de la educación y el resguardo de los derechos de todos los actores de las comunidades educativas, a través de la fiscalización de la normativa educacional, del uso de los recursos, la atención de denuncias y la entrega de información a los establecimientos y sostenedores del país (Mineduc, 2016).
- c) Consejo nacional de educación: Es el encargado de revisar, generar sugerencias, evaluar y aprobar las bases curriculares y otras herramientas fundamentales para la gestión del sistema educacional, tales como los estándares de aprendizaje, IDPyS, los estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y el Plan de Evaluaciones Nacionales e Internacionales (Mineduc, 2016).
- d) La Agencia de Calidad de la Educación. Tiene como fin evaluar y orientar a los establecimientos y sus sostenedores para contribuir al

mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas. Esta función la realiza de distintas maneras. En primer lugar, evalúa los aprendizajes y los procesos educativos y en base a ello, orienta a los establecimientos en posibles acciones de mejora. En segundo lugar, entrega información a los padres y apoderados respecto del establecimiento al que asisten sus hijos, posibilitando que se involucren en su proceso formativo, y a los directores y docentes para que la utilicen como una herramienta de gestión (Agencia de Calidad de la Educación, 2014a, p. 8). En tercer lugar, clasifica a los establecimientos en 4 niveles de desempeño.

Si bien los cuatro actores anteriores conforman este nuevo sistema, es fundamental dada las funciones que realiza, agregar a nivel local a los sostenedores, quienes tienen una labor crucial de articulación entre los equipos directivos y docentes de las escuelas y los mandatos que se derivan de las políticas públicas. La ley General de Educación⁸ indica en su artículo N°46 que los sostenedores serán responsables del funcionamiento del establecimiento educacional. Estos actores como nivel intermedio, tienen un rol fundamental en el apoyo y mejoramiento de los procesos escolares que llevan a cabo los establecimientos escolares de su dependencia.

Bajo este contexto de agencias trabajando en el sistema escolar es fundamental que todas las instituciones puedan trabajar coordinada y articuladamente, dado que las escuelas se van a ver enfrentadas a una serie de demandas por parte de las agencias educativas.

Luego de creada esta nueva orgánica, el sistema completo comienza a operar en marcha blanca, a partir de diciembre de 2014⁹. Durante este periodo que duró hasta diciembre del 2015 la ACE comunicó en forma privada a cada establecimiento, su categoría de desempeño, la distribución de sus estudiantes en los Estándares de Aprendizaje y los resultados obtenidos en los IDPyS.

La entrega de esta información tuvo las siguientes doble finalidades,

- a. que los actores educativos se empezaran a familiarizar y apropiarse de este nuevo sistema, usando la información, orientaciones y apoyos que disponía la Agencia para informar su diagnóstico institucional y sus planes de mejora.
- b. recibir retroalimentación de los distintos actores a fin de mejorar los dispositivos y mecanismos provistos en la marcha blanca por la agencia.

Luego a partir del 2016, el sistema empezó a operar a plenitud lo que implicó un gran esfuerzo y concertación de acciones de todos los actores del sistema.

⁸ Ley N° 20.370 de 2009

⁹ El período de marcha blanca, se llevó a cabo desde diciembre de 2014 a diciembre de 2015

3.2 Lógicas de acción del SAC

El SAC introduce una serie de mecanismos de accountability, y define, además, una serie de mecanismos de direccionamiento del desempeño de las escuelas, entre los cuales se encuentran los sistemas de apoyos y de incentivos y sanciones. Bajo estas dinámicas las escuelas se deben hacer responsables de su desempeño en relación, a estándares externos de rendimiento y dependiendo del nivel alcanzado en las pruebas estandarizadas son sujetos de una serie de consecuencias ya sea positivas o negativas. Falabella (2016), identifica este tipo de políticas como de accountability con altas consecuencias o performativo.

Para Newman, et al (1996), los sistemas escolares que integran lógicas de responsabilización tiende a abordar a lo menos cuatro componentes.

1. *Estándares para juzgar la calidad o el grado de éxito del desempeño de la organización.* El SAC, ha definido una serie de estándares de calidad externos entre los cuales podemos citar los marcos de desempeño (MBE y MBD), los cuales identifican los dominios de responsabilidades profesionales, además de estándares de comportamiento (criterios y descriptores) en relación a cada uno de ellos. En conjunto con lo anterior, se definen además estándares indicativos de desempeño (EID), para orientar los procesos de gestión educacional de los establecimientos. Este referente que aborda cuatro dimensiones de la gestión escolar (liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia, y gestión de recursos), fue elaborado con el propósito de generar procesos de mejora continua al interior de los establecimientos vía introducción de metas y estándares externos. El seguimiento de estos estándares está a cargo de la ACE.
2. *Evaluación estandarizadas e información sobre el rendimiento de la organización.* El SAC produce una serie de información vinculada al desempeño tanto de los establecimientos escolares como de los aprendizajes de los estudiantes que pertenecen a ellos. Para llevar a cabo lo anterior, la ACE evalúa a través de instrumentos y procedimientos de medición estandarizados y externos a los establecimientos.
 - Los Estándares Indicativos del Desempeño (EID), a través de los informes de visita que realiza la ACE, a los establecimientos escolares. Información de carácter de proceso que no se incluye en el cálculo del índice base para la ordenación de los establecimientos escolares.
 - El nivel de logro de los aprendizajes de los alumnos en ciertos contenidos, según cumplimiento de estándares, referidos a los

objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas bases curriculares.

- El grado de cumplimiento de los indicadores de desarrollo personal y social (IDPyS): Autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia escolar, retención escolar, equidad de género y titulación técnico-profesional
- El nivel de desempeño obtenido por el establecimiento en la ordenación que la ACE realiza (insuficiente, Medio-bajo, Medio y Alto). Para poder llevar a cabo la ordenación, la ACE, genera un índice de desempeño escolar que sirva para categorizar a las escuelas según su rendimiento. El índice incluye los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes en las pruebas SIMCE y los resultados logrados en los IDPyS. Si bien esta métrica considera información vinculada a áreas de desarrollo social y personal el mayor porcentaje de ponderación (más del 73%) está asociado a resultados SIMCE, tal como aparece en la siguiente tabla:

Cuadro 5. Ponderación de indicadores utilizados en la metodología de Ordenación de la ACE

Dimensión	Indicador	Ponderación
Resultados de aprendizaje	Estándares de Aprendizaje	67%
	Puntaje SIMCE	3,3%
Progreso del aprendizaje	Tendencia SIMCE	3,3%
Otros indicadores de calidad educativos	Autoestima académica y motivación escolar	3,3%
	Clima de convivencia escolar	3,3%
	Participación y formación ciudadana	3,3%
	Hábitos de vida saludable	3,3%
	Asistencia escolar	3,3%
	Equidad de género (a)	3,3%
	Retención escolar	3,3%
Titulación técnico-profesional (b)	3,3%	

Nota:

(a) Este indicador se utiliza solo para establecimientos mixtos. En caso de no ser un establecimiento mixto, el 33% que suman los indicadores distintos a los Estándares de Aprendizaje, se divide en partes iguales.

(b) Este indicador se utiliza solo para establecimientos técnico-profesionales. En caso de no ser un establecimiento técnico profesional, el 33% que suman los indicadores distintos a los Estándares de Aprendizaje, se divide en partes iguales.

Fuente: ACE; 2014b

3. *Consecuencias significativas para la organización (es decir, recompensas y sanciones) por su éxito y fracaso.* El SAC, define una serie de incentivos y sanciones para los establecimientos dependiendo de la categoría de desempeño que obtengan y el tiempo además que permanezcan en ella.

- Hay una serie de acciones de incentivo vinculadas a mayor financiamiento y autonomía. Además, para el caso de los establecimientos que alcancen la categoría de desempeño Alto, la ley los

faculta para que pueden optar a ser ATE¹⁰. Además de lo anterior, la ACE para este tipo de organizaciones educativas define visitas de "Aprendizaje", las cuales están orientadas a identificar las prácticas "exitosas" de estas comunidades, a fin de orientar a otros establecimientos en la generación de sus estrategias de mejoramiento.

- En cuanto a los que obtienen desempeño medio Bajo, la ley establece que deberán ser objeto de visitas evaluativas por parte de la Agencia al menos cada cuatro años.
- En lo que respecta a las de desempeño insuficiente, la ley 20529 que crea el SAC, define una serie de consecuencias negativas, dependiendo del tiempo en que la unidad educativa se mantenga en esa categoría, estas van desde a) visitas evaluativas de la ACE al menos cada dos años; b) apoyo técnico obligatorio; c) comunicación por carta certificada de parte de la ACE a los apoderados informando la situación de "insuficiencia del establecimiento", y de un conjunto de ofertas de otras escuelas cercanas con mayor desempeño, además de facilidades de transporte para que los apoderados puedan cambiar a sus hijos de organización educativa, hasta finalmente; d) la pérdida del reconocimiento oficial de la institución escolar (Si permanecen por más de cuatro años en la misma categoría).

4. *Un agente o constituyente que recibe información sobre el desempeño de la organización, juzga en qué medida se han cumplido los estándares y distribuye recompensas y sanciones.* En el marco del SAC, dependiendo del tipo de información y del origen de los datos, la ACE, la Superintendencia y el Ministerio de educación pueden administrar y aplicar consecuencias a los establecimientos escolares.

Sumado a lo anterior, el sistema establece para los establecimientos escolares el diseño de un Plan de Mejoramiento Escolar (PME), el cual es un instrumento de planificación estratégica que le permite a las organizaciones escolares, organizar sus objetivos, metas y acciones y vincularlas a recursos vía Subvención Escolar Preferencial (SEP). Este plan se debe alinear al proyecto Educativo Institucional (PEI), en cuanto permite financiarlo y sustentarlo a lo largo del tiempo. Al respecto, es importante señalar que la misma herramienta solicita fijar metas en relación a las dimensiones de la gestión escolar, establecidas en los EID (liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia, y gestión de recursos), y a los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas.

De esta forma, el sistema escolar, direcciona a los establecimientos, a través de mecanismos de presión y apoyo, para que las comunidades escolares generen acciones orientadas al cumplimiento de metas externas y estandarizadas, para llevar a cabo lo anterior los actores deben desarrollar al

¹⁰ Entidades Pedagógicas y Técnicas de Apoyo

interior de sus espacios, procesos de planificación, evaluación y de toma de decisiones fundados en "evidencias", o datos. Además, los profesionales deben responsabilizarse y rendir cuentas por los resultados que han obtenido. Al respecto, Falabella (2016) indica que en el SAC "subyace el supuesto que los individuos se motivan y movilizan positivamente por medio de sistemas de diferenciación (por ej., sistemas de ranking y de clasificación), los cuales ofrecen incentivos y sanciones para acercar la acción individual a los resultados esperados por la política". (p. 109)

CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO

Este capítulo pretende situarnos en la perspectiva metodológica seleccionada, de nuestra investigación. El objetivo general del estudio, se aboca en describir los factores que influyen las dinámicas de uso reflexivo de datos que desarrollan cuatro establecimientos escolares municipales en el marco de la información entregada por la política pública del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) a través de la ACE.

Para ello, se plantea la necesidad de llevar a cabo un estudio de corte cualitativo, que provea los medios y opciones metodológicas para acercarnos al problema y a los objetivos del estudio de caso. Taylor & Bogdan (1992) señalan que las principales características de la metodología cualitativa es que mira los fenómenos desde una perspectiva holística, buscando alcanzar el contenido completo y no solamente partes de él. Además, se enfoca en describir y reconstruir los significados que los actores les dan a sus vivencias y acciones. Para ello consta de un diseño flexible, que reconoce que la realidad es dinámica. Estas características fundamentan la elección de esta metodología, por cuanto permite indagar en las percepciones y significados que tienen los actores escolares en torno a nuestra problemática de estudio.

La investigación será de carácter exploratorio, considerando que la temática es de tipo emergente y relativamente nueva en el ámbito escolar, pues como señalan Hernández, et al., (2006) este tipo de estudios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. A su vez, combinará aspectos descriptivos, ya que, a través del presente documento, se buscará describir y comprender cuales son los factores que median las lógicas de uso reflexivo de datos que se llevan a cabo en establecimientos escolares.

4.1 Definición de las dimensiones claves del estudio

A continuación, se describen las principales dimensiones de factores del presente estudio:

Cuadro 6. Resumen de factores condicionantes del uso reflexivo de datos

FACTOR	DESCRIPCIÓN
Individuales	Apunta a aquellos factores vinculados a las características de los actores escolares, que a nivel individual pueden favorecer y/o dificultar la adopción e implementación de procesos de uso reflexivo de datos al interior de los establecimientos escolares.
Contextuales	Comprende aquellos factores asociados a los contextos sociales, organizativos y culturales, que influyen en la cognición de los individuos y que influyen el desarrollo de procesos de uso reflexivo de datos en establecimientos escolares.
Macro institucionales	Se refiere a la presencia de factores a nivel de política pública y de sus agencias educativas, que afectan positiva o negativamente el desarrollo y despliegue de lógicas de uso reflexivo de datos en establecimientos escolares.

Fuente: Elaboración propia

4.2 Fases del estudio

Nuestro estudio contempla tres fases fundamentales: indagación, trabajo de campo, y analítica.

- a) Indagación.** Revisión de la bibliografía asociada a uso de datos, así como también la exploración de los aspectos, componentes y prácticas que influyen procesos de uso reflexivo de datos en los establecimientos escolares. Asimismo, incluyó la revisión de antecedentes a nivel nacional respecto a la temática del estudio.
- b) Trabajo de campo.** Esta fase incluyó el trabajo en terreno y recolección de datos en las 4 escuelas municipales de la Región Metropolitana. El trabajo de campo se llevó a cabo mediante el empleo de una diversidad de técnicas y criterios que permitieron recoger las particularidades de cada establecimiento educativo. Los principales hitos de esta fase fueron:
- ✓ Contacto y acuerdo de colaboración con 4 escuelas municipales de la región Metropolitana que representen las 4 categorías de desempeño de acuerdo al SAC.
 - ✓ Entrevistas individuales y grupales con actores escolares claves.
 - ✓ Entrevistas a académicos expertos en temáticas de uso de datos y gestión escolar.
 - ✓ Recolección de documentación de las escuelas del estudio.
- c) Analítica.** Esta etapa contempló el procesamiento, análisis de datos y triangulación de la información recopilada en el trabajo de campo. La ejecución de dichas acciones se llevó a cabo mediante la aplicación de diversas técnicas de análisis, además de la discusión permanente entre la investigadora y los actores sociales. Esa fase además estuvo informada por los eventos y las teorías explicitadas en el marco teórico.

4.3 Metodología del estudio

La investigación cualitativa es muy amplia en cuanto a la variedad de fuentes e instrumentos para la recogida de datos, lo que facilita la interpretación de nuestro fenómeno de estudio desde múltiples puntos de vista.

La comprensión de la problemática de investigación se realizó, a través de la combinación de dos componentes interrelacionados entre sí: el estudio en profundidad de los factores que intervienen en las dinámicas de uso reflexivo de datos que desarrollan cuatro unidades educativas municipales de la Región Metropolitana y el conocimiento de expertos respecto a la temática de estudio.

Estudio de casos

El estudio de caso ha adquirido su personalidad literaria y epistemológica en función de su uso como instrumento pedagógico y/o como herramienta o estrategia de investigación (Dufour & Fortin, 1992). Se puede definir como una pesquisa empírica en profundidad y multifacética que, (1) investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real; (2) cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son evidentes o claramente diferenciables; (3) que utiliza múltiples fuentes de evidencia o datos; y (4) que utiliza primordialmente (pero no exclusivamente) métodos cualitativos de investigación (Feagin, Orum & Sjonberg, 1991).

A través de esta metodología, se buscó investigar en detalle la temática de estudio en el contexto en el cual se desenvuelve (Stake, 1995) de manera de identificar cuáles son los recursos utilizados para interpretar el fenómeno (Eisner, 1998). Bajo esta premisa, la selección de 4 escuelas, cada una perteneciente a las distintas categorías de ordenación definidas por SAC, respondió a la tradición instrumental que sigue el estudio de casos (Stake, 1995). Lo anterior, se diferencia del estudio de casos intrínseco que se centra en el estudio del caso en sí mismo. Los casos instrumentales en cambio se estudian con la finalidad de proveer insumos para entender el fenómeno en estudio, que para efectos de la presente investigación son los factores que median las dinámicas de uso reflexivo de datos en establecimientos escolares. Por ende, esta investigación no busca extraer conclusiones respecto de las escuelas en sí mismas, sino que examina cuales son las condiciones presentes en el quehacer escolar de estos establecimientos escolares, en tanto ellos tienen características y condiciones que otras escuelas también poseen y/o enfrentan en Chile.

Complementando lo anterior, es importante señalar que se escogió analizar 4 escuelas, cada una perteneciente a las distintas categorías de ordenamiento que establece el SAC, por cuanto dicho sistema, disponibiliza a través de la ACE, una serie de mecanismos de producción y entrega de información dependiendo del nivel de categorización en que se encuentre el establecimiento escolar. La "Agencia pondrá especial atención en establecimientos con desempeño Insuficiente y Medio-Bajo, focalizando en estas escuelas las Visitas Evaluativas de la Agencia". Además, los "establecimientos de desempeño Medio podrán ser visitados cada vez que la Agencia lo estime conveniente, pero con una frecuencia menor a la de las categorías más bajas, los establecimientos de desempeño Alto no podrán ser sujetos de visitas evaluativas, sino solo de visitas de aprendizaje, cuyo objetivo es identificar las prácticas exitosas de estos establecimientos para luego difundirlas" (Sitio web Agencia de la Calidad). Por ello analizar las escuelas tal como son categorizadas por la Agencia de la Calidad implica reconocer distintos enfoques y estrategias de producción de información y facilitación de la misma hacia las instituciones escolares. De esta forma, la selección de los casos resulta coherente con el objetivo del estudio que es la

descripción de los factores que intervienen en las dinámicas de uso reflexivo de datos.

En conclusión, la selección de la metodología de estudio de casos es informada por la línea de investigación de este estudio, es decir, los casos escogidos permiten la exploración del fenómeno, en tanto éste es entendido como un proceso que requiere de comprender el contexto en el que se desenvuelven y las experiencias de los participantes que se involucran en estos procesos.

El cuadro a continuación muestra los colegios seleccionados en el estudio:

Cuadro 7. Criterios de selección establecimientos escolares

Establecimiento seleccionado	Dependencia	Nivel enseñanza	Tipo y Localización	Ordenación ACE	Participación en marcha blanca del SAC	Entrega de resultados digitales ACE	Visitas de la ACE
Establecimiento 1	Municipal	Preescolar y básica	Urbana/ Centro Norte RM	Insuficiente	Si	Si	Si
Establecimiento 2	Municipal	Preescolar y básica	Urbana/ Centro Norte RM	Medio-Bajo	Si	Si	Si
Establecimiento 3	Municipal	Preescolar y básica	Urbana/ Centro Norte RM	Medio	Si	Si	
Establecimiento 4	Municipal	Preescolar y básica	Urbana/ Centro Norte RM	Alto	Si	Si	Si

Fuente: Elaboración propia

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fueron:

a. Análisis documental

Para la producción y recolección de datos se utilizó el análisis documental y de información secundaria. Se optó por esta técnica ya que se parte del supuesto de que gran parte de las reflexiones y discusiones al interior de las organizaciones quedan plasmadas en su documentación. El análisis de documentos producidos por la institución tales como los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), y los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), así como documentos producidos por agencias externas a la escuela como es el caso de los informes de la Agencia de la Calidad, son todas herramientas en las cuales se plasman visiones, creencias, y supuestos que se vinculan con el uso de información producida de forma tanto interna como externa. Por ello estos documentos resultan relevantes de analizar en tanto permiten entender de mejor manera el contexto, los planes, estrategias y normativas que orientan/limitan el uso de la información por parte de las escuelas.

b. Entrevistas semi-estructuradas a actores

Una de las características principales de las entrevistas es que constituyen un recurso privilegiado para acceder a la información desde la perspectiva del actor. Su utilización permite obtener información contextualizada y holística, por medio de las palabras de los/as propios/as entrevistados/as (Vieytes, 2004). Esta técnica se ha elegido para acceder a los distintos actores claves involucrados en la temática de estudio.

En el marco del estudio se realizaron las siguientes entrevistas:

- I. **A nivel establecimiento.** Se entrevistó a Directores, Jefes de la Unidad Técnica-Pedagógica, Coordinadores/as de Ciclo, Orientadores/as y docentes de cursos que rendían SIMCE. La selección de estos actores, obedeció a la necesidad de obtener información de las personas que son directamente responsables de la toma de decisiones en los distintos niveles de ejercicio profesional (Aula, Departamento y Establecimiento).

Cuadro 8. Detalle de entrevistas a actores escolares de establecimientos escolares

Tipo de entrevista	Nº Entrevistas en cada colegio	Nº Entrevistas total estudio
Entrevista individual a Director	1	4
Entrevista individual a Jefe UTP	1	4
Entrevista grupal equipo de gestión	1	4
Entrevista grupal a profesores de 1º Ciclo	1	4
Entrevista grupal a profesores de 2º Ciclo	1	4
Total	5	20

Fuente: Elaboración propia

- II. **Entrevistas a expertos externos.** Contempló la aplicación de entrevistas semiestructuradas a académicos con la finalidad de levantar sus expectativas, visiones y experiencias respecto a los procesos objetos del estudio. La siguiente tabla detalla los actores que fueron considerados en las entrevistas a externos, así como una breve descripción de la orientación de la entrevista.

Cuadro 9. Detalle de entrevistas a académicos

Actores externos	Detalle de actores	Orientación de la entrevista
Académicos	3 Académicos expertos en la temática de estudio	Académicos con trayectoria de investigación en escuelas en marcos de procesos de evaluación, de uso de datos y de gestión escolar.

Fuente: Elaboración propia

Procedimientos y técnicas de análisis de datos

Para el análisis de las entrevistas se utilizó la técnica de Análisis de Contenido. Estrategia que focaliza su interés en estudiar y describir qué dicen determinados mensajes. Para ello, se construyeron códigos de análisis, los cuales estuvieron informados y alineados con los marcos teóricos y conceptuales propuestos.

Se utilizaron matrices de vaciado de datos para apoyar el análisis de la información cualitativa.

CAPÍTULO V: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

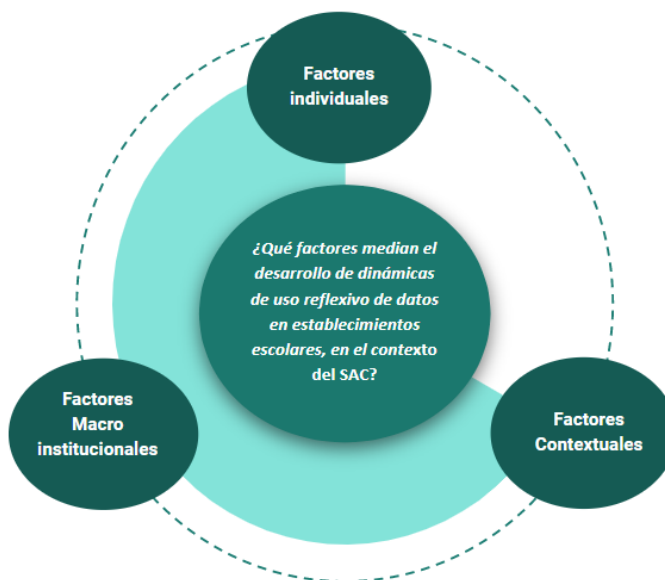
El presente estudio se enfoca en identificar, desde las percepciones y reflexiones de los docentes, equipos directivos y académicos, los factores que pueden afectar el desarrollo de procesos de URD en los establecimientos escolares.

Tal como quedó reflejado en el marco de esta investigación, el URD, es una actividad eminentemente social que no ocurre en el vacío, y que involucra procesos interpretativos y de comprensión que tienen como base las representaciones y estructuras mentales de los actores, los entornos sociales y organizacionales que los rodean y los marcos simbólicos y de acción que se desprenden tanto de las políticas públicas como del actuar de sus agencias educativas. Bajo este contexto nuestra investigación se orienta en responder la siguiente pregunta de investigación ***¿Qué factores median el desarrollo de dinámicas de uso reflexivo de datos en establecimientos escolares en el contexto del SAC?***

Para poder contestar esta pregunta, se utilizaron diferentes abordajes teóricos, los cuales ayudaron a comprender el fenómeno y a estructurar los hallazgos de acuerdo a categorías de factores.

El capítulo que se muestra a continuación presenta los principales hallazgos asociados a la problemática de nuestro estudio. Los resultados de esta investigación se organizan en tres apartados, los cuales corresponden a cada uno de los factores que influyen las dinámicas de URD. En la figura que se presenta a continuación, se esquematizan los factores que dan lugar a cada una de las secciones de este capítulo.

Figura 5. Factores mediadores del uso reflexivo de datos en ambientes escolares



Fuente: Elaboración propia

La primera sección, aborda los factores asociados a las estructuras cognitivas individuales existentes, que pueden promover y/o dificultar la adopción e implementación de procesos de URD. Las personas como agentes implementadores, interpretan en base a sus conocimientos, creencias, actitudes y esquemas mentales los diferentes estímulos a los que están expuestos, de acuerdo a procesos de resignificación y toma de sentido, de esta manera los entendimientos y las estructuras internas de pensamiento de los sujetos, van conformando una imagen cognitiva, en torno a la cual los actores escolares van a organizar su percepción del sistema, confrontar sus soluciones y definir sus propuestas de acción.

La segunda sección, da cuenta de los factores asociados a los contextos sociales, organizativos y culturales, que intervienen en la cognición de los individuos y que influyen en el desarrollo de procesos de uso reflexivo de datos en establecimientos escolares.

Finalmente, la tercera parte, describe los factores macro institucionales asociados a la política pública y a sus agencias educativas, que afectan positiva o negativamente el desarrollo y despliegue de lógicas de uso reflexivo de datos en establecimientos escolares. Si bien esta dimensión es parte del contexto que rodea a los actores, dada su importancia y por el efecto que ejerce sobre los agentes implementadores es que para fines analíticos se constituyó en un factor en sí mismo.

Al inicio de cada sección, y para apoyar la organización de los resultados de cada uno de los factores, se presenta un esquema, en donde se visualizan las categorías y constructos que van a guiar los análisis de cada apartado.

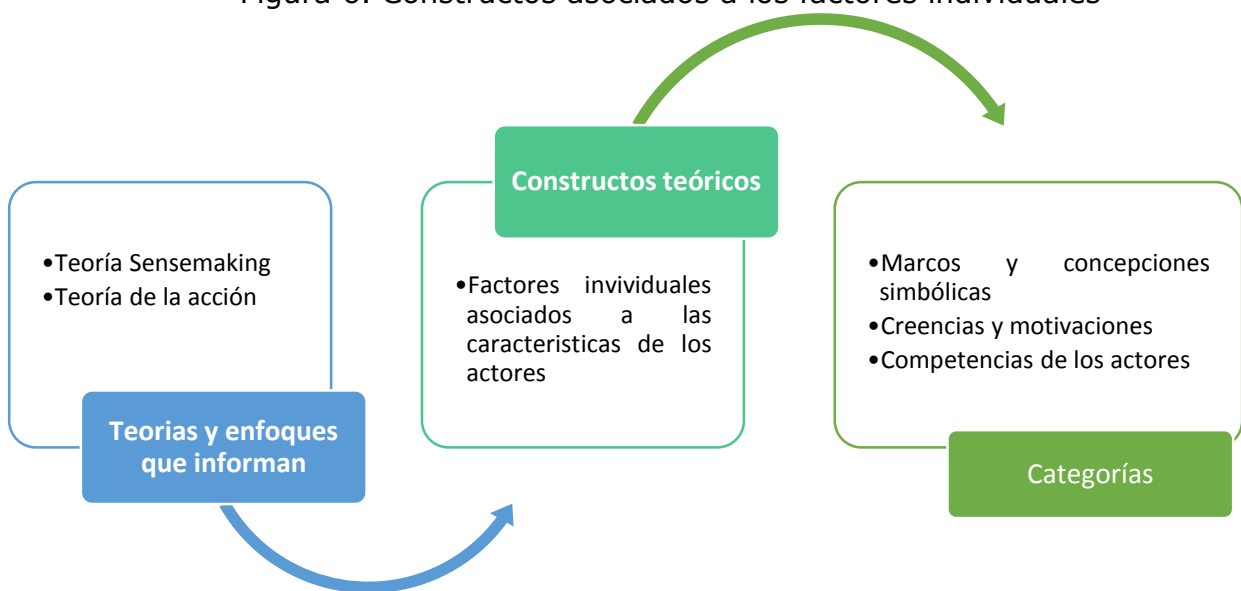
5.1 Factores individuales

Los hallazgos presentados en esta sección están informados por los constructos y teorías descritas en el marco de nuestra investigación, los cuales ayudan a comprender cómo los académicos, y los docentes y directivos de los cuatro establecimientos del estudio, identifican los factores vinculados a las características de los actores que pueden influenciar procesos de URD.

Visibilizar cuales son los factores a nivel individual nos va a permitir tener a nivel micro, una comprensión más profunda respecto a las complejidades, situaciones y procesos que están involucrados en la resignificación de las dinámicas de interpretación y de toma de sentido que realizan los propios actores escolares.

A continuación, se presenta una figura que esquematiza los principales constructos de este factor:

Figura 6. Constructos asociados a los factores individuales



Fuente: Elaboración propia

Tal como se muestra en el esquema anterior, se utilizó una perspectiva cognitiva, para entender los elementos que, a nivel de los actores, influencia las dinámicas de uso reflexivo de datos. Mediante la aplicación de la teoría "Sensemaking", hemos identificado una serie de factores individuales que influyen a los grupos y a la forma en que éstos le dan sentido a las políticas y a los programas educativos. Las personas, como agentes implementadores individuales, interpretan y reinterpretan los estímulos, de acuerdo a procesos de construcción de sentido, de esta manera los entendimientos y las

estructuras internas de pensamiento de los sujetos van conformando una imagen cognitiva, en torno a la cual los actores escolares van a organizar su percepción del sistema, confrontar sus soluciones y definir sus propuestas de acción. Por otra parte, la Teoría de Acción propone un modelo explicativo de cómo los actores sociales construyen teorías que orientan su actuar. De esta forma, las acciones a realizar por las personas estarán informadas por dichas construcciones sociales.

Los resultados de este análisis están organizados en subsecciones. En la primera se presentan los hallazgos vinculados a los marcos simbólicos que influyen los procesos de URD. Luego, en la segunda, se abordan las reflexiones de los participantes en relación al efecto que tienen las creencias y las motivaciones. Finalmente, en la última parte se analiza las competencias de los actores y como éstas afectan la adopción de enfoques de uso reflexivo de datos.

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados en el estudio según categoría y subcategoría de análisis:

Marcos y concepciones simbólicas

Esta categoría da cuenta a nivel simbólico, de las concepciones y representaciones sociales que tienen los actores escolares frente a determinadas temáticas, que afectan las lógicas de uso reflexivo de datos que se desarrollan al interior de los establecimientos escolares.

Al indagar en los marcos de interpretación con que se dotan los entrevistados para comprender las lógicas educativas y de construcción de sentidos, es posible identificar los siguientes aspectos desde la narrativa de los participantes:

Marcos educativos y de enseñanza. Los docentes y directores de los establecimientos escolares del estudio informan sus acciones, en atención a los marcos y creencias que tienen acerca de lo que implica para ellos su quehacer pedagógico. De acuerdo al análisis de las entrevistas es posible identificar tres elementos que caracterizan a este constructo.

El primero, se refiere a las concepciones que tienen los actores, acerca de qué es lo que debe abordar la enseñanza. Los participantes mencionan que su foco debiera estar centrado en el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido directivos y docentes relevan la importancia de desplegar en los educandos, aprendizajes no solo de tipo cognitivo sino socioemocionales, éticos y valóricos.

Al respecto es fundamental indicar que estas significaciones más integrales se oponen a las lógicas reduccionistas que promueven las políticas de

accountability, las cuales tienden a fortalecer ciertas áreas del aprendizaje en desmedro de otras. Los participantes indican que los datos externos que entregan las agencias educativas en relación a los resultados que obtienen los establecimientos escolares en las evaluaciones estandarizadas, tienden a privilegiar más los aspectos cognitivos del pensamiento.

Esta situación se agudiza más puesto, que la política pública ha instaurado una serie de incentivos, que han ido deteriorando las concepciones integrales de lo que implica la enseñanza para los actores escolares. En palabras de uno de los educadores,

Por un par de años tuvimos excelencia académica por los resultados SIMCE. Luego la perdimos ¿perdimos qué? perdimos plata \$100.000 más en el sueldo y no solamente perdimos plata, sino que también perdieron los niños porque si el Simce salía bueno también a los niños les llegan más libros, les llegan útiles de estudio, les llegan pupitres nuevos, les llegan sillas nuevas, les llegan muchas cosas. Aquí a lo único que se asocia el resultado del Simce es "perdimos la calidad, la excelencia ¿cuántas lucas menos?".

El segundo elemento, se relaciona con las percepciones que tienen los actores sobre el currículum y su efecto en los procesos de enseñanza. Los docentes indican que se ven enfrentados a un currículum y planes de estudios altamente prescriptivos, los cuales tienden a enfocarse más en los contenidos que en las habilidades. Sumado a lo anterior, es importante destacar la falta de contextualización y de pertinencia territorial que observan los actores, en relación con los procesos escolares que promueven las políticas públicas y sus agencias educativas. Los entrevistados indican que la educación formal se encuentra estandarizada a nivel nacional y no rescata los desafíos ni la identidad regional, tampoco da cuenta de una formación integral que potencie los talentos, la creatividad y las competencias individuales de los estudiantes, así queda reflejada en uno de los comentarios de un docente,

Si nosotros queremos ser serios partamos desde la cabeza hacia abajo a ser serios, partamos con una política educacional clara, nosotros no podemos tener una política educacional igual para todo el país, no podemos.

El tercer elemento identificado dice relación con un cambio en el rol del docente y la consecuente industrialización de sus prácticas pedagógicas. Tanto los docentes como los equipos directivos, sienten que ha habido una resignificación del quehacer docente desde una mirada mecanicista. Al respecto los actores argumentaron que esta situación es una consecuencia de la existencia de un sistema educativo rígido y descontextualizado, que impone normas estandarizadas de instrucción y de producción en serie. Tal como lo explica un docente

Yo siento que se nos ve como una máquina, que tengo que entregar conocimiento, y no hay tiempo de detenerse en el proceso de cada niño, en el tiempo de aprendizaje, porque no todos tienen los mismos tiempos, entonces hay que pasar de aquí hasta este objetivo en tal fecha y da lo mismo, la comprensión.

Conceptualizaciones en torno a lo que es dato. Para los teóricos Weick et al. (2005) y Maitlis (2005) la construcción de sentidos que realizan los actores en torno a la implementación de políticas, tiene un componente social de tipo colectivo, por cuanto, ocurre entre personas y tiene como base procesos de negociación de significados. Este elemento es fundamental, al momento de analizar las concepciones de datos que están presentes en las escuelas, las cuales además reflejan aspectos y marcos de acción interpretativos del quehacer pedagógico de los miembros de la comunidad escolar,

Después de analizar los relatos de los actores escolares, es posible observar que las definiciones construidas en torno a lo que es "dato", logran en general integrar una base amplia de información y de fuentes de datos. Para los entrevistados, "dato", dice relación con información cualitativa y/o cuantitativa, que es considerada como relevante para la toma de decisiones, la cual permite, representar aspectos claves de los procesos escolares de los establecimientos. Así queda reflejado, en la opinión de un docente.

Tenemos que hacer perfiles de los chiquillos, nosotros vemos cuáles son los niños que tienen mayores dificultades. También las reuniones de apoderados, cuántos apoderados asisten a reunión también es un dato que eso te indica cómo está el compromiso de parte del hogar, las entrevistas personales. Cuáles son los padres presentes, quién vive con los padres.

En cuanto a la clase de datos que es necesario recopilar, los actores indican que es importante levantar información vinculada principalmente al contexto, a los procesos y a los resultados, tal como se puede observar en el diagrama N°6. Respecto, al origen de la fuente de información, los entrevistados identifican la presencia de información interna o autogenerada y de tipo externa, que es aquella entregada por las agencias del estado, por el sostenedor o bien por entidades tipo ATEs.

Figura 7. Síntesis de los principales datos que se usan en los establecimientos escolares

Origen y fuente de datos		
a) Interna o autogenerada		b) Externa o suministrada por agentes externos a la escuela
Tipos y ejemplos de datos		
Datos de contexto y caracterización	Datos de proceso	Datos de resultado
<ul style="list-style-type: none"> - Niveles de vulnerabilidad. - Datos de redes del entorno. - Datos socioeconómicos del entorno. - Datos de caracterización de las familias y estudiantes. - Datos acerca de las problemáticas de las familias. - Datos de caracterización de los equipos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Datos de matrícula (ingreso y movilidad). - Datos de calificaciones. - Asistencia (estudiantes y docentes). - Resultados académicos formativos. - Datos de conducta y convivencia escolar. - Datos psicosociales de los estudiantes. - Datos de gestión (Cumplimiento PME, ejecución presupuestaria, entre otros). - Datos de desempeño laboral. - Datos de cobertura curricular. - Informes de visitas de la Agencia y/o Superintendencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Datos de rendimiento (aprobación, reprobación y retención)- - Resultados académicos de tipo sumativos (sostenedor y escuela). - Resultados de la Agencia (SIMCE e indicadores) y de la Superintendencia. - Datos de categorización del establecimiento (insuficiente, Bajo, medio bajo, medio y alto). - Datos de percepción y satisfacción.

Fuente: Elaboración propia

Si bien los equipos de los establecimientos indican que es fundamental analizar distintos tipos de datos, es esencial señalar que las escuelas que obtienen un mejor desempeño en las pruebas estandarizadas y en donde, además, su gestión se caracteriza a nivel de discurso, por estar influenciada por lógicas de efectividad y de "orientación al logro", los directivos relevan la importancia de incluir en sus procesos de análisis, información académica externa como el SIMCE. Por otra parte, aquellos establecimientos que presentan indicadores de rendimientos menores en las evaluaciones estandarizadas, tienden a poner un foco mayor en datos de matrícula, asistencia, movilidad, retención e información de caracterización psicosocial de los estudiantes y de sus familias. Lo anterior, refleja la dimensión social y de construcción de significado que conlleva este tipo de proceso, por cuanto la selección y el foco de la información, por parte de los actores, va a estar influenciado por la percepción de utilidad que se deriva de cada uno de los datos.

Otro de los elementos destacados en los discursos de los entrevistados, es el relacionado a la valoración del origen de las fuentes de datos. Los establecimientos escolares tienden a evaluar de mejor forma la información interna que la externa, ya que indican que la primera es fundamental para mejorar los procesos instruccionales y de gestión de las unidades educativas. Además de lo anterior, agregan que la información que producen a nivel interno es generada desde una óptica más de desarrollo endógeno y se orienta a retroalimentar las practicas docentes y de gestión escolar de manera

contextualizada y oportuna. Así queda reflejado en el comentario de una jefa de UTP:

A mí me complica cuando llegan las famosas pruebas externas, no van acorde con la realidad entonces de pronto más que un beneficio es un problema para nosotros. Pero el trabajo interno que se hace, yo estoy bastante conforme, creo que aquí hay una disciplina, hay un trabajo a consciencia en donde todos los actores participan como debe ser y cada vez que nosotros analizamos se van tomando las remediales en el momento preciso, un niño falló en esto, remediales y se va analizando, creo que en ese sentido está bien, obviamente siempre hay que mejorar y siempre hay que dar más.

Propósitos vinculados al uso de datos. Los autores Argyris & Schon (1989) en su Teoría de Acción distinguen dos dimensiones claves del comportamiento humano. La primera, referida a la "Acción explícita", la cual hace referencia a lo que los sujetos expresan en relación a cómo actuarían frente a una situación; y la otra "Acción de Uso" denota aquellos modelos cognitivos que son inferibles a partir de las acciones concretas de los sujetos.

A nivel explícito, los equipos de los establecimientos indican que es importante realizar procesos reflexivos de uso de datos, en tanto apoyan el mejoramiento de las prácticas institucionales y los aprendizajes de los estudiantes, sin embargo, a nivel de Uso, es posible observar diferentes tipos de propósitos, ya sea de naturaleza más estratégica o instrumental, que coexisten cuando se llevan a cabo rutinas de uso de datos en las unidades educativas.

En primer lugar, se observan finalidades vinculadas al desarrollo interno y fortalecimiento de las competencias de los equipos. Al respecto los directivos y docentes indican que, a través de un uso reflexivo de datos, es posible informar sus prácticas docentes y apoyar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En palabras de uno de los docentes,

Los resultados nos sirven para saber dónde debemos apuntar, donde debemos practicar, dónde debemos mejorar. Por lo general aparecen las habilidades deficientes, entonces tú después planificas con esas habilidades para ir logrando lo que te falta a nivel de enseñanza.

Bajo esta línea, los participantes mencionan que el propósito que deben guiar las dinámicas de uso reflexivo de datos, debe estar circunscrito a una dimensión formativa, es decir, debe apuntar a la mejora constante de los aprendizajes de los estudiantes mediante un proceso de investigación-acción. En este sentido directivos y docentes relevan la importancia de desplegar en los educandos, aprendizajes desde una mirada de ciclos.

Un docente que comparte este tipo de propósitos indica al respecto:

El proceso siempre está enfocado en el alumno. En sus avances. En lograr los objetivos, en mejorar lo que tenemos, en saber dónde estamos para ver dónde tenemos que ir. Y llegar. Son importantes los datos queramos o no.

En segundo lugar, es posible visibilizar finalidades vinculadas a dinámicas de accountability, responsabilización y presión por resultados. En este ámbito directivos y docentes enfatizan tipos de usos vinculados a la gestión de las demandas externas y al cumplimiento de los objetivos y orientaciones que las diversas agencias públicas les mandatan a los establecimientos escolares.

Bajo esta lógica destacan usos de datos de carácter más de tipo racional-instrumental, situación que según los actores provoca una serie de efectos dentro de los cuales es posible mencionar: el estrechamiento del curriculum dado que la docencia se centra en contenidos vinculados a lo que se mide en las pruebas estandarizadas; la instalación de mecanismos de selección de alumnos que les permitan seguir manteniendo altos desempeños en las evaluaciones estandarizadas; la focalización de aprendizajes cognitivos en ciertos sectores (lenguaje, matemática, sociales y naturales), por sobre otros de tipo artístico, valórico, emocional y social; la individualización de las prácticas docentes y la culpabilización por los resultados. En relación a este último punto, los docentes indican que el sistema genera altos niveles de estrés e introduce lógicas de premios y castigos que rompen las dinámicas colectivas de trabajo colaborativo en los establecimientos escolares. Así queda de manifiesto en la opinión de uno de los docentes,

El reconocer que todos somos uno cuesta mucho en los establecimientos municipales ¿Todos remamos pal mismo norte? no, ejemplo el responsable de que al 6ºB le fue mal en SIMCE fui yo, no tuvieron en cuenta el paro, o que había otros profesores anteriores en 4º, en 3º, en 2º, en 1º y en 5º y no, el responsable único fui yo, el penca fui yo.

Cabe mencionar al respecto que los participantes, indican la necesidad de que la política pública camine hacia la definición de un marco de los usos esperados que se derivan de la evaluación, esta preocupación se relaciona con los efectos, no deseados o indebidos que la medición de aprendizajes externa ha traído sobre la comunidad educativa. Como lo dice una jefa UTP:

Hemos pasado por usos del Simce súper irresponsables que demuestran un desconocimiento de esa herramienta.

Visiones y marcos de acción en torno al uso dato. Desde las perspectivas cognitivas, los contextos y los procesos de interpretación son claves al momento de la implementación de acciones. De esta forma los establecimientos escolares cuando focalizan sus sentidos y acciones en la

estrategia y en sus proyectos educativos, desarrollan con mayor facilidad, por una parte, visiones y normas en torno a los datos que es necesario recoger y por otra, consensos en relación a cuáles van a ser los propósitos o finalidades que van a guiar el análisis e interpretación de dicha información.

Al indagar en los relatos de los participantes en torno a los sentidos y visiones que tienen acerca de la misión y de los objetivos de su organización, surgen diferencias de interpretación vinculadas al rol y a la reconfiguración que cada uno de ellos realiza, en atención a la función que cumple en la escuela. Esta situación provoca un desalineamiento institucional, en el sentido que los agentes escolares operacionalizan el logro de la estrategia desde una lógica individual y no colectiva. Lo anterior, provoca una serie de consecuencias según los entrevistados.

En primer lugar, los equipos directivos de los establecimientos señalan que la falta de concepciones explícitas y consensuadas en el cómo hacer, dificulta el trabajo que deben realizar, en tanto los desvía de los procesos centrales de la escuela. De esta manera, los actores definen individualmente listados de actividades en atención a la función o rol que ocupan cada uno en la organización educativa. Como lo dice uno de los miembros del equipo de gestión de una de las escuelas del estudio:

¿Te acuerdas cuando nos presentaron el cuadro de gestión y había una gran cantidad de cosas?, nos decían “¿cómo pueden hacer tantas cosas?”, el problema es que es mucho activismo pedagógico sin sentido.

Esta falta de claridad en relación a la estrategia y a sus focos, impacta negativamente en la sobreproducción de datos por parte de los actores escolares, situación que se potencia más en el caso de aquellos establecimientos que presentan dificultades para mediar con las presiones y demandas externas que la política pública y sus agencias les imponen.

En segundo lugar, al indagar en los relatos de los agentes escolares acerca de la existencia formal de marcos y normas específicas en torno al uso reflexivo de datos, se observa una ausencia de definiciones explícitas entre los miembros de la comunidad escolar en relación a la temática, por el contrario, hay una serie de esquemas implícitos de actuación vinculada más a modelos individuales de actuación que a colectivos. Lo anterior se profundiza, además, por los mecanismos de accountability que sustenta el SAC y que presionan a las escuelas por resultados y entrega de evidencias.

Creencias y motivaciones

Otro de los elementos que afectan los procesos de URD, tiene que ver con las creencias y motivaciones que tienen los actores en relación a esta temática. Para Guss et al (2015), las creencias y motivaciones actúan a nivel de individuos como estructuras mentales que permean la forma en que las personas perciben e interpretan las diversas situaciones a las que se ven enfrentados. De esta forma, directivos y docentes pueden tener supuestos subyacentes que orienten de manera positiva o negativa las prácticas de uso de datos que se desarrollen en los establecimientos escolares.

Al indagar en el relato de los actores, la totalidad de los participantes considera que el uso de datos es una estrategia relevante para mejorar tanto los aprendizajes de los estudiantes como las practicas escolares. Directivos y docentes manifiestan tener creencias positivas en torno al potencial que pueden tener los datos para el desarrollo de capacidades internas y de mejora en la escuela. Sin embargo, es importante indicar al respecto, que las altas expectativas que tienen los entrevistados, está relacionada con el origen de la fuente de datos. Así, los equipos de los establecimientos tienden a confiar más en los datos que ellos mismos producen, que en aquellos que le son entregados por las agencias educativas. Sumado a lo anterior, manifiestan tener diferentes tipos de motivaciones para realizar procesos de uso reflexivo de datos, dependiendo de si se trata de información interna, autogenerada por la unidad educativa (motivación intrínseca; "necesidad de saber") o bien si se trata de datos externos (motivación extrínseca; "mandatados").

Si bien, la mayoría de los entrevistados tiene expectativas respecto a los beneficios que podría traer para las comunidades escolares la implementación de ciclos reflexivos de uso de datos, el nivel de despliegue varía en las unidades educativas analizadas, en atención al estado de desarrollo de los factores organizacionales y culturales presentes en las escuelas y a la importancia que la comunidad le da en su esquema de tareas. Una jefa de UTP que reflexiona sobre este tema indica,

¿Cuáles son los factores que usted cree que median el uso de los resultados? Mayoritariamente que uno se los tome en serio, yo creo que la información de datos depende como te digo de la importancia que se le dé. Y que sea en conjunto.

Competencias de los actores.

Esta categoría da cuenta del conjunto de conocimientos y habilidades que poseen los equipos directivos y docentes para realizar procesos reflexivos de uso de datos. El URD integra el desarrollo de capacidades para agenciar, analizar, interpretar, utilizar/aplicar y comunicar datos de forma múltiple, sistémica y ética, a objeto de mejorar los procesos y

los aprendizajes educativos. Al analizar la forma en que esta competencia se despliega en los actores, es posible identificar cuatro elementos.

El primero da cuenta de un aspecto positivo relacionado con la confianza y actitud que manifiestan tener tanto directivos como docentes en relación a sus habilidades para utilizar datos. En palabras de un maestro,

Bueno, siempre hay que mejorar, si tú me preguntas a mí las habilidades para utilizar los datos, sí, yo creo que la mayoría tenemos las habilidades.

En cuanto a la capacidad para agenciar y obtener datos para insumar las prácticas pedagógicas, podemos señalar que su despliegue es heterogéneo al interior de las comunidades educativas, además de lo anterior, se encuentra esta mediada por las herramientas y sistemas que apoyan la gestión de los datos y por la naturaleza de la información a levantar.

Para el caso de datos asociados a caracterización y a rendimiento escolar, tales como asistencia, calificaciones, aprobación y reprobación, entre otros, los establecimientos escolares cuentan en general con sistemas, ya sea públicos como el SIGE, o privados vinculados a software de administración o de gestión escolar que facilitan el registro, la organización y la construcción de inventarios de información. Tal como lo explica una docente:

Generalmente, mira, lo que pasa es que habitualmente tú sacas, por ejemplo, asistencia, que está en el SIGE, hay sistemas computacionales y los puede sacar, al igual que la cantidad de niños que repiten.

En relación al levantamiento de información relacionada con el desempeño académico de los estudiantes y a la cobertura curricular, los docentes indican que los equipos directivos, diseñan herramientas propias como matrices, cuadros o fichas de datos, en las cuales los maestros deben entregar información relacionada en algunos casos con la identificación de estudiantes que necesitan apoyo o con la generación de estadísticas resumen de desempeño por asignaturas. Además de lo anterior, en algunas escuelas el equipo directivo realiza seguimiento de la cobertura curricular. Este tipo de prácticas no es generalizado en las escuelas del estudio y depende en gran medida del foco instruccional que desarrollen los líderes pedagógicos e institucionales de las comunidades educativas. Al respecto un docente explica,

Uno mismo tiene la cantidad de niños que en una prueba les fue mal ¿cómo lo registramos? Generalmente nos pasan un papel en donde tú dices cuántos niños tienes, cuántos van mal en lenguaje, en historia, en matemáticas y uno va poniendo al lado el porcentaje, es un cuadro tipo por semestre. Lo mismo pasa con los contenidos, qué contenidos ha pasado, cuánto le falta, qué porcentaje.

Cuando se trata de construir instrumentos de evaluación para recoger datos de adquisición de habilidades, la generalidad de los docentes manifiesta tener ciertas debilidades al respecto. Sobre todo, cuando deben levantar información de aprendizajes en relación a estudiantes que presentan diferentes tipos de características socioeducativas. Al respecto un profesor comenta,

Creo que hay que mejorar en aspectos que tienen que ver con las evaluaciones. Nuestros niños son súper distintos. Entonces tenemos que estar preparados para crear instrumentos de evaluación distintos y en eso nosotros siempre vamos a estar al debe. La evaluación tiene que llevar las habilidades, nosotros no somos expertos en habilidades, tenemos hartas falencias.

Si bien la mayoría de los actores indica que tienen competencias para analizar e interpretar diversos tipos de datos. La capacidad para analizar los resultados de la aplicación ya sea de pruebas formativas, sumativas o de cualquier otro de instrumento de evaluación es parcial, tienden a enfocarse más en las calificaciones que en la retroalimentación específica a nivel de habilidades, contenidos y aprendizajes. Así se puede visualizar en el comentario de un miembro del equipo directivo,

A nivel de profesores yo de repente siento una debilidad en ese sentido (competencias en uso de datos), a los profesores nos cuesta, por ejemplo, si estoy haciendo una prueba de lenguaje y estoy midiendo varias habilidades, saber cuáles son las habilidades escindidas, en qué habilidad le fue mal a los niños, cuáles son los contenidos que no aprendieron.

Docentes y directivos indican la necesidad de mejorar sus competencias asociadas al análisis y a la comprensión, tanto de las habilidades de los estudiantes como de las variables que concurren o que explican dicha situación.

Respecto a las competencias de aplicación, si bien docentes y directivos relevan la importancia de poder conectar los datos con las prácticas pedagógicas para retroalimentarlas, al indagar en los relatos de los entrevistados es posible señalar, que esta es una de las habilidades junto con la de análisis más débilmente desarrollada en las comunidades escolares.

A pesar de las problemáticas observadas en el despliegue de este tipo de habilidades, es posible señalar que hay dos elementos que pueden potenciar la adquisición de competencias para el URD. La colaboración y el modelaje de rutinas.

La mayoría de los actores siente que los ambientes colaborativos pueden compensar bajas competencias en uso reflexivo de datos por parte de los docentes, de esta forma los entrevistados sostienen que a través del desarrollo del capital social entre los profesores es posible mejorar la práctica docente y

los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, es importante destacar que estas percepciones están mediadas por el origen de los datos que se analizan, al respecto los participantes tienden a confiar más en la información interna que es producida por ellos, que la externa que viene de las agencias públicas o bien desde el sostenedor.

En relación al modelaje, los equipos señalan que es fundamental incorporar elementos de tipo performativo que puedan favorecer la construcción de espacios de experimentación, que les permitan fortalecer sus propias competencias, de esta forma es importante que no solo se intencione el componente más ostensivo de la rutina asociado a la implementación de prácticas "dirigidas" de análisis y de aplicación de datos. Así queda de manifiesto en las palabras de un docente,

Bueno, en lo que nos manejamos sí yo creo que están las habilidades, las planificaciones, ir viendo cómo avanzan los niños. Pero te fijas que como todo es entregado, a lo mejor nos limitamos un poco si nos dicen "ustedes tienen que hacer tal y tal cosa.

Es importante señalar, que una alta competencia en uso de datos no va a compensar un bajo conocimiento disciplinar y pedagógico, los docentes que se encuentren en esta situación tendrán dificultades para transformar la información en conocimiento, diagnosticar las principales problemáticas educativas de sus estudiantes, levantar las fortalezas y debilidades tanto de su práctica como la que observan en el aula con sus alumnos. Por lo tanto, es fundamental que los esfuerzos para apoyar el aprendizaje de los maestros sobre el uso reflexivo de datos también incluyan las demás áreas disciplinares y didácticas de la enseñanza.

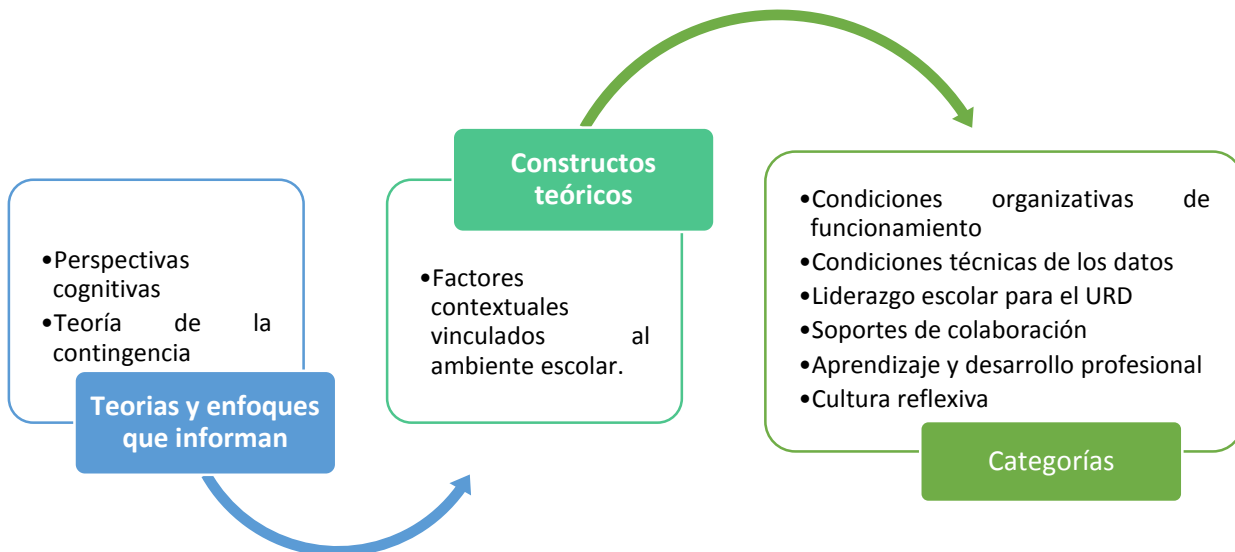
Complementando lo anterior, los participantes del estudio indican que una de las problemáticas que observan en relación al desarrollo de competencias para el uso de datos está relacionado a la formación inicial y continua docente en esta temática. En palabras de un académico.

Efectivamente, creo que la mayoría de los profesores no están formados en eso (URD), en las Facultades de Educación, no sé si te enseñan mucho de este tema (...), no hay una gran tradición de incorporar el uso de datos como saber profesional, tampoco he observado que los profesores estén involucrados como cuerpo profesional en el estudio, conocimiento y decisiones.

5.2 Factores contextuales

Este factor describe los elementos contextuales que influyen en los procesos de URD que llevan a cabo los equipos directivos y docentes en sus ambientes escolares. Los hallazgos presentados en esta sección están alineados con los constructos descritos en el marco conceptual tal como se puede visualizar en la figura N° 8.

Figura 8. Constructos asociados a los factores contextuales



Fuente: Elaboración propia

En el apartado anterior se exploraron los factores individuales que influyen en las prácticas de uso reflexivo de datos que llevan a cabo los equipos directivos y docentes de las escuelas del estudio. La sección que se presenta a continuación describirá aquellos factores asociados a los contextos sociales, organizativos y culturales, que afectan la cognición de los individuos en el despliegue de procesos de URD en ambientes escolares. Para llevar a cabo esta tarea, a partir de las teorías introducidas en el capítulo dos se describirán cada uno de los hallazgos.

La toma de sentido no es un asunto de tipo individual, al contrario, el contexto en el cual se circunscriben las interacciones de las personas influye en los marcos y esquemas de interpretación que construyen los sujetos para entender el mundo que los rodea. Spillane, Reiser & Reimer (2002), señalan que el conocimiento previo y los sistemas de creencias de un individuo afectan la forma en que ellos comprenden y le dan sentido a la política. Además de lo anterior, los autores agregan una dimensión contextual de tipo social, cultural y organizativa a este proceso de cognición humana, por cuanto indican que los saberes, creencias y una serie de conocimientos tanto tácitos como explícitos tienden a incrustarse en los entornos que rodean a los actores. Las

interacciones sociales pueden ayudar a crear sentidos, no solo porque las personas tienden a aprender unas de otras, sino también porque al establecer relaciones entre grupos, los miembros de una comunidad van a aportar ideas, conocimientos y diversas perspectivas de vida, con lo cual van a construir visiones y esquemas mentales de tipo colectivos. Complementando lo anterior, los patrones de interacción humana en las escuelas son en parte una función de la estructura organizativa, de esta forma los arreglos organizativos pueden obstaculizar o permitir interacciones entre los equipos de las escuelas (Spillane, Reiser & Reimer; 2002). Por su parte, la teoría de la contingencia, afirma que las instituciones constantemente se encuentran afectadas por el ambiente que las rodea, de esta forma se ven instadas a tener que adoptar una serie de configuraciones de tipo organizacional para poder adaptarse a él (González, 2015). En consecuencia, es fundamental revisar los factores contextuales que impactan en las prácticas de URD que llevan a cabo los establecimientos escolares del estudio. Empleando estos conceptos teóricos se procedió a realizar la codificación de los discursos de los entrevistados.

Los resultados de este análisis están organizados en subsecciones. En la primera se presentan los hallazgos vinculados a las condiciones y arreglos organizacionales que afectan los patrones sociales de interacción humana. En la segunda, se abordan las condiciones técnicas asociados al gobierno de datos del establecimiento. Luego, en la tercera, se exploran los liderazgos escolares a nivel de escuela y de sostenedor. En la cuarta, se describen los soportes externos de colaboración relacionados con la existencia de organizaciones externas a las escuelas y a la institucionalidad pública que apoyan a los equipos escolares. En la quinta se da cuenta del aprendizaje y el desarrollo profesional para el URD y se indaga respecto a las lógicas que es posible observar en las unidades educativas de la investigación. Finalmente, en la última parte, se analizan las culturas de las escuelas y como éstas facilitan o bien obstaculizan la creación de ambientes propicios para el trabajo con datos.

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados en el estudio según categoría y subcategoría de análisis:

Condiciones organizativas de funcionamiento

Esta categoría da cuenta a nivel micro, del entorno organizativo inmediato de los agentes implementadores, el cual tal como lo indican Spillane, Reiser & Reimer, (2002) contribuye en forma importante a definir las formas en que los actores escolares le darán sentido a las experiencias y situaciones. Las normas sociales y las estructuras organizativas son contextos importantes para implementar, tanto el trabajo de las personas, como los esfuerzos de la escuela, por dar sentido a las políticas.

Al indagar en los relatos de los entrevistados respecto a las condiciones organizativas que afectan sus prácticas de uso de datos, es posible identificar los siguientes aspectos,

Estructuras de trabajo colaborativo. Para las autoras Parra & Matus, (2016), el contexto estructural que describe cómo la escuela organiza su forma de trabajo, es fundamental al momento de indagar en las prácticas de uso reflexivo de datos que se llevan a cabo en los ambientes escolares. La estructura organizacional de trabajo con la que se dota una institución tiene un fuerte componente social de tipo colectivo, por cuanto a través de ella se fijan los sistemas de relaciones, comunicaciones, interacciones y de líneas de autoridad que van a sostener las prácticas escolares que implementan los colegios.

Al analizar los discursos de los actores de los establecimientos escolares, es posible identificar, los siguientes elementos. El primero da cuenta de un aspecto positivo relacionado a la importancia que tiene para ellos, el trabajo colaborativo. A nivel de discurso, los entrevistados indican que, a través de la colaboración, las escuelas pueden potenciar el aprendizaje organizacional y el desarrollo de comunidades de prácticas entre sus actores. Así queda de manifiesto en la opinión de una jefa de UTP, quién señala,

Porque como te decía antes uno no las sabe todas, siempre hay algo que uno tiene que ir buscando y yo soy de la idea que uno no puede trabajar solo, que más cerebros piensan mejor y cuando tengo mis debilidades que no entiendo, cualquier cosa, yo simplemente pregunto. Y le pregunto a los profes "oye ¿esto cómo lo ven ustedes?"

Por su parte los docentes, ven en este tipo de instancias una forma de aumentar su capital social y mejorar sus competencias docentes, a través de la retroalimentación entre pares. Tal como lo indica uno de los docentes, quien comenta,

Ya por ejemplo yo de repente voy y digo, tengo esta situación ¿cómo podemos aplicar esta cuestión?" me dicen "ahhh, mira sabes yo una vez hice esto, podemos hacerlo así, a lo mejor te puede resultar esto, yo lo hice una vez y me resultó". Y nos vamos potenciando así, de esa manera.

Un segundo elemento, da cuenta de la existencia de espacios colaborativos vinculados al URD en los establecimientos escolares. Al respecto, los participantes señalan la presencia de una serie de instancias como consejos docentes generales y temáticos según foco de trabajo (análisis o definición de estrategias de gestión y técnico-pedagógicas); reuniones sistemáticas o específicas de trabajo entre docentes (por ciclo, nivel o asignaturas); jornadas de reflexión y análisis de resultados; y reuniones de coordinación del equipo

directivo y/o de gestión, en donde se abordan aspectos generales y particulares de los establecimientos escolares.

Es importante destacar que en algunas escuelas del estudio es posible observar instancias de reflexión más sistemáticas que fortalecen el trabajo en equipo, y que, además, ayudan a potenciar los niveles de confianza, motivación y de competencias para el uso reflexivo de datos de los miembros de la comunidad escolar. En palabras de un docente,

Nosotros tenemos reflexiones en las cuales vemos muchos temas. Estamos al tanto de cuál es la realidad (La de otros profesores), cuáles son los problemas que él pueda tener ¿te fijas?, porque tenemos instancias para poder pensar ese tipo de cosas. No somos islas, porque siempre todos nos integramos de alguna manera, aunque sea un solo curso que no esté en paralelo.

Otro aspecto interesante que es mencionado por uno de los establecimientos de la investigación, tiene que ver con el trabajo interdisciplinario que desarrollan los equipos de los establecimientos. Los actores despliegan prácticas orientadas a la integración del curriculum y de sus contenidos desde una mirada más integral. En palabras de un docente,

En algunas asignaturas uno puede cruzar aprendizajes, por ejemplo ahora último el trabajo que había que hacer en lenguaje, a los niños tenían que producir un texto y hacer una maqueta, yo le solicité a la profesora de arte que ella hiciera en su asignatura la maqueta, entonces yo hice toda la introducción de lo que tenía que armar, hacer la parte teórica en cuanto a lo que es el mito y ella trabajó la parte manual digamos.

También destacan acciones de integración que se han dado en el ámbito de la gestión pedagógica y de la convivencia escolar. Respecto a este último, los participantes señalan realizar acciones coordinadas asociadas a la adecuación de la oferta educativa, al trabajo con apoderados, a la gestión del entorno y a la realización de actividades extracurriculares.

A pesar de la existencia de procesos escolares que se conectan al interior de las escuelas, la capacidad para integrar las prácticas escolares desde una mirada sistémica, es un ámbito de la gestión escolar débilmente desarrollado por los equipos de las escuelas, tal como lo indican los entrevistados. Esta situación se ve reforzada, además, por la estructura organizacional de tipo funcional y departamentalizada que caracteriza la gestión de las escuelas. Al respecto Flores-Kastanis (2012) señala que una de las principales causas del aislamiento y de la falta de espacios de interacción es la estructura actual de la escuela, la cual se caracteriza por ser de tipo industrial y presionar por la generación de patrones de interacción humana desde lógicas más bien atomizadas, que potencian dinámicas de trabajo individual. Es importante agregar además que el SAC, tiende a potenciar estas dinámicas por cuanto la

política define estándares indicativos de desempeño, en cuatro áreas específicas: formación y convivencia, liderazgo, gestión educativa y gestión de recursos, respecto de los cuales los equipos de los establecimientos deben establecer una serie de acciones y metas a cumplir.

Un tercer elemento que es posible observar en el discurso de los entrevistados dice relación con el nivel de despliegue y anclaje de las instancias de análisis colaborativo en los establecimientos escolares. Si bien es posible observar en todos los casos de estudio este tipo de instancias de trabajo, los tipos de desarrollo que se advierten, tienden a ser heterogéneos y a vincularse al estado de los factores individuales, contextuales y macro institucionales, que afectan los procesos de uso reflexivo de datos que implementan los actores escolares. Complementando lo anterior, se pueden identificar en general dos tipos de instancias colaborativas de análisis de la información. Las estructurales, que son parte integrante de los procesos de la escuela y que además son estables en el tiempo. Este tipo de estructuras facilita el intercambio de conocimientos y de prácticas entre los diferentes agentes, por cuanto posibilita la generación de aprendizajes personales y profesionales a nivel individual, grupal y organizacional, lo que asegura la sostenibilidad de los procesos de la institución educativa. Así queda de manifiesta en el discurso de una jefa de UTP,

Yo me fui con permiso sin goce de sueldo por un mes y los profesores trabajaron exactamente igual que si hubiese estado yo. ¿Y por qué cree que se pudo lograr eso? Y no es primera vez que pasa porque el año ante pasado yo tuve un accidente en mi mano y, estuve un mes afuera y todo.

Es importante agregar, además, que este tipo de instancias se relaciona más con información interna que producen los actores de las comunidades escolares.

La otra instancia que es mencionada, son las funcionales, las cuales se vinculan mayormente con las fuentes de información externa y con las demandas de análisis de resultados, que las distintas agencias públicas del SAC les realizan a las escuelas. Estas acciones son de tipo esporádico y en general no provocan mayores impactos en las prácticas de los agentes escolares. En palabras de un docente,

Mira, la verdad es que claro, se nos impone que nosotros tenemos que hacer estas jornadas de análisis impuestas por la agencia de calidad en donde, una vez al año llegan los resultados del Simce y te estresas pero, como te digo, estos datos mueren en el abstracto porque en términos reales no hay una consciencia no sé, como profunda de lo que es el problema profundo que está ocurriendo.

Finalmente, el último elemento se refiere a la existencia dentro de las estructuras organizativas de las escuelas de mecanismos de simplificación de las demandas externas. Si bien los marcos simbólicos que se traspasan desde el despliegue de las políticas públicas impactan en los sentidos y en la forma de construir escuela, al explorar en las visiones de los entrevistados, es posible distinguir que en aquellas unidades educativas donde se generan mecanismos estructurales de aprendizaje colaborativo y donde el liderazgo directivo descansa sobre elementos reflexivos y estratégicos, las organizaciones escolares desarrollan soportes adaptativos que les permiten simplificar las demandas externas y a su vez, resignificarlas de acuerdo a sus objetivos, contexto y dinámicas de trabajo. De esta forma, tal como lo definen Parra & Matus (2016), estos mecanismos adaptativos les permiten a las escuelas, por una parte, gestionar todos los recursos, programas y requerimientos que la política les mandata a realizar, sin verse abrumadas por las presiones que los distintos actores del SAC ejercen sobre ellas; y por otra, poner dichas demandas al servicio de la mejora interna de su organización, mediante un proceso de transformación, en el cual el elemento central, lo constituye el proyecto educativo.

Rutinas de uso de datos. Las rutinas desempeñan un papel fundamental en el despliegue de procesos de URD, por cuanto implican la instalación de comportamientos o esquemas de trabajo que contribuyen a la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. En este sentido, las rutinas enmarcan y contextualizan las interacciones entre los agentes de la escuela, de acuerdo a los marcos de interpretación y de acción que construya tanto la organización como sus miembros.

Al indagar en los discursos de los participantes en esta temática, es posible identificar los siguientes elementos. El primero, da cuenta de la existencia de rutinas de URD en todas las escuelas del estudio. Si bien, los participantes indican que en general todos los equipos realizan actividades de análisis y reflexión de resultados para la toma de decisiones, el nivel de organización de ellas varía internamente. De esta forma, es posible encontrar dos tipos de rutinas. Las formales, que son aquellas que presentan una cierta arquitectura, sistematicidad y orientación. Cabe destacar que este tipo de instancias son estructuradas alrededor de propósitos específicos de acción, además de ello en algunos establecimientos, estas rutinas están organizadas por grupos específicos (departamentos, ciclos o asignaturas).

En relación a las rutinas formales de análisis e interpretación de los datos, es importante señalar que presentan una alta valoración por parte de los entrevistados, sobre todo aquellas que se realizan a partir de los datos internos de los establecimientos escolares. Además de lo anterior, los docentes indican que es fundamental que en los procesos de reflexión participe el equipo de profesores, por cuanto ellos tienen los conocimientos para significar los

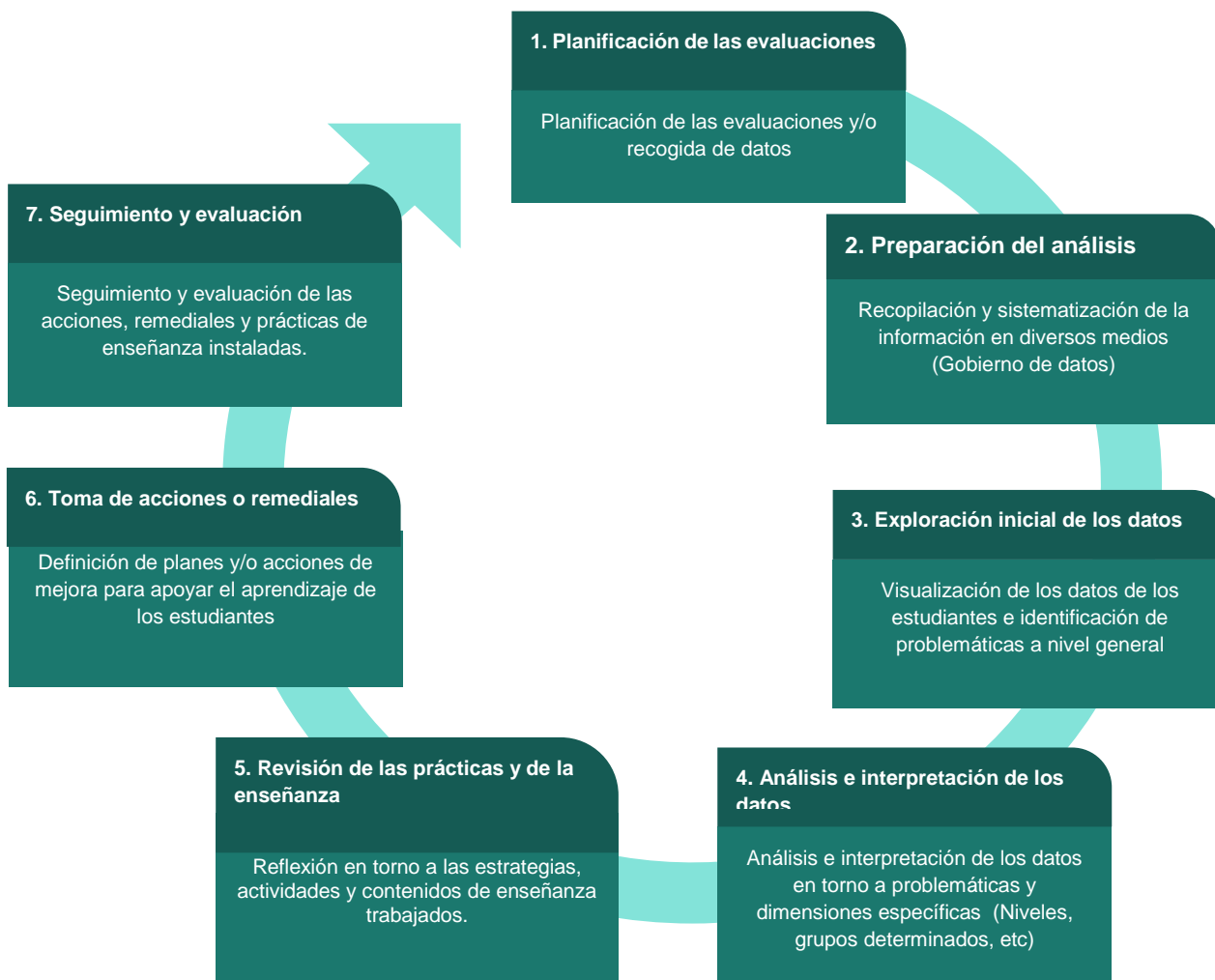
resultados y para movilizarlos hacia la mejora de las prácticas y de los aprendizajes de los estudiantes.

Las informales, son rutinas de interacción que no han sido establecidas formalmente en la dinámica de la escuela y en general tienen como finalidad el intercambio de información alrededor de una temática determinada. Así se pueden visualizar en la opinión de un docente quien comenta,

No hay la instancia (formal) donde podamos trabajar en equipo ni intercambiar opiniones con respecto a un tema, sino que por voluntad de los distintos colegas es que se consigue este trabajo.

Un segundo elemento, se encuentra asociado a la naturaleza de las rutinas vinculadas al URD que se llevan a cabo en las unidades educativas. Al respecto, es posible identificar una serie de actividades que integran las rutinas de URD que es posible observar en los establecimientos del estudio. Es importante indicar que en las escuelas no se observa una secuencialidad lineal en relación a la forma o temporalidad en que se despliegan, por el contrario, algunas pueden darse de forma concurrente.

Figura 9. Tipos de rutinas vinculadas al URD en los establecimientos del estudio



Fuente: Elaboración propia

Tal como se observa en la figura anterior, es posible observar en el discurso de los directivos y docentes siete tipos de rutinas en general. La primera, contempla una serie de actividades de planificación de las evaluaciones y/o de recogida de datos a nivel interno. La mayoría de los equipos de los establecimientos, tiene definido sus ciclos de evaluación, esta situación facilita la programación de sus procesos escolares. En palabras de un docente,

Tenemos un calendario mensual de todas las evaluaciones que tienen los niños, yo tengo otra colega que tiene 3º básico, conversamos los contenidos "dónde vas tú, dónde voy yo, qué vamos a tomar en cuenta para esa prueba, qué es lo más importante" se planifica el trabajo y se hace común, el mismo calendario para ambos cursos

La segunda, está asociada a la preparación del trabajo de análisis, en este punto los directivos señalan que realizan una serie de actividades de recopilación y sistematización de la información en diversos medios (Presentaciones gráficas, reportes, portafolios de datos y planillas de información). El tercer momento, refiere a las actividades que generalmente realiza la jefa de UTP con el cuerpo docente, en la cual les presenta de forma general los resultados obtenidos por todos los estudiantes en cada uno de los aprendizajes y ejes de conocimiento medidos, además de lo anterior levanta problemáticas generales en relación al rendimiento observado. El siguiente instante, tiene que ver con espacios en donde se tienden a realizar análisis más profundos de los resultados y a buscar la existencia de relaciones por grupos específicos de estudiantes. Los equipos directivos señalan que en este momento se realizan los siguientes tipos de preguntas ¿Estos resultados se aplican a todos los cursos?, ¿Hay grupos de estudiantes que obtienen resultados diferentes?, ¿Es posible encontrar relaciones entre los resultados y las características de los estudiantes? Luego, directivos y educadores comienzan a reflexionar sobre las prácticas docentes y las estrategias implementadas y a indagar de qué forma éstas, se pueden reforzar para apoyar la mejora de los aprendizajes de sus alumnos. En el sexto momento se definen en equipo, las acciones remediales que ayudarán a mejorar tanto los resultados de aprendizaje como las prácticas institucionales que los puedan afectar.

Finalmente, los actores dan cuenta de un conjunto de rutinas vinculadas al seguimiento de las acciones que se definen en las jornadas de análisis de resultados. Este tipo de prácticas se vincula con la labor que tiene que realizar el equipo directivo y sobre todo la jefa de UTP, en cuanto al acompañamiento y monitoreo de las actividades. Al respecto los equipos indican que este tipo de rutinas son las más débilmente desplegadas al interior de los establecimientos escolares. Así queda de manifiesto en la opinión de un docente

No es una cosa de que haya un seguimiento, que se diga "profesora le fue mal (En esta estrategia), y esta otro ¿cómo hizo el remedial?" no hay un seguimiento de eso todavía.

Dentro de los motivos que indican los actores se encuentra la alta carga administrativa de los equipos directivos, la gran cantidad de programas o acciones que desde la política pública y sus agentes se les mandata implementar, además de la falta de una dotación necesaria de profesionales para poder gestionar los procesos técnico-pedagógicos que se llevan a cabo al interior de los establecimientos.

Un tercer elemento, dice relación con el nivel de despliegue y sistematicidad de las prácticas, el cual varía en cada uno de los establecimientos del estudio, así podemos observar que en aquellas unidades escolares que están más

orientados al desempeño académico de sus estudiantes y cuyas misiones están más vinculadas al logro de los aprendizajes, las rutinas de uso de datos se encuentran más cimentadas en la organización, en cambio en aquellas escuelas donde predominan lógicas más funcionales de trabajo o de tipo "egg crate" las rutinas tienden a ser menos sistemáticas.

Asignación y disponibilidad de tiempos y recursos. Para que los actores escolares puedan desarrollar dinámicas de URD, necesitan de una serie de recursos internos, dentro de los cuales se encuentra el tiempo y la prioridad en el esquema de tareas que el equipo directivo defina en sus procesos escolares, situación que es compartida desde el discurso de los docentes. Así queda de manifiesto en el relato de uno de ellos,

Nos falta el tiempo como para poder intercambiar ideas, yo creo que nos falta.

Unido a lo anterior hay otro elemento que dificulta el trabajo de análisis y reflexión de resultados, es el asociado a la alta carga administrativa que comparten los equipos de los establecimientos producto de las actividades de rendición de cuentas que deben realizar. Este tipo de actividades presiona negativamente a los actores, por cuanto se ven instados por el sistema a realizar actividades que les restan valor a sus prácticas pedagógicas. En palabras de un director,

Demasiado tiempo (Dedica a actividades administrativas), pero no me lo impongo yo, me lo impone el sistema, como hay hoy en día cuatro instituciones distintas que nos rigen. El ministerio, la agencia de la calidad de la educación, la superintendencia y nuestro sostenedor. El tema es que de pronto nos van pidiendo cosas, y a veces son todas las semanas. Nos están sacando permanentemente a reuniones.

Base amplia de participación para el análisis de datos. El URD, es un proceso eminentemente social y de negociación de significados, en el cual los actores interpretan y reinterpretan las evidencias en atención a las estructuras mentales que se dotan. Esta situación, de acuerdo con las opiniones de los participantes se ve influenciada por el rol, el propósito y la necesidad de información que tengan los actores de la comunidad educativa. De ahí la importancia de que en los procesos de uso de datos se integre una base amplia y variada de participación.

De acuerdo al análisis de las entrevistas, los actores que en general concurren a las dinámicas de análisis y reflexión de los resultados son los estamentos directivos y de docentes. Así queda de manifiesto en el relato de una jefa de UTP,

Siempre tenemos las reuniones técnicas donde vemos resultados, no solamente se analiza desde el punto de vista individual, sino que se analiza

con todos los docentes "oye, estos son los resultados del profe ¿qué podemos hablar de ellos? ¿qué podemos ver? ¿dónde creen ustedes que está el conflicto?", "oiga usted profesor que le hizo clases a ese curso ¿dónde cree usted que está el problema". Buscar remediales. "Profesor ¿cómo lo podemos solucionar?", "profesor usted que los conoce de antes ¿dónde tiene que atacar la profesora?" se ve de todos los puntos de vista.

En este tipo de instancias los equipos de los establecimientos reflexionan en torno a las problemáticas de aprendizaje y de enseñanza a nivel de aula, que visibilizan tanto los docentes como los directivos. También es importante indicar que el mismo SAC refuerza, de acuerdo a criterios de rendimiento y responsabilización, la implementación de instancias de revisión de los resultados de pruebas estandarizadas, generalmente se hacen en el marco de los resultados del SIMCE y de los indicadores de desarrollo social y personal que anualmente les entrega la ACE a las escuelas.

Cabe destacar, que, en un par de establecimientos del estudio, los docentes indican que los estudiantes participan activamente en los procesos de análisis y de reflexión de resultados. En dichas escuelas, los actores integran en sus prácticas cotidianas actividades de retroalimentación con sus alumnos, lo que a juicio de los maestros tiende a mejorar y a fortalecer los aprendizajes escolares. Así queda de manifiesto en el relato de un docente,

Le entregas el instrumento al niño para que él se dé cuenta dónde están sus errores, por qué se equivocó, volvemos otra vez a hacer una actividad de meta cognición para ver dónde fallaron y en qué fallaron y ahí empieza todo un trabajo. Eso es lo que se hace.

Finalmente, otro elemento a relevar es la participación y el rol que se le da en algunas escuelas, a los padres y apoderados en relación al aprendizaje. Al respecto, los docentes indican que con ellos generan una serie de instancias en donde analizan conjuntamente los resultados que obtienen sus hijos, identifican las problemáticas y reflexionan en la forma en que ellos pueden insumar y potenciar los aprendizajes de los estudiantes. En palabras de un docente,

Yo tengo las entrevistas (con el apoderado) y yo lo primero que hago es mostrarles la prueba de diagnóstico que tuvieron los niños, cómo están, en qué condiciones, el porcentaje que lograron en cada uno de los ejes. Lo hago en las entrevistas personales y después en la intermedia y la final (Reuniones). Esos son los análisis que uno tiene que hacer con el apoderado.

Mecanismos de comunicación y difusión de datos. Refiere a los medios que posee la escuela para difundir y comunicar los resultados a la comunidad educativa y que afectan los procesos de uso reflexivo de datos.

Para los actores educativos, los mecanismos y la forma que se dota la escuela para dar a conocer los resultados a los actores, de acuerdo a las diferentes necesidades de información que tiene cada uno, constituye un elemento importante para las prácticas de uso de datos que se desarrollan internamente. Así los docentes señalan que los establecimientos realizan acciones y/o actividades para dejar disponibles una serie de resultados de aprendizaje y de rendimiento interno como asistencia, matrícula y aprobación para que sus actores puedan construir significados y conocimientos en relación a la información movilizada.

Dentro de los mecanismos que mencionan los entrevistados se encuentran los de tipo ostensivo, tales como portafolios o carpetas de datos con resultados académicos y de caracterización, informes o reportes internos y externos de logro de aprendizajes, y repositorios con datos. En cuanto a los de tipo performativo se encuentran las diferentes instancias de trabajo y análisis colaborativo de datos. Al respecto algunas escuelas mencionan iniciativas vinculadas a las reuniones de apoderados, en donde los profesores jefes conversan con los padres y usan la información para impulsar cambios y mejoras en los aprendizajes de los estudiantes.

Condiciones técnicas de los datos

Esta categoría describe las variables técnicas que facilitan y sustentan prácticas reflexivas de uso de información, dentro de las cuales es posible nombrar la tecnología y la infraestructura de datos presente en la escuela, las herramientas y/o instrumentos para la recolección e interpretación de información que utilizan los docentes y directivos, además de las características que presenta la información (Oportunidad, periodicidad, validez, y desagregación). Al indagar en los establecimientos escolares, es posible identificar los siguientes tres aspectos.

Inventarios o repositorios de datos. Refiere a la forma que tiene la escuela para registrar y organizar, aquella información, tanto interna como externa, que es definida como clave para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Los equipos de los establecimientos tienden a tener una gran variedad de repositorios los que se pueden clasificar en dos. Físicos y digitales. Los primeros, describen aquellos que son de tipo material, dentro de los ejemplos que mencionan los entrevistados se encuentran, cuadernos con los resultados de las evaluaciones, portafolios de datos, libros de clases, reportes de gestión y archivadores. En relación a este último, un docente comenta,

Nosotros tenemos unos archivadores donde vamos guardando todos los datos y eso nos permite ir revisando e ir haciendo comparaciones y lo que decía anteriormente, eso nos permite la reflexión y plantearnos nuevas estrategias si hay algo que no está funcionando.

Los digitales, están asociados a medios más tecnológicos, en donde destacan las planillas de registro, de procesamiento de datos y de análisis.

Tecnología y sistemas de datos. Hamilton et al., (2009), señalan que las variables sistémicas de tipo tecnológico permiten potenciar la capacidad reflexiva de una organización y de sus actores, mejorando sus procesos y resultados. De ahí la importancia de consultarles a los participantes por el estado de esta temática.

Después de analizar los relatos de los actores escolares, es posible señalar que ellos hacen alusión a la existencia de una serie de sistemas de datos tanto públicos como privados, dentro de los cuales destacan el Sistema información general de educación (SIGE), la plataforma de los planes de mejoramiento escolar, los sistemas de gestión escolar privados que adquiere el sostenedor como SINEDUC, Mateo, entre otros. Al respecto, los entrevistados indican que, si bien existe una serie de soluciones que permiten apoyar los procesos escolares, el foco de los sistemas ha estado más orientado en el registro y en la obtención de información de tipo más administrativa. En consecuencia, los usos más frecuentes de las plataformas son de índole administrativo (como registrar matrícula, asistencia, calificaciones o emitir certificados y/o actas). Ello también guarda relación con que las plataformas tienen más funcionalidades administrativo-académicas que curriculares y/o pedagógicas.

Data governance. Refiere a la existencia de un gobierno de datos de la escuela que sea capaz de gestionar los diferentes datos que son claves para el desarrollo de los procesos escolares del establecimiento. Además, de lo anterior tal como lo indican Parra & Matus (2016) implica la aplicación de ciertos estándares técnicos a los datos como es oportunidad, periodicidad, niveles de agregación, validez y pertinencia.

Directivos y docentes mencionan un conjunto procedimientos para agenciar y procesar los datos, los cuales generalmente están a cargo de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) del establecimiento. En dicha unidad, el/la jefe de UTP o algún miembro de su equipo, sistematizan las respuestas de los estudiantes en planillas de vaciado de datos, y además de lo anterior realizan cruces de información con evaluaciones anteriores, de forma de poder representar la información desde diversas categorías de análisis para facilitar el trabajo de interpretación y de toma de acciones por parte de los educadores. En palabras de uno de ellos,

Los resultados y las evaluaciones de todos los sub sectores, ella (Jefa UTP) los ordena y les entrega la información (a los docentes) y van pudiendo comparar el progreso, en el fondo pueden mirar todos los resultados en el tiempo.

En cuanto a las características que deben cumplir los datos, los entrevistados mencionan una serie de elementos. El primero, tiene que ver con la percepción de utilidad, la cual se ve influenciada por la fuente de origen de la información. Los equipos tienen una alta valoración de los datos internos, por cuanto, ellos los producen teniendo como foco los procesos claves y los niveles de agregación que necesita cada actor de la comunidad escolar para tomar decisiones. Por su parte, si bien los datos externos que entrega la ACE, son apreciados en lo referido a la información asociada a los niveles de logro y la que se deriva de los indicadores de desarrollo personal y social, hay dos aspectos que los entrevistados valoran negativamente. La falta de individualización de la información para facilitar la toma de decisiones pedagógicas de los docentes y la poca pertinencia en algunos casos de las evaluaciones SIMCE, en relación a este último punto, un maestro comenta,

Yo me acuerdo, había un caso ipero tan claro! de una pregunta del Simce que dice "¿qué pasa si el niño va en metro y toma la otra línea?" iqué le sirve si el cabro chico vive en Punta Arenas si no conoce un metro. Y así como esa hay muchas más.

El segundo, tiene que ver con la unidad de análisis del dato. Wayman, Cho, & Johnston (2007), señalan que las necesidades de información varían dependiendo de la función que los sujetos cumplan en el sistema educativo, de esta forma, los docentes requerirán información a nivel de aula y de estudiantes para mejorar sus prácticas de enseñanza, los directivos datos más agregados por escuela, y finalmente los sostenedores la necesitarán de su red de establecimientos por ámbitos específicos de gestión. Al indagar en los relatos de los entrevistados, esta temática sale con fuerza sobre todo en los equipos docentes, quienes señalan que para diseñar estrategias remediales específicas y contextualizadas a las necesidades de sus alumnos necesitan recibir la información individualizada por aprendizajes. Situación diferente es la que ocurre con el SIMCE, por cuanto las agencias educativas entregan información de tipo genérica que no viene desagregada en las unidades de análisis que requieren los profesores para diseñar acciones de mejora. Así queda de manifiesto en la opinión de una educadora, quién comenta,

Cuando nosotros hacemos uso de datos en nuestras reuniones, la jefa de UTP pone ahí "Juanito, Pedrito" les fe así (tuvieron tales resultados) porque es individual. Entonces yo pienso que eso debiera ser siempre así, no colectivo como el Simce. A mí me gustaría que fuera más individualizado (el SIMCE), "este chico tiene estas falencias, hagan estrategias con él".

El tercero, está asociada con la oportunidad y periodicidad de los datos. Los entrevistados indican, que el momento en que los equipos reciben los resultados de aprendizaje de los estudiantes dentro de su ciclo escolar, es esencial, por cuanto va a posibilitar la realización de acciones de mejora en forma oportuna. Por esta razón es que para los directivos y docentes los

resultados que entrega el SIMCE, no les permiten desarrollar actividades pertinentes, por cuanto los datos vienen desfasados en el tiempo¹¹. En palabras de una docente,

Que lleguen (los resultados) en el momento que a ti te permita desarrollar estrategias o remediales, no cuando está terminando el año o al año siguiente. Como el Simce, que llega al año siguiente.

Complementando lo anterior, los entrevistados indican, que para mejorar las competencias y habilidades de sus estudiantes es necesario, además, contar con una cierta regularidad en la entrega de resultados, la cual debe ser al menos de carácter mensual.

Yo creo que la periodicidad, el tiempo en que se entrega (datos) debería ser como a lo mejor mensual, en el caso de los niños que están mal, que te vayan permitiendo tomar decisiones.

El cuarto elemento, da cuenta de la forma en que se visualiza la información para la toma de decisiones. Destaca aquella que es representada en categorías de análisis, por cursos, por estudiantes y por momento de aplicación. Al respecto, lo que más valoran es la posibilidad de visualizar las brechas de aprendizajes de acuerdo al filtro de datos seleccionado.

Nosotros vemos los resultados y después vamos comparando por ejemplo las pruebas de este primer semestre con los resultados del segundo semestre y cómo va variando y en ese sentido a mí me ayuda, entonces yo voy viendo "bajaron las notas ¿qué pasó? Hay muchos niños en rojo" y yo me planteo desafíos a mí misma para mejorar al curso.

Por su parte respecto a la forma en que el SIMCE representa los datos, los participantes indican que es necesario avanzar hacia la entrega de una información más desagregada, contextualizada y que no incluya una serie de comparaciones externas con otros establecimientos.

Finalmente, el último elemento mencionado, tiene que ver con la validez y confiabilidad de los datos. Directivos y docentes, opinan que la calidad técnica de los datos depende en gran medida, del instrumento con el cual se recoge la información, por esta razón suelen revisar y validar las pruebas que se aplican en los establecimientos escolares (Diagnostico, intermedia y final) para monitorear la progresión de los aprendizajes de sus estudiantes.

¹¹ Los resultados de las pruebas simce aplicadas a los establecimientos generalmente en octubre de cada año son entregados a los establecimientos durante el primer trimestre escolar del próximo año

Liderazgo escolar para el uso reflexivo de datos

Otro de los elementos que afectan los procesos de URD, tiene que ver con el liderazgo ya sea a nivel escolar o desde el sostenedor, que despliegan los actores en relación a esta temática. Park & Datnow (2009) enfatizaron la importancia que tiene el liderazgo para establecer y apoyar la construcción de culturas de aprendizaje y de mejora continua, en contraposición a aquellas que están marcadas por la "culpabilización", en donde a los datos se les otorga un énfasis en la responsabilización y en el cumplimiento de las demandas externas. De esta forma es fundamental indagar en esta categoría, por cuanto el liderazgo se constituye en un componente clave para movilizar prácticas de uso reflexivo de datos al interior de los ambientes escolares.

Al analizar los discursos de los entrevistados, es posible identificar los siguientes elementos,

Liderazgo y acompañamiento directivo. Los equipos de los establecimientos, reconocen la importancia que tiene el liderazgo para la creación de visiones y significaciones en torno a los datos. Al respecto, los participantes de las escuelas del estudio, señalan que este tipo de procesos lo tiende a liderar uno o más de los miembros del equipo directivo. Así queda de manifiesto, en la opinión de una jefa de UTP, quién comenta,

Se muestran los resultados en el power, se da a cada uno (de los profesores) la planilla de información y se comenta qué pasa, ¿Por qué creen ustedes que están tan deficientes en los resultados?, ¿Por qué creen que estos chicos no han avanzado?, ¿Qué estrategias nosotros podemos utilizar para mejorar a estos chiquillos?", ¿Cómo lo podemos aplicar?, ¿Qué se te ocurre a ti?, ¿Cómo lo podemos hacer?

Este tipo de construcción de sentidos otorga un marco interpretativo y de acción a su vez, por cuanto permite contextualizar y movilizar los resultados hacia la implementación de prácticas que apoyen los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, este aspecto no se despliega de forma uniforme en las escuelas del estudio, sino que va dependiendo de una serie de situaciones como la capacidad de estrategia de la organización¹², los énfasis y reconfiguraciones que cada miembro del equipo directivo realiza a los objetivos de su proyecto educativo, el origen y tipo de información que agencian, además del estado de los demás factores que median el URD.

En relación al perfil del liderazgo para el URD, los actores señalan una serie de características que es importante que sean integradas en las prácticas que desarrollan los equipos directivos desde sus diferentes roles. Los primeros elementos que mencionan tienen que ver con la capacidad de generar un buen

¹² Parra & Matus (2016) la definen como la capacidad de la organización y de las personas que la integran, para focalizar sus sentidos y acciones en la estrategia y en el proyecto educativo que las convoca. Contar con una definición clara y compartida de los sentidos y objetivos, le permite a la escuela crear una visión y normas en torno al uso de datos que promueva el desarrollo tanto de la escuela como de los actores que la conforman (p 230).

clima laboral. El liderazgo debe crear un entorno abierto de confianza y de respeto en el que los miembros del equipo puedan debatir cuestiones y se sientan libres de disentir y de admitir sus desafíos. Si bien los entrevistados señalan que esto último es esencial pues constituye la base para empezar a construir un trabajo colaborativo, al indagar en esta temática en las escuelas del estudio es posible indicar que esta cualidad está distribuida en forma heterogénea entre e intra escuelas.

Un segundo elemento, dice relación con la necesidad de que los líderes conozcan a cabalidad el estado de los procesos escolares que se llevan a cabo al interior de las escuelas. En palabras de un docente

Bueno y eso también te habla que ellos (Directivos) están perfectamente informados de qué pasa en cada curso, porque ellos están insertos en el grupo, estamos bien comunicados por lo tanto ellos saben todo. Por ejemplo, nada que ver que sólo la UTP sepa en cuanto al rendimiento, la señora María Raquel que es la Inspectora también sabe qué problemas hay en cada curso, cuáles son los niños que tienen más dificultad, qué se hace, qué medidas vamos a tomar, cuáles son los remediales, o sea trabajamos todos bien unidos.

El conocimiento de las problemáticas desde una mirada colectiva es un aspecto que es altamente valorado por el equipo docente, por cuanto sienten que sus directivos al conocer más profundamente sus realidades, los pueden apoyar desde una perspectiva más contextualizada y validada. Al respecto, los entrevistados indican que hay una serie de factores, que afectan los tiempos que los directivos destinan para realizar este tipo de tareas. Dentro de los elementos mencionados por los actores se encuentra la alta carga de funciones administrativas que tienen los roles directivos, las demandas que el SAC les impone asociadas a la implementación programática y a la recolección de evidencias, la gran cantidad de programas o acciones que se les solicita implementar, ya sea desde la política pública o bien por los sostenedores, y la falta de dotación de profesionales para gestionar los procesos técnico-pedagógicos.

Un tercer elemento mencionado, dice relación con el acompañamiento docente, el cual es señalado por los entrevistados como una variable clave al momento de trabajar en torno a los datos. La facilitación también es otro aspecto destacado, en el sentido que los maestros se sienten apoyados por sus directivos por cuanto les proporcionan una serie de recursos pedagógicos y de enseñanza para apoyar el desarrollo de sus prácticas educativas. Como lo dice uno de los educadores,

Siempre son facilitadores (Directivo). Siempre tratan, tú les dices "¿sabe qué profe? Tengo un problema", "ah, pero yo tengo esto que te puede servir, a lo mejor esta situación podemos utilizar", "Carlos tú curso está

bajo en esto, mira yo tengo esta situación, te propongo que hagamos esto, veámoslo”.

En esta misma línea los docentes valoran que el liderazgo se ejerza desde la colaboración y la construcción conjunta de conocimiento. De esta manera, los equipos destacan en algunos casos, la capacidad de los directivos para construir preguntas que invitan a la reflexión y a realizar procesos de indagación sobre las prácticas pedagógicas. Tal como lo comenta, una jefa de UTP

Profesor ¿Cómo lo podemos solucionar?”, profesor usted que los conoce de antes ¿Dónde tiene que atacar la profesora?” ¿Se ven todos los puntos de vista?

Al respecto, los entrevistados indican que para llevar a cabo procesos de URD, los líderes deben ser capaces de modelar rutinas de análisis y de aplicación en acciones de mejora de tipo remedial. De ahí la importancia para los docentes del estudio, que los directivos les puedan enseñar a como se deben explorar los datos para analizar de forma situada, tanto los aprendizajes de sus estudiantes como las prácticas de enseñanza que implementan. Si bien, esta es una práctica altamente deseable por parte de los actores, es posible observar que esta capacidad se despliega heterogéneamente en los establecimientos de la investigación.

Un cuarto elemento dice relación a la necesidad de que después de cada proceso de URD, los líderes en conjunto con el equipo docente puedan establecer metas vinculadas a la toma de acciones para mejorar los procesos escolares que llevan a cabo. Para ello es fundamental además que los directivos puedan estructurar tiempos para promover espacios de colaboración en torno a los datos.

Finalmente, hay un elemento transversal que afecta al liderazgo de todos los casos estudiados, es el relacionado con la visión sistémica de los equipos directivos. De acuerdo al análisis de las entrevistas, es necesario avanzar hacia la construcción de visiones más sistémicas por parte de los líderes escolares, por cuanto sus perspectivas tienden a ser más de tipo insular y atomizadas. Así queda de manifiesto en la opinión de un académico, quien comenta,

Lo que yo sí he visto, son equipos directivos que logran tener el control de varios indicadores, pero ya como integrarlos ponte tú, les cuesta muchísimo. Entonces, sí, sabemos que aquellos que les está yendo mal en matemática, van a refuerzo y sabemos que estos otros están súper mal, son los que tienen diez mil anotaciones, llamamos a los apoderados y tenemos un plan para retenerlos, pero ya el cruce de toda esa información, es muy sofisticado.

Liderazgos intermedios. Refiere a la labor que debe realizar el sostenedor, en el marco del desarrollo y fortalecimiento de las instituciones educativas que están bajo su dependencia. Dentro de las funciones y responsabilidades que debe desempeñar, se encuentra el desarrollo de acciones de diseño, articulación, gestión y liderazgo necesarias para asegurar un buen funcionamiento en términos de procesos y resultados de las organizaciones educativas que conforman su red de establecimientos.

En relación al rol del sostenedor, los equipos de los establecimientos señalan que éste ha quedado invisibilizado, dado que el foco de atención del SAC, lo constituyen los establecimientos escolares, en consecuencia, para la política pública, las escuelas son los principales responsables por los resultados académicos de sus estudiantes y a la vez son quienes reciben los premios y castigos que el sistema le asigna, en atención a los niveles de desempeño alcanzados.

Cabe destacar, que si bien el liderazgo a nivel de sostenedor puede actuar como un facilitador para promover al interior de las escuelas lógicas de uso reflexivo de datos, debido a que este actor tiene la posibilidad de traspasar a los equipos de sus colegios creencias y motivaciones sobre la importancia de trabajar en torno a los datos, además de modelar rutinas de análisis y de aplicación de URD en los planes de mejoramiento educativo que llevan a cabo el conjunto de establecimientos de su red. Al revisar los relatos de los equipos de los establecimientos es posible identificar varias problemáticas que afectan negativamente el despliegue de esta capacidad a nivel de sostenedores.

En primer lugar, los equipos de las escuelas perciben ciertas dificultades referidas a la capacidad técnica que tienen los sostenedores, para abordar este tipo de procesos al interior de los establecimientos escolares. Los actores señalan que el uso de datos a nivel de sostenedor está más asociado a la rendición de cuentas que al uso reflexivo de datos.

Otro elemento que influye tiene que ver con la percepción que tienen tanto directivos y docentes acerca de la falta de compromiso y reconocimiento que manifiesta el sostenedor con la labor educativa de los establecimientos escolares. Si bien los equipos directivos de los establecimientos escolares señalan tener una relación con los sostenedores, la cual se manifiesta a través de reuniones periódicas, envíos de estado de avance y cumplimiento de los convenios de desempeño. Es necesario fortalecer con mayor fuerza los niveles de apoyo, acompañamiento y retroalimentación que despliegan los sostenedores en las organizaciones educativas del estudio. Tal como queda reflejado, en el relato de una jefa de UTP, quién señala,

A nivel de sostenedor ¿cómo cree que lo han apoyado en el tema de uso de datos? La verdad que la corporación no, mira, a nosotros a veces nos ha ido bien y la corporación ni siquiera una nota ini una nota!.

En tercer lugar, la centralización en la construcción e implementación de acciones es un aspecto que dificulta el trabajo de las escuelas. Al respecto los entrevistados indican que las acciones que se planifican a nivel comunal no integran la participación directa de los equipos directivos, en este sentido, se produce una disonancia entre los niveles de expectativas que tienen las escuelas sobre las acciones que se deben realizar versus las que efectivamente son convocadas desde el sostenedor. Complementando lo anterior, los equipos directivos señalan que no hay una política local con enfoque territorial en relación a la visión educacional que se espera a nivel comunal. Situación que queda visualizada en el relato de un miembro del equipo de gestión, quien comenta,

No tenemos una política común educacional (Local) que diga "estos son los objetivos que tenemos para este año, eso no existe, no se da.

En cuarto lugar, los participantes opinan que es fundamental que los sostenedores propicien la generación de instancias de colaboración y de apoyo en los procesos de URD que llevan a cabo los equipos directivos. Al respecto, si bien es posible observar diversos tipos de acciones vinculadas al análisis y uso de datos que llevan a cabo los establecimientos escolares del estudio, dentro de las cuales podemos señalar jornadas de reflexión, reuniones o consejos temáticos de mejora, acciones remediales en aula y reforzamiento escolar entre otros, los actores señalan que los sostenedores no generan ambientes colaborativos y de apoyo que faciliten la mejora y la construcción de conocimiento en conjunto. En palabras de un miembro del equipo de gestión,

Hablando de la comuna, no hemos tenido reuniones de jefes de UTP, cada establecimiento es una isla, cada uno actúa de acuerdo a lo que cree que es lo mejor.

Finalmente, los participantes hablan en torno a los recursos que el sostenedor pone a disposición de sus escuelas para potenciar procesos de URD. Al analizar las prácticas de los equipos de las escuelas del estudio, se observan aspectos positivos vinculados a que algunos sostenedores apoyan a los establecimientos con cursos de perfeccionamiento y en otros casos aplican pruebas estandarizadas con carácter formativo para evaluar el nivel de aprendizajes de los estudiantes de su red de escuelas. En cuanto a los elementos que dificultan el desarrollo de esta capacidad reflexiva, los actores señalan que hay una serie de condiciones que es necesario asegurar para que los equipos directivos y docentes de su red de colegios puedan desarrollar este tipo de procesos. Dentro de los elementos que ellos más destacan, es el asociado a los escasos tiempos individuales y colectivos para agenciar, organizar, analizar y tomar decisiones en base a los datos. En este sentido, los sostenedores deben asignar como prioridad en el esquema de tareas de sus equipos los tiempos suficientes

para que los establecimientos escolares puedan realizar procesos reflexivos de uso de datos. En palabras de una Directora,

Ahora a nivel de sostenedor sería quizás una crítica el tema de los tiempos, que claramente no hay tiempo para pedirle a los profes que lo hagan, insisto, es buena voluntad y profesionalismo de su parte (docentes) lo que nos ha permitido tener los datos como corresponde y darles el uso que corresponde.

Soportes de colaboración

Esta categoría da cuenta de la existencia de soportes de colaboración y ayuda externos a los establecimientos y a la institucionalidad pública que pueden apoyar a los equipos escolares para realizar procesos de uso reflexivo de datos.

En los relatos de los actores destaca la importancia de las organizaciones externas como universidades o instituciones que trabajan en el ámbito educacional como organizaciones no gubernamentales (ONG) o fundaciones. Los equipos directivos de los establecimientos tienen una alta valoración respecto a los beneficios que puede tener para su gestión contar con retroalimentaciones externas para enriquecer sus procesos escolares, en este sentido los actores sienten que es fundamental tener apoyos profesionales, tanto para enriquecer el trabajo interno que se está realizando como para validar las directrices de acción que los equipos hayan definido. Así queda de manifiesto, en el discurso de una jefa UTP, la cual señala al respecto.

A veces tú puedes como jefa saber mucho de una materia y tú te puedes manejar y todo eso... pero no es lo mismo cuando viene una persona de afuera, la connotación es distinta, la valoración es otra y el profesor lo toma distinto y aunque tú todos los días le estés diciendo lo mismo... no, pero basta que venga alguien y esa persona sí maneje todas las competencias de llegar a las personas, de acercarse a ellas, de saber transmitir, eso los va a encantar y va a ser distinto.

En relación a los organismos de Asistencia Técnica Educativa (ATEs), los cuales son contratados por los sostenedores para apoyar a los establecimientos escolares, es posible encontrar un doble discurso al interior de las comunidades educativas. Por una parte, si bien los entrevistados señalan que las ATEs constituyen un gran apoyo para las escuelas ya que contemplan una gran oferta que va desde cursos de capacitación, intervención en aula y en gestión hasta evaluación y apoyo para la mejora educativa. La calidad de los servicios que prestan los ATEs es muy heterogénea, de esta forma la utilidad de la oferta entregada estará supeditada a la calidad del proveedor, la cual es evaluada como insatisfactoria en varios de los casos descritos vinculados a las escuelas que participan del estudio. En palabras de un docente,

Estas ATE... yo creo que lo peor que le ha pasado a la educación es que se implementen estas ATE, o sea... porque primero no son ATE que tengan un prestigio, que sean serias, que tengan un trabajo profesional. " como que ven solo la forma de extraer recursos sin ser serios en lo que hacen ¿me entiendes?.

Otro elemento fundamental dice relación con las Influencias y apoyos externos que reciben los establecimientos desde instituciones como Universidades o entidades superior de educación para perfeccionamiento docente en diversas temáticas como liderazgo, convivencia, evaluación, currículo y gestión escolar.

Aprendizaje y desarrollo profesional.

El aprendizaje y el desarrollo profesional son factores claves para asegurar la sostenibilidad y el desarrollo a nivel individual, grupal y organizacional de los procesos de URD. En tanto, que permiten que los directivos y docentes puedan empoderarse para gestionar su aprendizaje de manera situada y respondiendo a las necesidades que el contexto les impone.

En cuanto al desarrollo profesional para el uso reflexivo de datos, al indagar en los relatos de los participantes, éstos relevan la importancia de contar con mecanismos para desarrollar y fortalecer las competencias de los docentes. Al respecto los entrevistados señalan, que es fundamental avanzar hacia la adopción de estrategias colaborativas de desarrollo profesional, que permitan potenciar las habilidades, experiencias y conocimientos desde una construcción colectiva de significados.

Al consultarles a los actores por el tipo de estrategias que realizan, es posible observar que, en algunos establecimientos, los mecanismos elegidos para potenciar los capitales de conocimiento de sus equipos, son las de tipo endógeno, destacando principalmente tres tipos de estrategias.

La primera, refiere al establecimiento de liderazgos docentes intermedios colaborativos como mecanismo de aprendizaje organizacional. Los equipos directivos fomentan el desarrollo de liderazgos pedagógicos entre los equipos de los docentes como una forma de potenciar los procesos de mejora asociadas a las prácticas de enseñanza. Estas ideas son complementadas desde las declaraciones de la jefa del equipo pedagógico de un establecimiento, quién señala,

Tengo dos o tres profesoras que son bastante potentes, son muy generosas, ellas entregan mucho de lo que tienen y ellas trabajan conmigo, por ejemplo una con los párvulos, me apoya con todo lo que es las parvularias, hay otra que me apoya de 1º básico y los 2ºs y otra 3º, y la otra colega 4º, 5º y 6º, , eso es lo que está fortaleciendo en este momento, el trabajo en equipo con los docentes.

La segunda, está vinculada al desarrollo de mentorías de apoyo docente. Timperley et al. (2007) indican que uno de los elementos principales para promover un aprendizaje profesional que tenga un impacto positivo en el mejoramiento de las prácticas docentes, está relacionado con la capacidad de la organización para involucrar y situar a los maestros en el proceso de aprendizaje. Por su parte los actores de los establecimientos del estudio, comparten lo indicado por los autores desarrollando una serie de estrategias de tutorías o de apoyo con aquellos maestros que presentan un menor despliegue de sus competencias docentes. Así queda reflejado, en el relato de la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) de un establecimiento, la cual indica,

De los docentes, mira, es que yo tengo docentes muy buenos y otros que están debiluchos, esos debiluchos se suben al carro y a esos son los que yo dejo que como que no se note que sean apadrinados por los más buenos y a mí me llama la atención la responsabilidad con que lo toman, tratan de ir apoyando.

La tercera, da cuenta de lógicas de trabajo en equipo. El aprendizaje profesional se asocia con la colaboración, la cual fomenta el crecimiento personal y laboral de los profesores y, además, activa la reflexión para mejorar las prácticas docentes. Al respecto, los equipos de los establecimientos indican que las instancias de trabajo colaborativo tienden a fortalecer el desarrollo de competencias entre el cuerpo de maestros. Así queda de manifiesto en el relato de una jefa de UTP, quien comenta,

¿Y cómo percibes las habilidades de los profesores para interpretar los datos? Bueno, siempre hay algunos que son más rápidos y esos va ayudando al otro, porque a veces se da la siguiente tónica en las reuniones de profesores. Unos son más rápidos que otros y esos rápidos nos ayudan a todos, me ayudan a mí, ayudan al resto, porque a lo mejor yo no vi lo que ellos están viendo, entonces esos nos ayudan a todos.

De esta forma, se pueden observar dinámicas colaborativas y reflexivas que apoyan desde una lógica contextualizada, abierta y pertinente el aprendizaje profesional de todos los miembros de la organización educativa.

Dentro de las acciones que llevan a cabo los equipos pedagógicos bajo estas lógicas anteriores de trabajo se encuentran: diagnóstico y fortalecimiento de las competencias docentes técnico-pedagógicas, nivelación de prácticas pedagógicas, de enseñanza y aprendizaje, e inducción y capacitación a los docentes noveles o a los que recién están ingresando al establecimiento escolar por cambio de trabajo.

Otra de las estrategias de desarrollo profesional que mencionan algunos establecimientos que utilizan son de tipo exógeno, en este tipo de instancias los actores escolares se capacitan mediante una oferta externa de cursos. Los

participantes del estudio señalan que en algunos casos el perfeccionamiento lo deben costear con recursos propios y en otros casos indican que los sostenedores los apoyan vía contratación de ATEs. La utilidad de este tipo de estrategia está supeditada a dos elementos a) El nivel de alineación en relación a la estrategia y a las necesidades que se derivan de ella, b) La calidad del proveedor de formación. En relación al segundo aspecto, en varios casos descritos lo evalúan insatisfactoriamente cuando es facilitado por una ATEs.

Finalmente destacan establecimientos donde combinan ambos tipos de estrategias de perfeccionamiento profesional.

Culturas reflexivas

Esta categoría da cuenta del conjunto de variables a nivel de cultura que median los procesos de uso reflexivo de datos. Dado que la cultura proporciona las normas y creencias de comportamiento en los establecimientos escolares, la presencia de culturas reflexivas al interior de dichos ambientes potencia la introducción de dinámicas de investigación-acción, por cuanto su instalación conlleva profundos procesos de significación y de construcción de sentidos desde una lógica de pertenencia y colaboración.

Después de analizar los relatos de los entrevistados un aspecto positivo que destaca en las escuelas es la presencia de discursos asociados a la importancia de contar con espacios de aprendizaje institucional para potenciar el desarrollo de competencias para el análisis reflexivo de los datos. No obstante, lo anterior, el nivel de despliegue de instancias colaborativas de tipo sistemáticas en las escuelas del estudio es heterogénea. Así es posible encontrar con mayor presencia instancias más de tipo funcional, las cuales se vinculan mayormente con las fuentes de información externa y con las demandas de análisis de resultados, que las distintas agencias públicas del SAC les realizan a las escuelas.

Otro de los elementos que destacan los participantes es el asociado a las condiciones ambientales del ejercicio docente. Para promover culturas reflexivas es necesario sustentar las interacciones sociales desde una lógica de respeto y confianza. En palabras de una docente,

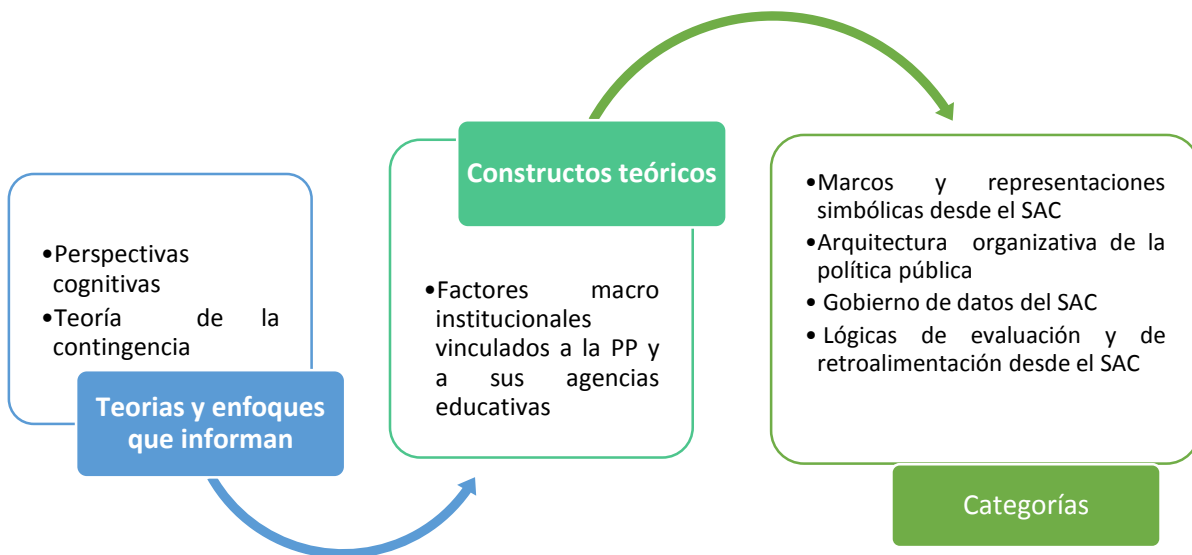
Eso es lo otro que yo encuentro que es fundamental para el buen trabajo, a pesar de todas las situaciones aquí es la atmósfera de respeto, si hay algo que te tienen que decir te lo van a decir aquí, si tú tienes algo que decir también lo puedes decir, tampoco van a haber represalias.

De acuerdo al discurso de los actores este es un tema fundamental que hay que potenciar puesto que la mayoría de los actores opina que esta es una temática que necesita apoyo.

5.3 Factores macro institucionales

Este factor describe, los elementos a nivel de política y de sus agencias estatales que afectan el desarrollo de acciones de uso reflexivo de datos en las organizaciones educativas. Los hallazgos presentados en esta sección están alineados con los constructos descritos en el marco conceptual, tal como se observa en la figura 10.

Figura 10. Constructos asociados a los factores macro institucionales



Fuente: Elaboración propia

Después de explorar en los apartados anteriores, acerca de los factores individuales y contextuales que median las prácticas de uso de datos que llevan a cabo los establecimientos educacionales, la siguiente sección indagará en los de tipo macroinstitucional. Para llevar a cabo esta tarea, a partir de las teorías introducidas en el capítulo dos se describirán cada uno de los hallazgos.

De acuerdo con las perspectivas cognitivas, las políticas públicas que circunscriben el sistema educativo construyen un marco de actuación y definen las formas de relación y vínculo que van a tener todos los agentes que conforman el sistema educativo. De esta forma, las PP son transmisoras de mensajes y sentidos en relación a lo que ellas van a definir por "comportamientos deseados y no deseados", información que va a mediar, los repertorios de respuesta que construyan los actores frente a ellas. Por su parte, la teoría de la contingencia sostiene que las organizaciones están fuertemente influenciadas por los contextos en los cuales se encuentran insertas, de esta forma se ven obligadas a adoptar diversos tipos de configuraciones estructurales para adaptarse a su medio (González, 2015). Así podemos indicar, que las políticas públicas no solo actúan a nivel de individuos,

sino que, además, tienen un correlato organizacional. Empleando estos conceptos teóricos se procedió a realizar la codificación de los discursos de los entrevistados.

Los resultados de este análisis están organizados en subsecciones. En la primera se presentan los hallazgos vinculados a los marcos y representaciones simbólicas de política pública que influyen las estructuras mentales de los entrevistados. En la segunda, se aborda la arquitectura organizativa de la política que afecta las capacidades de los establecimientos escolares para adoptar diversos tipos de configuraciones estructurales en atención al medio en que se encuentran. Luego, en la tercera, se explora el gobierno de datos o "data governance" del SAC, asociada a la capacidad que tiene tanto la política como sus agencias de dotar a las comunidades educativas de los datos que necesitan para apoyar la mejora de sus procesos educativos. Finalmente, en la última parte se indaga respecto a las lógicas de evaluación y de retroalimentación que se potencian desde la política y que afectan las dinámicas que se dan al interior de las unidades educativas.

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados en el estudio según dimensión y subdimensión de análisis:

Marcos y representaciones simbólicas desde el SAC

Esta categoría da cuenta a nivel simbólico, de las variables vinculadas a las políticas escolares del SAC, que ejercen influencia en las escuelas, dotándolas de sentidos, saberes y construcciones sociales educativas. Estos esquemas simbólicos, afectan las lógicas de uso de datos que se desarrollan al interior de los establecimientos escolares.

Al indagar en los marcos y representaciones de los actores, que se desprenden de las políticas públicas del SAC, es posible identificar los siguientes elementos:

Concepciones educativas que se transmiten desde el SAC. Los entrevistados destacan representaciones y construcciones sociales marcadas desde un enfoque de efectividad escolar, la cual se desconecta del contexto y presiona a los establecimientos escolares a lograr altos desempeños académicos. Esta situación, de acuerdo con las opiniones de los participantes se ve influenciada por aspectos asociados a la incorporación de las lógicas de mercado en la gestión educativa, la política de responsabilización por los resultados, la descontextualización de las prácticas escolares y la visión instrumental que el SAC tiene acerca de las escuelas.

En cuanto a las dinámicas de mercado en la gestión escolar, al indagar en los relatos de los participantes, éstos indican que el sistema de financiamiento obliga a los establecimientos a competir entre sí, a fin de obtener los recursos

necesarios para asegurar su permanencia en el sistema. En conjunto con lo anterior, la fragmentación de la educación pública, el libre acceso a oferentes privados para que provean una oferta de educación y las políticas de accountability enfocadas en resultados, presionan la convergencia de escenarios competitivos que atentan contra la sostenibilidad de las escuelas y de sus proyectos educativos. Así queda de manifiesto por uno de los académicos entrevistados, quién comenta,

En un sistema de mercado en que las escuelas tienen que estar compitiendo por el prestigio, por la familia, por la plata, por la subvención, los riesgos que esto tiene intrínsecamente se multiplican... (El SAC) se monta en un sistema cuyas dinámicas de mercado no están eliminadas.

Tal como lo describen los entrevistados, en la actualidad, el modelo que subyace a la gestión escolar involucra fuertes supuestos de elección racional, como por ejemplo que los actores tomarán decisiones objetivas, teniendo en cuenta las pautas de desempeño y la información con la que cuentan. Siguiendo este mismo razonamiento, el SAC ha definido una serie de estándares de desempeño, para definir lo que el sistema escolar va a entender por establecimientos escolares de "alto y bajo rendimiento".

Ante este escenario, los equipos de los establecimientos indican que los esquemas imperantes de rendición de cuentas por una parte los presionan para que logren determinados resultados en las evaluaciones estandarizadas y por otra, difunden esa información de manera pública, a objeto de que las familias realicen "elecciones racionales" introduciendo dinámicas de mercado de competencia educacional. De esta forma, el valor de la educación ya no viene dado por sí mismo, sino que este debe ser demostrado con evidencias, tanto para la ciudadanía como para el estado.

La aplicación de estas lógicas desde una perspectiva de eficiencia según lo que indican los participantes, ha traído al sistema escolar una serie de consecuencias negativas, como por ejemplo la categorización de las unidades escolares a partir normas de desempeño externas, la difusión de dicha información ante la opinión pública, para que el mercado de las familias regule la calidad de la oferta; y la asignación de una serie de recompensas y sanciones, las cuales impactan negativamente en las escuelas, sobre todo en aquellas que obtienen menores resultados. Este tipo de perspectivas introduce lógicas de desigualdad, competencia y de prestigio simbólico que afectan los tipos de uso de datos que se llevan cabo al interior de las organizaciones escolares.

La responsabilización, de acuerdo con los relatos de los participantes es uno de los elementos que más fuertemente destaca en las políticas educativas nacionales. El sistema escolar promueve fuertemente la implementación de responsabilidades de tipo vertical entre sus actores, que son aquellas que se

derivan del uso de pruebas estandarizadas de alto riesgo para auditar y controlar el rendimiento de las escuelas y de sus docentes desde una dimensión externa. Bajo este contexto las escuelas se ven presionadas a mejorar sus resultados de aprendizaje y de eficiencia interna, a través de la aplicación de esquemas de premios y castigos. Tal como lo comenta un Director,

Los profesores saben que hay determinados indicadores que ellos deben cumplir porque además esos indicadores significan un bono, o sea si nosotros estamos bien en asistencia, si estamos bien en matrícula, si los apoderados están opinando bien con respecto a la escuela, si los alumnos están opinando bien respecto a la escuela, hay ciertos porcentajes en que se incrementan las remuneraciones.

El entorno educativo, forma parte de la identidad de las escuelas y les otorga sentidos a sus miembros, en consecuencia, su incorporación es fundamental para contextualizar el aprendizaje, el proyecto educativo, la planificación, la acción docente y los procesos de evaluación. Al respecto, los actores señalan, que el SAC tiende a estandarizar los procesos que se llevan a cabo al interior de las comunidades educativas, lo cual impacta negativamente en el desarrollo de aprendizajes escolares e institucionales significativos y alineados a su contexto territorial y sociocultural.

Los actores señalan, que la educación formal se encuentra estandarizada a nivel nacional y no rescata los desafíos ni las identidades territoriales locales, además de lo anterior, tampoco da cuenta de una formación integral que potencie los talentos, la creatividad y las habilidades necesarias para fortalecer en los estudiantes procesos de "aprender a aprender". En palabras de un docente,

Cuántas reformas se han puesto en Chile que cuando se empieza a aplicar aquí ya fracasó en otros lugares ¿Por qué? porque aquí no se investiga, al tipo de niño, docente, sostenedor, apoderado (...). No hay ningún programa que diga "ya, nosotros vamos a crear nuestro propio modelo educativo, basado made in Chile, para los niños de Chile", eso no ocurre y son cosas que tienen que ocurrir acá.

Otro aspecto a relevar, dice relación con la forma en que la política pública visibiliza la orgánica de los establecimientos escolares. Al respecto, los participantes del estudio perciben que las escuelas son vistas como estructuras de tipo insular y segmentadas, de esta manera, las visiones y reconfiguraciones, que realizan en torno a las prácticas y procesos escolares se encuentran mediadas más por marcos individuales de carácter funcional que por esquemas colectivos o sistémicos.

Finalmente, los equipos de los establecimientos señalan, que las instituciones escolares no deben ser representadas bajo una lógica atomizada o como la

suma de programas, procesos, recursos y actores, sino bajo un esquema sistémico-estratégico.

Representaciones y significaciones de los datos y de su uso. Refiere a las representaciones y significaciones que se derivan directamente, tanto del tipo de dato que se promueve producir y analizar desde el SAC, como de los usos que se pretenda potenciar a partir de ellos.

Al respecto, los entrevistados indican que, si bien las organizaciones educativas durante años han recopilado información para mejorar sus procesos escolares, el foco en el tipo de datos a levantar ha cambiado en el último tiempo. Las recientes políticas de accountability, han privilegiado la producción y análisis de cierto tipo de datos, los cuales además han sido vinculados a mecanismos de financiamiento y competencia entre las escuelas. Al respecto es importante citar palabras de Young (2006), el cual indica que las políticas de rendición de cuentas tienden a dar mucho poder y relevancia a los datos, especialmente a aquellos que vienen de pruebas estandarizadas.

Para los directivos y docentes del estudio, este escenario ha implicado, por una parte, la obligación de informar el desempeño escolar, en atención a los resultados obtenidos a partir de las evaluaciones externas, y por otra, la necesidad de tener que comprender internamente esta información a fin de mejorar su práctica, situación que ha sido complicada para la dinámica interna de los establecimientos, debido a que estos datos son de carácter sumativo y no están orientados a la retroalimentación formativa de los procesos educativos.

Otro aspecto importante de destacar es la naturaleza de la información que se entrega desde la política pública a las escuelas, la cual se reduce a ciertos ámbitos de la gestión educativa, con fuerte énfasis en los resultados de las pruebas SIMCE. Información que sirve como base para evaluar a la escuela y sancionarla cuando obtienen rendimientos insuficientes de acuerdo con los estándares que la misma política les ha fijado externamente.

Complementando lo anterior, si bien los entrevistados indican que los datos que se derivan de los indicadores de desarrollo personal y social (IDPyS) que entrega la ACE, es una mejora en cuanto al tipo de información que las agencias educativas entregan, se evidencia una dicotomía en cuanto a la valoración que el sistema hace de ella para realizar la clasificación de las escuelas de acuerdo al SAC.

A pesar de que el índice de ordenación incluye los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas SIMCE y en los IDPyS, el mayor porcentaje de ponderación (Más del 73%) está asociado al SIMCE. Complementando lo anterior, en cuanto al origen de la información, los participantes señalan que la política pública tiende a privilegiar la información externa, por sobre la cual

ellos producen, esta situación genera una serie de conflictos, por cuanto los actores tienden a realizar usos más comprensivos de la información interna que levantan. Así es sustentado por la opinión de un académico, quien afirma,

Desde la política educativa el uso de datos es básicamente los datos que produce las evaluaciones estandarizadas o los datos que se producen con mediciones, en el fondo no hay ni confianza ni incentivos a que sean las escuelas las que produzcan realmente sus propios datos, en el fondo los profesores ya conocen su realidad, ellos ya saben cómo son los niños, en el fondo claro, es como tener el espacio de sistematizar y pensar más esa información.

Los equipos de las escuelas del estudio, destacan la base estrecha y estandarizada de datos que se produce y que, además, se mandata a levantar, situación que según ellos, trae una serie de consecuencias al interior de las comunidades educativas. El primer lugar, los actores opinan que esta perspectiva de datos, tiende a dificultar la posibilidad de que las escuelas puedan construir estándares internos de calidad que sean pertinentes y coherentes con su proyecto educativo, por cuanto se ven instados y evaluados por normas de comportamiento externas, que no siempre reflejan la realidad y el contexto de sus organizaciones. En segundo lugar, afecta la posibilidad de instalación de estructuras y espacios de aprendizaje organizacional que performen sus prácticas, bajo una mirada colectiva, sustentable y de largo plazo.

En relación a los propósitos que guían las estrategias de uso de datos, es fundamental tener que situar ciertos elementos de la política que afectan directamente esta temática. El SAC, en general se constituye en un sistema altamente tecnocrático, insular y estandarizado que centra su acción en dinámicas de rendición de cuentas, las cuales son sustentadas por un esquema de incentivos y sanciones. Al respecto, Cortázar (2007), señala que este sistema actúa presionando a la escuela desde una lógica de retroalimentación negativa, centrándose en la identificación de errores y desvíos, en relación a los estándares externos de desempeño educativo que la misma política ha definido como niveles aceptables de logro académico y escolar. En este sentido, el paradigma de política educativa, desde una lógica de accountability, releva la necesidad de corregir las rutinas y los procesos operativos de los establecimientos escolares de acuerdo, a marcos de acción de calidad definidos. Este tipo de enfoque centra el uso de datos desde una perspectiva instrumental, a corto plazo y descontextualizada de su entorno. Tal como queda reflejado en el discurso de un académico.

O sea el modelo de la política pública es una gestión tecnocrática, centrada en objetivos estandarizables, medibles, con lógicas de premio y sanción. Es un esquema súper poco profesionalizante, no creo que sea un modelo que haya servido.

Esta clase de políticas ha incidido en el fortalecimiento de ciertos tipos de uso. Al respecto, los actores escolares del estudio dan cuenta fuertemente de aspectos relacionados con la instrumentalización de las prácticas de UD. Situación que ha impactado negativamente en la gestión interna de los establecimientos educativos, por cuanto los entrevistados describen una serie de consecuencias, entre las cuales se puede citar el estrechamiento del currículum, la estandarización de los procesos escolares, la culpabilización docente por resultados, la instalación de mecanismos de selección de alumnos, y la focalización de los aprendizajes de los estudiantes desde una mirada más cognitiva, la cual no refleja la integralidad del aprendizaje que se debe desplegar al interior de las aulas.

Arquitectura organizativa de la política pública

Esta categoría da cuenta de las variables vinculadas a la estrategia organizacional, a las configuraciones estructurales, a las coordinaciones y al acompañamiento que las agencias del estado le realizan a los actores escolares. Al indagar en la arquitectura los establecimientos escolares, es posible identificar los siguientes elementos,

Estrategia de Política Pública. Las estrategias constituyen un elemento fundamental en el desarrollo y ejecución de las PP. En este sentido poder identificar el tipo de estrategia que va adoptar la política pública es relevante, en tanto que facilita la comprensión de los sentidos y significados que se desprenden del “como hacer”, de la política educativa. Al respecto, los participantes del estudio, identifican dos aspectos.

El primero, dice relación con el carácter y tipo de estrategia pública. De acuerdo a los relatos de los diversos actores que participaron del estudio, se observa que la PP del SAC despliega una marcada estrategia de tipo funcional. La cual desde el punto de vista de los participantes tiene una serie de elementos negativos que afectan la instalación de capacidades reflexivas en las unidades escolar, dentro de las cuales mencionan, la rigidez y jerarquización de sus estructuras, la bajo autonomía que otorga, la visión insular que promueve, la escasa adaptabilidad que presenta y la mirada cortoplacista que conlleva este tipo de estrategias.

Si bien las políticas del SAC, entregan ciertas orientaciones y estándares en temas de evaluación y de gestión, éstas no logran generar cambios con miras a la instalación de capacidades al interior de las escuelas.

El segundo, refiere directamente a la sostenibilidad de la estrategia del SAC. De acuerdo a lo señalado por los actores, la lógica funcional de estrategia de la política pública, impacta fuertemente en la sostenibilidad de la gobernanza de las unidades educativas. Los participantes indican la existencia de una serie de elementos que contribuyen fuertemente al desalineamiento estratégico de la organización en relación a su misión, visión y proyecto educativo

institucional. La existencia de un marco regulatorio burocrático que impacta negativamente en los niveles de autonomía y de sostenibilidad que la organización puede alcanzar, es mencionado como uno de ellos. Otro aspecto que se identifica es la alta carga programática y administrativa vinculada al quehacer de los actores escolares, que de acuerdo a lo señalado por ellos no aporta valor a sus procesos educativos. Las escuelas señalan, que sistemáticamente desde las agencias públicas se les solicita que implementen una gran cantidad de programas o acciones lo cual implica un fuerte aumento de la carga laboral de los equipos directivos y docentes, situación que afecta además, la calidad de los procesos escolares que se despliegan en las unidades educativas. Esto a la vez es sustentado por uno de los académicos entrevistados, quien comenta,

O sea, hay mucha gente (en las escuelas), en el fondo está el supervisor, está el municipio o está el sostenedor privado, está la agencia, hay mucha gente que va, que visita la escuela, que acompaña, están las ATE. Pero de nuevo, la escuela está sobre cargada.

Los recursos financieros que se disponen para la implementación de las políticas en los establecimientos escolares, también es una temática mencionada por los entrevistados. Para ellos, educar en contextos vulnerables implica mayores costos en relación a la oferta y servicios que se deben asegurar, para que esta población de niños, niñas y jóvenes puedan acceder a una educación que potencie el desarrollo integral de sus estudiantes. Si bien, en los últimos años han surgido políticas como la Subvención Escolar Preferencial (SEP), que otorga mayor financiamiento a las escuelas vulnerables, los esfuerzos no han sido suficientes.

Finalmente, en cuanto a la sostenibilidad se mencionan los bajos niveles de autonomía que tienen las comunidades para gestionar sus recursos financieros. Al respecto, los participantes relevan el estilo de gestión centralizada o descentralizada que realiza el sostenedor municipal, la cual de acuerdo a su opinión impacta directamente en los niveles de autonomía que un establecimiento puede tener a la hora de gestionar sus recursos para la mejora de sus procesos. Además de lo anterior, otro punto que destacan son las facultades que le otorgan las políticas del SAC a las unidades educativas, para disponer de sus recursos en atención a los resultados que han obtenido en la ordenación que realiza la ACE. Las escuelas que obtienen las categorías de desempeño más altas del sistema son las que gozan de mayores niveles de autonomía relativa. De esta forma, aquellas que obtienen categorías como insuficientes se ven obligadas a tener que aceptar que el sostenedor, u otros agentes externos a la escuela, puedan tomar decisiones en relación a aspectos vinculados a la gestión del gasto de las subvenciones que le son entregadas. Al respecto un miembro del equipo de gestión de una escuela, comenta

Pero no tenemos la posibilidad, no manejamos nosotros los recursos. Las facultades para el uso de eso (Recursos), sigue estando en la gestión de la municipalidad.

Estructura organizacional de la Política Pública. Para Cortázar (2007), la estructura proporciona una serie de funciones a las organizaciones educativas, tales como distribución del trabajo, canales de participación, comunicación y de colaboración. Además de lo anterior, define la micropolítica, los niveles de autoridad, de asignación de poder y de responsabilidad. De esta forma poder identificar la estructura organizativa que despliega el SAC en las escuelas es relevante, por cuanto se convierte en un contexto estructural, que le dota de sentidos y reconfiguraciones a las prácticas de uso de datos que se materializan al interior de las comunidades educativas.

Al indagar en los relatos de los participantes del estudio, los participantes indican que las estructuras organizaciones que contempla la política del SAC, se encuentran marcadas por una lógica mecanicista, altamente burocrática, normalizada y jerárquica. De acuerdo a lo señalado por ellos, este tipo de forma de organización, impacta negativamente en la autonomía que las escuelas pueden desarrollar en tanto que les otorgan márgenes reducidos de gestión para tomar decisiones.

Otro de los elementos que los actores identifican negativamente, tiene que ver con los marcados énfasis funcionales de esta estructura, la cual tiende a reproducirse al interior de los establecimientos, en donde priman diseños organizacionales de este tipo. De esta forma, los actores reconfiguran los sentidos o propósitos de la organización a partir del rol individual que cumplen en la institución educativa y de las dinámicas jerárquicas y estandarizadas que la política pública les mandata incorporar.

Coordinación entre agencias públicas. Los entrevistados distinguen una serie de instituciones públicas que trabajan con las comunidades educativas apoyando su quehacer desde diferentes dimensiones. Además de ello, visibilizan características particulares de las agencias vinculadas a los focos y a la forma en que ellas se relacionan con las escuelas.

Para los actores, el foco de trabajo de las diferentes instituciones que interactúan con los establecimientos tiende a centrarse más en los ámbitos de gestión escolar que a nivel de aula. Unido a lo anterior, también perciben una baja articulación entre agencias públicas. Este último, es uno de los aspectos más relevados por los actores, quienes perciben dificultades en las esferas de competencia, y en los espacios de articulación y coordinación que presentan las organizaciones públicas educativas que se vinculan directamente con las escuelas. Situación que se tiende a visibilizar, sobre todo en lo referido a las demandas específicas que este tipo de instituciones les realiza a los establecimientos.

Directivos y docentes, señalan que las agencias públicas desde sus diferentes esferas de competencia los presionan con demandas externas, muchas de las cuales son de la misma naturaleza. Estos "desacoples institucionales", tienen importantes consecuencias a nivel escolar según lo que indica los propios actores, en cuanto presionan a los establecimientos para que cumplan con estándares específicos de desempeño desde una lógica individual sobrecargándolos con mecanismos y procedimientos de trabajo que impactan negativamente en los tiempos escolares que deben utilizar. Esto a la vez es sustentado por uno de los miembros del equipo de gestión de una escuela, quien comenta,

Siento que hay mucha descoordinación, por una línea encontramos a nuestra corporación (sostenedor), por otra encontramos al Ministerio, a la Superintendencia de Educación y a la Agencia de la Calidad. Todas a las que hay que converger y dar respuesta. La cantidad de citas a reuniones para este año ha sido escandalosa lo digo, responsablemente, escandalosa.

Acompañamiento en las escuelas. Los participantes del estudio, indican que el SAC define una serie de mecanismos para trabajar y apoyar a las entidades educativas, dentro de los cuales mencionan el acompañamiento y las orientaciones de gestión escolar que le son entregadas.

Después de analizar los relatos de los actores escolares, es posible observar que el foco del acompañamiento tiende a centrarse en temas de gestión escolar y abarcar generalmente sólo al equipo directivo de los establecimientos escolares. Ante esta situación los entrevistados, señalan, por una parte, que el acompañamiento debiera incluir con mayor presencia temas de tipo pedagógico y de diseño curricular, y por otra, que es necesario que pueda abarcar a todos los estamentos que trabajan en las escuelas (directivos, docentes, profesionales y auxiliares de la educación). Así queda de manifiesto en el discurso de una jefa de UTP, quien agrega

Entonces yo digo, se debiera hacer lo siguiente: llegar a una escuela de capitán a paje un buen equipo y por todos lados: acompañamiento, preparación de clases, todo lo que implica en una dinámica pedagógica dentro del colegio hasta los auxiliares, preparar a todo el mundo y una vez que tienen "alas propias" se van y van haciendo un seguimiento no más con esas escuelas.

Otro de los elementos destacados en los relatos de los equipos, es el relacionado a la sistematicidad del acompañamiento. Los participantes señalan, que éste debe ser regular y metódico, en base a líneas de trabajo particulares y contextualizadas a la realidad y al desarrollo de cada escuela. En palabras de la jefa UTP de una escuela,

El ministerio de educación debiera ser más sistemático. Pero si no tenemos supervisores que nos vengan a ver, debiera hacer evaluaciones permanentes, no lanzar solo una información, a nosotros no nos vienen a ver nadie nunca, debiera de haber una línea de trabajo con cada una de las escuelas.

Además de lo anterior, los entrevistados señalan que el sistema se debiera hacer cargo también de acompañar a las escuelas en la implementación de todas las recomendaciones que la Agencia les realiza en los informes de visita. Si bien la Agencia en sus reportes, evalúa los procesos y liderazgos, que se desprenden de los estándares indicativos de desempeño, y los comunica a través de un documento y una presentación, los participantes opinan que esto no es suficiente y que necesitan apoyo para generar estrategias que puedan sostener las recomendaciones que la ACE les realiza en los informes de visita.

En cuanto al estilo de acompañamiento que despliega el SAC en las escuelas, los actores indican que es posible visibilizar dos corrientes que coexisten en el sistema. El primero, dice relación con uno externo que obedece a una dinámica más de vigilancia y de control que de mejora, situación que afecta los capitales de confianza de los miembros de las comunidades escolares, por cuanto los obliga a actuar desde el miedo y de la incertidumbre. La segunda, tiene que ver con un tipo de acompañamiento formativo y de tipo interno, en donde destaca la labor que internamente realiza la Unidad Técnica Pedagógica UTP, la cual tiende a centrarse en apoyar las prácticas educativas de sus docentes, desde procesos de reflexión, análisis y retroalimentación. Así queda reflejado en palabras de una docente,

La jefa de UTP, ella pasa a una planilla las notas y después nos entrega esa planilla y nosotros vemos los resultados y después vamos comparando por ejemplo las pruebas de este mes, de este primer semestre con los resultados del segundo semestre y cómo va variando (Con ella) y en ese sentido a mí me ayuda y yo me planteo desafíos a mí misma para mejorar al curso

Gobierno de datos o “data governance” del SAC.

Esta categoría refiere a la existencia por parte del SAC de un gobierno de datos que permita que los equipos de los establecimientos puedan retroalimentar y alinear sus acciones, en atención a los proyectos educativos que los convocan. De esta forma, el SAC debe tener la infraestructura de datos necesaria para insumar continuamente los procesos escolares de las comunidades educativas. De acuerdo al análisis de las entrevistas es posible identificar cinco elementos que caracterizan a este constructo.

El primero, da cuenta del conjunto de datos que los establecimientos reciben, por parte de las agencias públicas, para mejorar su gestión. Los participantes mencionan principalmente dos clases de herramientas de datos. Los de tipo más formativo, que corresponden a aquellos reportes de visita realizados por

la Agencia, en el marco de los estándares indicativos de desempeño escolar. Los otros, son de resultado y están asociados a los informes con los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas (SIMCE), en los indicadores de desarrollo personal-social y en los reportes de eficiencia interna (aprobación, reprobación, asistencia y retención) que se les envía a las comunidades educativas.

El segundo elemento se relaciona con la capacidad del SAC para cubrir las necesidades de información que tienen los establecimientos escolares. Directivos y docentes indican, que si bien las diferentes agencias del Estado les entregan una serie de datos, éstos solo se centran en determinados ámbitos de acción de la escuela, situación que se explica, además, porque las evaluaciones externas que entrega el sistema solo se enfocan en aprendizajes de tipo cognitivo, mayormente de dos subsectores (lenguaje y matemáticas), razón por la cual ellos, se ven en la necesidad de levantar información interna de tipo formativa, para retroalimentar sus prácticas y aprendizajes escolares. Los indicadores de calidad de desarrollo personal y social definidos por la ACE son considerados una mejora de la evaluación, pero no son percibidos como herramientas que potencien la comprensión y la mejora de procesos en dichos ámbitos.

El tercer elemento se relaciona con la capacidad del SAC para integrar las múltiples fuentes de datos que tiene a su disposición. Los equipos de los establecimientos señalan que constantemente deben trabajar con múltiples sistemas de registro, dentro de los cuales citan, el Sistema información general de educación (SIGE), la plataforma de los planes de mejoramiento escolar, los sistemas de gestión escolar vinculados al sostenedor, entre otros, los cuales se encuentran atomizados y no se integran, de esta manera, los miembros de las comunidades escolares deben digitar información similar en diferentes sistemas, situación que impacta negativamente aumentando su sobrecarga laboral.

El cuarto elemento se relaciona con las percepciones que tienen los actores acerca de la sobreabundancia y duplicidad de datos existente a nivel de sistema. Los participantes del estudio evidencian la problemática que el SAC les impone en relación a la producción de datos. Las diversas agencias públicas presionan a las organizaciones escolares para que registren una serie de datos de resultado y de gestión en las plataformas que cada agencia educativa disponibiliza para ello. Esto es descrito como algo que impacta negativamente en la carga laboral de las escuelas por cuanto dicha información no se traduce en mayores beneficios en términos de conocimiento o valor agregado para sus procesos escolares. así queda de manifiesto en la opinión de un académico, quien señala,

Entonces tenemos una estructura gigantesca de llenados de datos que nunca se transforma en información útil para nadie.

Además de lo anterior, los entrevistados señalan que el sistema produce una gran cantidad de datos, los cuales no se devuelven a las escuelas ni con la sistematicidad o cobertura necesarias, para que las unidades educativas puedan fortalecer sus procesos de toma de decisión. Esto a la vez es sustentado por uno de los académicos entrevistados, quien comenta,

Yo creo que en general lo que sucede en Chile. es que tenemos un sistema de muchísimos datos, con una tremenda burocracia, un sistema que además nunca lee ni un dato, porque cada vez que el ministerio quiere hacerse una pregunta nunca se la puede responder. Y lo que es más grave es que nada de eso vuelvo a los colegios como indicadores razonables para tomar decisiones

El quinto, refiere a la baja capacidad de performatividad que tienen los dispositivos que organizan y difunden los datos estandarizados en las escuelas. Los participantes indican que los diferentes sistemas de recogida de datos que tiene el SAC, presentan una baja capacidad de retroalimentación o de transformación del dato en conocimiento. Los focos que tiene el SAC en esta temática, están más puestos en la "recogida de evidencias" que en la reflexión.

Complementando lo anterior, los equipos de las escuelas del estudio, señalan que la política pública entrega una serie de reportes a los establecimientos, en donde se les informa sobre el nivel de logro alcanzado por sus estudiantes en una serie de pruebas y cuestionarios de tipo estandarizados. Al respecto, los actores escolares opinan, que los tipos de interpretaciones y análisis que enmarcan estos informes presentan dificultades asociados a los niveles de profundidad y de desagregación de la información. Ante esta situación, los docentes sugieren que es necesario que los reportes puedan tener una mayor profundidad de análisis y puedan además ser conectados con estrategias pedagógicas para apoyar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En palabras de un docente,

A mí me gustaría que a información del SIMCE fuera más individualizada, "este chico tiene esta falencia". Te llega un número no más, no te llega específicamente en lo que realmente le va mal, en el contexto, me refiero en el contenido, te llega un número, un porcentaje. Entonces si me llegan unos resultados, evidentemente son datos importantes, pero que no me ayudan, además, no me dan los elementos para poder resolver mis falencias, es complejo.

Lógicas de evaluación y retroalimentación desde el SAC

Esta categoría da cuenta de las dinámicas de evaluación y retroalimentación que se potencian desde el SAC y que afectan los procesos de uso de datos que llevan a cabo los miembros de las comunidades educativas a la que pertenecen. Para Müller (2010), las políticas públicas constituyen visiones de mundo y actúan como un referente o un sistema de creencias que van a guiar las conductas de los actores que son sujeto de ellas. De esta forma visibilizar las percepciones que tienen las participantes del estudio en esta temática es fundamental, por cuanto la construcción de sentidos que ellos realicen, estará mediada en gran medida por los marcos de comportamiento en relación a lo que es definido como “deseado y no deseado”, esquemas que se desprenden de las lógicas evaluativas y de retroalimentación que se traspasan desde las PP a las comunidades educativas.

El análisis de esta categoría en las escuelas del estudio visibiliza aspectos positivos relacionados con los sentidos y visiones compartidas que tienen los actores en torno al impacto que tiene la evaluación y la retroalimentación en sus prácticas, por cuanto apoya la mejora continua tanto del quehacer pedagógico de los actores como de los aprendizajes de los estudiantes, tal como queda reflejado en el discurso de una docente.

Te da una visión general (la evaluación), te permite orientar tu trabajo, tú puedes planificar.

Cabe destacar, que es importante indicar al respecto, que las altas expectativas que tienen los entrevistados, está relacionada con el tipo de enfoque de evaluación y retroalimentación que se realiza. Directivos y docentes tienden a valorar más aquella que es de carácter formativo y que abarca desde una manera contextualizada, las diferentes aristas de los procesos de aprendizaje.

En cuanto a la percepción que los actores tienen acerca del enfoque de evaluación que se promueven desde las políticas públicas, es posible identificar tres elementos. En primer lugar, los participantes señalan que el SAC promueve un sistema de evaluación fuertemente centrado en el accountability externo, escindido del contexto, situación que impacta fuertemente en los niveles de equidad y desarrollo que presentan las unidades educativas y los sostenedores. Esto a la vez es sustentado por uno de los académicos entrevistados, quien comenta,

En el fondo es un sistema que construye inequidad y yo creo que eso es importante entenderlo. Las evaluaciones construyen la inequidad y yo creo que eso es súper importante entenderlo, como en el fondo un ranking, los números no reflejan neutralmente la realidad, la construyen, entonces la exacerban, la intensifican.

El segundo elemento se relaciona con las percepciones que tienen los actores sobre la completitud de los aspectos que son evaluados desde el SAC. Si bien el sistema ha avanzado tratando de integrar indicadores que puedan evaluar aspectos más integrales de los aprendizajes, como lo son el desarrollo personal y social, no existe un correlato en las prácticas del sistema. Actualmente los resultados SIMCE, ponderan el 70% del total de los indicadores que componen la metodología de ordenación que impone el SAC, clasificación que supone una serie de consecuencias dependiendo del nivel en que se categorice el establecimiento. De esta forma se observa una falta de coherencia entre lo declarado en términos de finalidades educacionales, esto es "que los estudiantes alcancen su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico", versus lo que realmente se evalúa.

El tercer elemento identificado dice relación con la retroalimentación recibida por parte de la institucionalidad del SAC. Un punto que relevan las unidades educativas en cuanto al feedback que proviene desde las agencias públicas tiene que ver con la baja retroalimentación que reciben, en relación a las acciones o programas que la institucionalidad les mandata ejecutar todos los años. Así queda reflejada en uno de los comentarios de los miembros del equipo de gestión de una escuela, quien señala,

Es que las políticas públicas te lanzas las cosas (programas y/o actividades), no hay un seguimiento.

Otro de los elementos que rescatan los actores educativos, está asociado a la retroalimentación de los planes de mejora y/o convenios SEP. Los equipos de los establecimientos tienen una alta valoración de este tipo de instrumentos, en cuanto su desarrollo apoya la implementación de los proyectos educativos institucionales en cada comunidad escolar. Bajo este contexto, los entrevistados consideran que es fundamental que se realice una retroalimentación, en la cual se focalice la entrega de información asociada a los estados de ejecución del plan, al nivel de desarrollo de los aprendizajes, y al análisis de las prácticas que se deben mantener y/o modificar para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así queda de manifiesto en el relato de uno de los miembros del equipo de gestión de una escuela.

Lo otro, el PME tampoco hay una evaluación del proceso de aprendizaje. Mira, hay tres cosas que ahí te piden, un seguimiento, diagnóstico y acciones, pero no hay una devolución, qué está pasando, no tenemos idea, se hacen las pruebas, se ingresa a la plataforma pero no viene un reporte que nos diga "hubo mejora", "no hay mejora", "no se cumplieron", "se cumplieron" entonces muchas veces eso es una cosa mecánica que es ingresar información, sí la analizamos a nivel de escuela pero también es importante que venga una visión de afuera porque a veces se contrasta, coincide o bien nosotros hemos subestimado la cosa.

CAPÍTULO VI: SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

Para que el URD, se despliegue al interior de los establecimientos necesita de una serie de condiciones, entornos y orientaciones de políticas y de agentes públicos, esto se explica porque el uso reflexivo de datos es una actividad eminentemente social y de interpretación que no ocurre en el vacío, necesita de una serie de factores para apoyar su desarrollo e instalación.

Al respecto, el estudio identifica tres tipos de factores. Los individuales, los contextuales y los macro-institucionales. El primero, da cuenta de una dimensión personal asociada a las características de los actores escolares, que pueden favorecer y/o dificultar la adopción e implementación de procesos de URD al interior de los establecimientos escolares. Los sujetos como agentes implementadores que son, reinterpretan la realidad y los estímulos de la política pública en base a sus propios conocimientos, creencias, supuestos y estructuradas mentales. De esta forma esta resignificación que realizan, va conformando un marco de comprensión y actuación que va a influenciar la percepción que tienen respecto al sistema en el cual están insertos. En este proceso las personas van construyendo teorías, a nivel explícito, asociadas a los discursos que expresan en relación a como procederían frente a una situación; y de acción de uso, referidas a aquellos modelos cognitivos que son inferibles a partir de las actuaciones concretas de los sujetos.

Dentro de este factor es posible encontrar una serie de hallazgos vinculados a los marcos y concepciones simbólicas que presentan los equipos de los establecimientos y que influyen los procesos de construcción de sentido y cognición de las personas. Las creencias y las motivaciones que tienen los actores en relación a los datos y al uso que se deriva de ellos; y las competencias que despliegan los miembros de la comunidad escolar cuando desarrollan prácticas de URD.

En cuanto a los marcos y representaciones simbólicas que poseen los equipos de los establecimientos sobre la enseñanza, destaca la mirada integral que tienen por cuanto relevan la importancia de desplegar en los educandos, aprendizajes no solo de tipo cognitivo sino socioemocionales, éticos y valóricos. Visión que se opone a las lógicas reduccionistas que promueven las políticas de accountability, las cuales tienden a fortalecer ciertas áreas del aprendizaje en desmedro de otras. Si bien el sistema ha avanzado tratando de integrar indicadores que puedan evaluar aspectos más integrales (IDPyS), aún sigue concentrando en la medición de determinados subsectores de aprendizaje. Circunstancia que se refuerza aún más con la categorización de las escuelas que estableció la autoridad, en donde el mayor porcentaje de ponderación está asociado a los resultados SIMCE. Sumado a lo anterior, el SAC define una serie de consecuencias para los establecimientos escolares dependiendo de los puntajes que obtengan en las pruebas estandarizadas y

del nivel en que sean clasificados, situación que afecta negativamente los marcos y concepciones simbólicas que tienen directivos y docentes acerca de lo que implica su quehacer pedagógico, por cuanto los presiona para que ellos modifiquen sus prácticas y releven aquellos aspectos más parciales del conocimiento que son evaluados en este tipo de instrumentos.

Este escenario trae como consecuencia, además, una falta de contextualización y de pertinencia territorial respecto a los procesos de enseñanza que promueven las políticas y sus agencias educativas. No solo la educación formal se encuentra estandarizada a nivel nacional sino también el quehacer pedagógico de los profesores. Las políticas de rendición de cuentas han provocado fuertemente un cambio en el rol docente, por cuanto ha habido una resignificación de sus funciones y prácticas desde una mirada mecanicista y de producción en serie, en la cual se le mandata al educador las acciones que debe realizar en su esfera de competencia. Esto a su vez, se ha visto reforzado, por la mirada prescriptiva del curriculum y de los planes, los cuales direccionan la labor docente más desde una dimensión de contenidos que de habilidades.

Un hallazgo significativo asociado a las concepciones que tienen los actores en torno a lo que para ellos es dato, es la base amplia de definición que construyen, la cual incluye información cualitativa y/o cuantitativa, que es considerada como relevante para la toma de decisiones. En cuanto a los tipos de datos que usan para representar los aspectos claves de los procesos escolares de los establecimientos destacan los de contexto, procesos y resultados. Un aspecto interesante y que fue transversal a todas las escuelas del estudio es el asociado a la importancia que le asigna la comunidad educativa a la fuente de origen y al tipo de datos a utilizar.

A pesar de que los establecimientos indican que es fundamental analizar distintos tipos de datos, los equipos tienden a valorar más aquellos de tipo formativo que son producidos internamente, debido a que esta información les permite reorientar sus prácticas en forma oportuna y pertinente, además les entrega retroalimentación en las unidades de análisis que necesita cada tomador de decisión (docentes, jefes técnicos pedagógicos y directores). Por su parte, si bien los datos externos que entrega la ACE, tienen un cierto nivel de utilidad para las escuelas de la investigación, especialmente en lo referido a la información asociada a los niveles de logro, a la de los indicadores de desarrollo personal-social y a la que se deriva de los informes de visita, hay tres aspectos que dificultan su uso. El primero, tiene que ver con la temporalidad con la que llegan los resultados, los cuales son entregados al año siguiente después de su aplicación. Esta situación dificulta el desarrollo de acciones de mejora en forma oportuna, por cuanto los datos vienen desfasados en el tiempo. El segundo tiene que ver con la unidad de análisis en que se reporta la información, la cual no logra abarcar las necesidades que tienen los docentes a nivel de aula. Es fundamental para los actores que la visualización

de los datos considere la satisfacción de las necesidades particulares que tiene cada agente en función del rol que cumplen en la comunidad educativa. El tercero, refiere a la orientación y apoyo que requieren los equipos de las escuelas para poder llevar a cabo todas las recomendaciones que la Agencia realiza en los informes que hace.

Esta valoración que tienen respecto a la fuente de origen del dato impacta directamente en la motivación que los actores tienen en torno a los usos que se hará de la información. De esta forma, dependiendo si se trata de información autogenerada por la unidad educativa, los equipos de las escuelas tienden a desarrollar una motivación más de tipo intrínseca, "necesidad de saber", cuya finalidad está más conectada al desarrollo interno y al fortalecimiento de las competencias de los miembros de la comunidad educativa; o bien si son de tipo externos, estará relacionada a una motivación extrínseca "prescrita", más vinculada a la gestión de las demandas externas y al cumplimiento de los objetivos y orientaciones que las diversas agencias públicas les mandatan a los establecimientos escolares.

Otro aspecto a resaltar, es el concerniente al tipo de datos que privilegian los establecimientos de la investigación. Las escuelas que obtienen un mejor desempeño en las pruebas estandarizadas y en donde, además, su gestión se caracteriza a nivel de discurso, por estar influenciada por lógicas de efectividad y de "orientación al logro", ponen una mayor importancia en la inclusión de los datos del SIMCE en los procesos de análisis de datos que llevan a cabo sus equipos. Por otra parte, aquellas unidades educativas que presentan resultados más bajos en los instrumentos externos de evaluación estandarizada, tienden a colocar un mayor foco en otro tipo de datos de rendimiento, entre los cuales podemos mencionar la matrícula, asistencia, movilidad, retención e información de caracterización psicosocial de los estudiantes y de sus familias. Lo anterior, se explica porque en general, estas unidades, además de las problemáticas de aprendizaje que tienen, también han presentado dificultades a nivel de matrícula y asistencia, indicadores por los cuales reciben financiamiento. Lo anterior, también constituye un hallazgo, puesto que refleja la dimensión social y de construcción de sentidos que conlleva este tipo de proceso, por cuanto la selección y el foco de la información, por parte de los actores, va a estar influenciado por la percepción de utilidad que se deriva de cada uno de los datos.

En lo referido a los propósitos que guían los procesos de uso de datos es posible encontrar principalmente dos que coexisten a la vez. Unos de carácter más reflexivo, dónde la finalidad que orienta estas dinámicas, está circunscrita a una dimensión formativa o de proceso, que apunta a la mejora constante de los aprendizajes de los estudiantes; y otro de tipo instrumental-racional, que es potenciado por las políticas de accountability. Este último tipo de uso tiene un alto impacto en las prácticas pedagógicas de las escuelas porque los presiona a desarrollar usos que tienen como consecuencia la instalación de

miradas más parciales y funcionales de lo que implica tanto la educación como los procesos de enseñanza. Por otra parte, es importante agregar que la forma en que estos propósitos se llevan a cabo en las escuelas, también es influenciada por los discursos que se derivan del rol que cumplen los diferentes actores de los establecimientos. Pese a que en general, los miembros de la comunidad tienden a compartir los sentidos de lo que implica el quehacer educativo, las reconfiguraciones que cada participante realice en relación a los objetivos y a los marcos simbólicos de interpretación y actuación que se desprenden del proyecto educativo, tienden a depender más de esquemas personales derivados de las funciones específicas que realizan dentro del establecimiento que a visiones colectivas de orientación sistémica. Lo anterior es profundizado, además, por el SAC, en cuanto le impone a cada tipo de actor, una serie de comportamientos y metas que deben alcanzar.

Si bien dentro de los resultados del estudio destaca la confianza que tienen los actores en relación a sus capacidades, al momento de analizar más profundamente las competencias de URD surgen problemáticas asociadas a los niveles de desarrollo que es posible encontrar al interior de los equipos de los establecimientos. Las mayores dificultades, en cuanto a las habilidades de agenciamiento de la información, se centran en la construcción de instrumentos de evaluación que permitan recoger datos a nivel de habilidades y aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Misma situación aplica a la capacidad que presentan los equipos para analizar los resultados ya sea de las pruebas formativas, sumativas o de cualquier otro tipo de instrumento de evaluación. El despliegue de este tipo de competencias es de tipo parcial, pues tienden a enfocarse más en las calificaciones que en la retroalimentación específica a nivel de habilidades, aprendizajes y de cobertura de contenidos curriculares. Finalmente, las competencias asociadas a la aplicación de estrategias para movilizar la mejora tanto de las prácticas institucionales como la de los conocimientos de los estudiantes, son las que presentan una instalación más débil en las comunidades escolares.

Un hallazgo del estudio y que se relaciona además con las competencias de los docentes para el URD, es el vinculado al efecto que tiene el curriculum actual sobre los procesos de enseñanza. Al respecto, los actores lo describen como un instrumento altamente prescriptivo que tiende a centrarse más en los contenidos que en las habilidades, de esta forma el marco de actuación que circunscribe el quehacer de los educadores se encuentra enfocado más en la apropiación de contenidos que en el desarrollo de las competencias, situación que potencia además, el bajo despliegue que tienen los docentes en relación a las competencias de URD que necesitan para apoyar la mejora de sus procesos escolares. Otras variables que tributan al respecto, son las relacionadas con la falta de preparación que existe en esta temática en la formación inicial docente y la baja oferta de perfeccionamiento que se observa al respecto.

A pesar de que es posible visualizar una serie de debilidades por parte de los actores en cuanto a la aprehensión de competencias de URD, los resultados del estudio indican que éstas pueden ser fortalecidas a través de dos elementos. La colaboración y el modelaje. La mayoría de los actores siente que los ambientes colaborativos pueden compensar bajos niveles de uso de datos en los docentes, de esta forma es posible mejorar sus capacidades a través del desarrollo del capital social entre los equipos de los establecimientos. En relación al modelaje, el carácter performativo de esta práctica tiene el potencial de construir espacios de experimentación para fortalecer las competencias de los equipos, por esta razón es importante que las rutinas no solo incorporen aspectos ostensivos.

El segundo, comprende aquellos factores asociados a los contextos sociales, organizativos y culturales, que rodean a los individuos y que influyen en su cognición, por cuanto el entorno en el cual se circunscriben las interacciones de las personas influencia los marcos y esquemas de interpretación que construyen los sujetos para darle sentido al mundo que los rodea. Este ambiente a su vez presiona tanto a las instituciones como a sus equipos, por lo cual se ven instados a adoptar una serie de configuraciones de tipo organizacional y estructural para poder adaptarse a él. Entre los hallazgos encontrados en este factor se encuentran los referidos a las condiciones y arreglos organizacionales que afectan los patrones sociales de relacionamiento humano. Las condiciones técnicas concernientes al gobierno de datos del establecimiento y que afectan las prácticas de URD que llevan a cabo directivos y docentes. Los liderazgos tanto a nivel escolar como de sostenedores, vinculados a la capacidad que tienen los líderes para potenciar procesos reflexivos de datos al interior de sus ambientes escolares. Los soportes de colaboración que hacen referencia a la existencia de organizaciones externas que apoyan a los actores escolares. Al aprendizaje y al desarrollo profesional para el URD y las culturas de las escuelas que pueden facilitar o bien obstaculizar la creación de ambientes propicios para el trabajo con datos.

Uno de los elementos que más fuertemente sale en el estudio como variable que afecta las prácticas de URD, es el referido al trabajo colaborativo y a cómo el establecimiento escolar es capaz de generar estructuras organizacionales que puedan sostener este tipo de dinámicas. A pesar de la importancia que los actores le dan a la existencia de instancias de trabajo colaborativo al interior de los establecimientos escolares, el nivel de anclaje de ellas varía enormemente entre las escuelas. Así de esta forma, es posible de identificar en general dos tipos de instancias colaborativas de análisis de la información que cohabitan en las unidades educativas. Las estructurales, que son parte integrante de los procesos de la escuela y posibilitan el intercambio de conocimientos y de prácticas entre los diferentes agentes sobre todo a partir de información interna. Las funcionales o ad-hoc, que se relacionan mayormente con las fuentes de información externa y con las demandas de

análisis de resultados que las distintas agencias públicas del SAC les realizan a las escuelas. Estas acciones son de tipo esporádico y en general no provocan mayores impactos en las prácticas de los agentes escolares.

Otro hallazgo que puede potenciar la situación anterior tiene que ver con la cultura imperante en las escuelas, la cual de acuerdo al patrón de observancia de interacción humana presente en la dinámica de las escuelas puede potenciar procesos de uso de datos desde una perspectiva atomizada o sistémica. Al respecto es importante señalar que el SAC, traspasa a las escuelas una serie de esquemas de rendición de cuentas que tienden a potenciar dinámicas de trabajo de tipo más individual que afectan negativamente la capacidad de la escuela para integrar prácticas de forma sistémica.

Un descubrimiento interesante del estudio fue la existencia dentro de las estructuras organizativas de un par de escuelas de mecanismos de simplificación de las demandas externas. En dichos establecimientos, los equipos desarrollaron soportes adaptativos que les permitieron, por una parte, gestionar todos los recursos, programas y requerimientos que la política les mandaba realizar, sin verse abrumados por las presiones que ejercían sobre ellos los distintos actores del SAC; y por otra, poner dichas demandas al servicio de la mejora interna de su organización, mediante un proceso de transformación, en el cual el elemento central lo constituyó el proyecto educativo.

Si bien, en el estudio se observa que en todas las escuelas es posible visualizar la existencia de rutinas para el URD, el nivel de estructuración de ellas varía internamente. De esta forma, es posible encontrar por una parte rutinas informales, las cuales no han sido establecidas explícitamente en la dinámica de la escuela y por otra, las formales, que presentan una cierta arquitectura, sistematicidad y orientación. En el entendimiento de que las rutinas enmarcan y contextualizan las interacciones entre los agentes de la escuela, de acuerdo a los marcos de interpretación y de acción que construye tanto la organización como sus miembros, es fundamental que las unidades educativas avancen hacia la formalización de este tipo de prácticas, de forma de ir fortaleciendo la generación de instancias de tipo estructural que estén a la base de la dinámica organizacional de las escuelas.

Un hallazgo interesante del estudio, tiene que ver con la identificación en los establecimientos escolares de una serie de rutinas que integran los procesos de uso reflexivo de datos que llevan a cabo los actores en sus ambientes escolares. Es importante indicar al respecto, que no se observa un ciclo lineal de pasos en relación a la forma en que se despliegan, por el contrario, algunas pueden darse de forma paralela o concurrente. Lo anterior es fundamental de observar, por cuando los modelos de gestión o de uso de datos suponen siempre una secuencialidad o temporalidad de pasos que en la realidad no

ocurre. Si bien el estudio identificó la presencia de siete tipos de rutinas: planificación de las evaluaciones; preparación del análisis; exploración inicial de los datos; análisis e interpretación de los resultados; revisión de las prácticas y de los procesos de enseñanza; toma de acciones o remediales; y seguimiento y evaluación, el nivel de desarrollo e intensidad que alcanzan dichas rutinas intra y entre escuelas tiende a ser heterogéneo. A pesar de que las rutinas de exploración y de análisis presentan dificultades, las más débilmente desarrolladas son las que tienen que ver con las capacidades de los equipos para movilizar y retroalimentar sus prácticas y las que tienen que ver con las actividades de seguimiento y evaluación.

Para que los actores escolares puedan desarrollar dinámicas de URD, es fundamental que se le asigne tiempos, sin embargo, esta situación no ocurre en la realidad debido a varios motivos, entre los cuales podemos mencionar la falta de prioridad que se le asigna en el esquema de tareas de la escuela y del sostenedor, la alta carga administrativa que tienen los equipos, la gran cantidad de programas o acciones que desde la política pública y sus agentes se les mandata implementar a las unidades educativas, además de la falta de una dotación necesaria de profesionales para poder gestionar los procesos técnico-pedagógicos que se llevan a cabo al interior de los establecimientos. Este tipo de actividades presiona negativamente a los actores, por cuanto se ven instados por el sistema a realizar tareas que les restan valor a sus prácticas pedagógicas.

Otro elemento a destacar en cuanto a hallazgos, es el asociado a la base de participación para el URD. De acuerdo a los resultados obtenidos es posible indicar que en la mayoría de las escuelas los actores que concurren a este tipo de prácticas son generalmente los directivos y los docentes. Situación que se potencia, además, con las orientaciones del SAC, por cuanto la política refuerza, de acuerdo a criterios de rendimiento y responsabilización la implementación de instancias de revisión de los resultados de las pruebas externas con estos dos estamentos. La generación de una base amplia de participación es fundamental, debido a que el URD, es un proceso eminentemente social y de negociación de significados entre las personas que concurren al análisis y reflexión, lo cual resultará en aprendizaje tanto para la organización como para los individuos que conforman la comunidad educativa. Al respecto, es importante agregar que de forma aislada se observaron prácticas que incluyeron a otros dos tipos de actores: Estudiantes y apoderados, sin embargo, estas no son generalizadas y están asociadas sólo a la labor específica de algunos maestros en las escuelas del estudio.

En relación a las condiciones técnicas de los datos es posible señalar que no existen repositorios unificados de datos que estén al servicio de los equipos para apoyar sus procesos de toma de decisión, sino por el contrario existe una gran variedad de inventarios de datos, los cuales pueden ser de tipo físico (portafolios de datos, libros de clases, reportes de gestión y archivadores) o

digitales (planillas de registro, de procesamiento de datos y de análisis). Esta situación reviste muchas dificultades para los equipos por cuanto la información se encuentra en forma aislada, lo que impacta negativamente en la mirada sistémica que tienen los actores de los establecimientos y en la integralidad de las prácticas docentes. Esta problemática, también guarda relación con las tecnologías y sistemas de datos presentes. Si bien existe una serie de soluciones informáticas que están disponibles en las escuelas, es importante agregar que el foco de dichos sistemas está más puesto en el registro y en la obtención de información de tipo administrativa-académica. En consecuencia, los usos más frecuentes de las plataformas son de índole administrativo (como registrar matrícula, asistencia, calificaciones o emitir certificados y/o actas).

En relación, al liderazgo y acompañamiento directivo, el estudio levanta diversos hallazgos cuyo despliegue cuando es observado, facilitaría la implementación de prácticas de URD en los ambientes escolares. La creación de marcos de interpretación y de acción, además del modelamiento de rutinas, son capacidades que se despliegan heterogéneamente entre los líderes institucionales, y cuya instalación depende de una serie de situaciones como la capacidad de estrategia de la organización, los énfasis y reconfiguraciones que cada miembro del equipo directivo realiza a los objetivos de su proyecto educativo, el origen y tipo de información que agencian. En conjunto a lo anterior, la investigación identifica aspectos a nivel directivo que son importantes de desarrollar como la asignación de tiempos para el trabajo colaborativo, el establecimiento de metas y acciones concretas asociadas a los resultados de los ciclos de análisis y la estructuración de instancias de colaboración y de reflexión. Además de ello, también se visibiliza una serie de características particulares vinculadas al estilo de liderazgo que se deben desplegar para potenciar la instalación de este tipo de procesos, entre las que destacan la capacidad de generar un buen clima laboral, el conocimiento de las problemáticas desde una mirada colectiva, el acompañamiento y modelaje de prácticas. El elemento que presenta más dificultades en esta temática y que afecta de forma transversal a todos los casos de estudio es el relacionado con la visión sistémica de los directivos. Las perspectivas de estos actores tienden a ser más de tipo insular y atomizada. Esta situación tiene altas implicancias en la dinámica de las unidades educativas puesto que también se traspasa al resto de los equipos. De esta forma, la capacidad para, por una parte, trabajar de forma interdisciplinaria, y por otra, construir prácticas docentes desde una visión integral de aprendizajes, está débilmente desarrollada por los miembros de la comunidad educativa.

Por su parte, el liderazgo del sostenedor si bien tiene el potencial de influenciar las dinámicas de URD que se dan en su red de escuelas, los resultados del estudio indican que debe ser fortalecido. Su rol, queda un poco invisibilizado por la política, en tanto que el SAC, define como principales responsables de los resultados académicos de los estudiantes a los establecimientos escolares.

Otro aspecto importante recogido en el estudio, es el referido al foco que tienen en relación a los datos, el cual tiende a ser más de tipo instrumental y a estar vinculado generalmente a procesos de rendición de cuentas. Por otra parte, de acuerdo a los resultados de esta investigación, hay una serie de condiciones que es necesario asegurar para que los equipos directivos y docentes de la red de colegios del sostenedor puedan llevar a cabo este tipo de procesos, dentro de los cuales podemos mencionar el desarrollo de un liderazgo técnico para el URD, un mayor compromiso y reconocimiento de la labor educativa de los establecimientos escolares, la inclusión más directa de las escuelas en la planificación comunal, de forma de dotarla de un enfoque local en relación a la visión educacional que se espera a nivel de territorio, una mayor autonomía para la construcción e implementación de acciones de mejora, además de una adecuada asignación de tiempos para que las unidades educativas puedan desarrollar instancias de tipo estructural y rutinas de trabajo colaborativo que favorezcan la instalación de procesos de uso reflexivo de datos.

Los soportes de colaboración, que tienen que ver con la presencia de organizaciones que son externas tanto a los establecimientos escolares como a la institucionalidad pública, se constituyen en estructuras de apoyo para los equipos de las escuelas por cuanto le facilitan una mirada externa más técnica que no está asociada a los mandatos y presiones por resultados que el SAC les traspassa a las escuelas. A pesar que las ATEs, también son mencionadas, existe un doble discurso al respecto, puesto que la calidad de los servicios entregados por ellos no siempre se adecua a las expectativas que tienen los equipos de los establecimientos escolares.

Un hallazgo relevante del estudio es el asociado a las estrategias que desarrollan los establecimientos escolares para potenciar el aprendizaje profesional en las temáticas de URD. Dado que en general no existe una oferta contextualizada y específica al respecto, los equipos han tenido que implementar, con distintos grados de intensidad en las escuelas del estudio, una serie de mecanismos de tipo endógeno entre los cuales destacan el establecimiento de liderazgos docentes intermedios colaborativos, el desarrollo de mentorías de apoyo docente y la introducción de lógicas de trabajo colaborativo. Este descubrimiento es interesante, porque le impone un desafío a la política pública, asociada a potenciar los conocimientos de las personas no solo desde una mirada externa a través de la capacitación formal, sino que debe ser capaz de facilitar una serie de recursos cuyo objetivo sea el fortalecimiento interno de mecanismos de aprendizaje organizacional.

El tercero, el marco institucional comprende todos aquellos factores vinculados a la política pública y a sus agencias educativas, que afectan positiva o negativamente el desarrollo y despliegue de lógicas de uso reflexivo de datos en establecimientos escolares. Las políticas públicas que circunscriben el

sistema educativo construyen un marco de actuación y definen las formas de relación y vínculo que van a tener todos los agentes que conforman el sistema educativo. Por su parte, las escuelas y los miembros de las comunidades ante estos mensajes se ven exhortados a tener que adaptar sus arreglos y estructuras organizacionales a los esquemas de comportamiento que la misma política define. Dentro de los principales hallazgos de este factor se encuentran la presencia de una serie de elementos referidos a los marcos y representaciones simbólicas de política pública que influyen las estructuras mentales de los individuos; la arquitectura organizativa que presenta la PP y que afecta las capacidades de los establecimientos escolares para adoptar diversos tipos de configuraciones estructurales en atención al medio en que se encuentran. El gobierno de datos con que se dota la autoridad para satisfacer las demandas de información de los equipos de los establecimientos; y las lógicas de evaluación y de retroalimentación que se potencian desde la política y que afectan las dinámicas que se dan al interior de las unidades educativas.

En cuanto a los marcos y representaciones simbólicas que se promueven desde el SAC. Si bien la política pública, espera que a través de los mecanismos que define el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, las entidades educativas puedan mejorar su rendimiento, en atención a determinados estándares de desempeño, metas de gestión nacional y mecanismos de control y presión que las diferentes agencias públicas ejercen sobre los establecimientos escolares, estos supuestos de racionalidad no se cumplen al momento de analizar las percepciones que tienen los diferentes actores en relación a lo que realmente está impulsando la PP en las unidades educativas.

El SAC, moviliza representaciones y construcciones sociales marcadas con una lógica de efectividad escolar de tipo estandarizada. De esta forma, se les mide y compara a todas las escuelas con los mismos parámetros, sin considerar el contexto en el cual éstas se desenvuelven. Esta problemática se ve reforzada por dos elementos. La incorporación de las lógicas de mercado en la gestión educacional y la aplicación de políticas educativas de responsabilización vertical, que son aquellas que se derivan del uso de pruebas estandarizadas de alto riesgo para controlar el rendimiento de las escuelas y de sus equipos desde una dimensión externa.

El modelo que subyace a la gestión escolar involucra fuertes supuestos de elección racional que no se cumplen en la realidad. La PP por una parte presiona a las escuelas para que logren determinados resultados en las evaluaciones estandarizadas y por otra, difunden esa información de manera pública, a objeto de que las familias realicen "elecciones racionales" introduciendo dinámicas de mercado de competencia educacional. De esta forma, el valor de la educación ya no viene dado por sí mismo, sino que este debe ser demostrado con evidencias, tanto para la ciudadanía como para el estado. Este tipo de perspectivas introduce lógicas de desigualdad,

competencia y de prestigio simbólico que afectan los tipos de uso de datos que se llevan cabo al interior de las organizaciones escolares.

El sistema es altamente prescriptivo e introduce una serie de lógicas de responsabilización. Bajo este esquema, los actores deben demostrar niveles adecuados de efectividad en los procesos de gestión y de enseñanza-aprendizaje, por cuanto la política los obliga a responsabilizarse por sus resultados para lo cual define una serie de consecuencias cuando los rendimientos de los establecimientos se alejan de los estándares que fija la autoridad. Este tipo de acciones influencia negativamente las subjetividades y prácticas escolares que llevan a cabo los equipos de las escuelas, pues le introduce lógicas desde una mirada insular y cortoplacista que interrogan las finalidades declarativas de desarrollo interno y de instalación de competencias que se encuentran presentes en los discursos de los actores de los establecimientos escolares.

Por otra parte, el SAC, define una serie de objetivos de política pública, los cuales en algunos casos son considerados contradictorios por los equipos de las escuelas. Por una parte, la PP indica que el sistema debe asegurar una educación equitativa, contextualizada y de calidad en sus distintos niveles, y por otra, establece una serie de elementos de accountability como evaluaciones estandarizadas, clasificación de las escuelas en base a estándares externos de rendimiento, y aplicación de una serie de mecanismos de coacción, a fin de presionar a las escuelas para que demuestren resultados y desarrollen una serie de comportamientos "deseables", en consideración a normas externas de desempeño de tipo estandarizado que la misma política ha fijado.

Esta situación ha impactado fuertemente en el quehacer de los establecimientos escolares y los ha instado a tener que rendir cuentas y a entregar evidencias de su rendimiento, como una forma de validar y legitimar su accionar frente a los distintos destinatarios de sus acciones. Los líderes escolares se ven forzados a demostrar sus éxitos para comunicárselos tanto a las autoridades como al público, ya que tal como lo señala Anderson et al. (2010), el valor de la educación pública ya no viene dado "per se", éste debe ser demostrado.

Sumado a los anterior, es posible observar que la PP promueve a nivel implícito propósitos de uso más de tipo instrumental, por cuanto al establecer una serie de mecanismos de vigilancia externa, de retroalimentación negativa y de establecimiento de "premios y castigos", las unidades educativas, tienden a seguir los mandatos de la autoridad a fin de evitar las sanciones a las cuales pueden ser sometidas. Esta dinámica tiene una serie de consecuencias al interior de las unidades educativas. Dentro de los efectos se puede mencionar el estrechamiento del curriculum dado que las prácticas docentes se concentran en lo que se mide en las pruebas estandarizadas; la instalación

de mecanismos de selección de alumnos, a fin de poder obtener altos puntajes en las evaluaciones estandarizadas; la centralización de los contenidos de la enseñanza en aquellos sectores que son evaluados por la política pública; la individualización de las prácticas docentes y la culpabilización a los equipos de los establecimientos por los resultados obtenidos

Es importante señalar que las lógicas insulares y funcionales que se observan tanto en la estrategia como en la estructura organizacional que despliega el SAC para implementar su política, también son posibles de encontrarlas al interior de los ambientes escolares. La política, a través de sus diferentes agencias educativas envía de forma atomizada según área de gestión específica de la política¹³ una serie de orientaciones, apoyos, y evaluaciones las que en muchos casos tienen carácter de obligatoria, sobre todo para aquellas unidades que presentan niveles de desempeño deficitarios. Ante esta situación, las instituciones escolares al estar fuertemente influenciadas por su entorno, se ven obligadas a adoptar diversos tipos de configuraciones estructurales para adaptarse a su medio. Para poder llevar a cabo las demandas que la misma política les establece, los establecimientos escolares se ven en la necesidad de ajustar su estructura alineándola a la de la PP, para lo cual definen responsables por área funcional, de forma de poder implementar la oferta programática externa. De esta forma, los establecimientos se ven instados a generar estructuras organizacionales funcionales y departamentalizadas, las cuales tienden a potenciar patrones de interacción social más desde una lógica segmentada que sistémica. Bajo este enfoque la eficacia de la escuela se concibe simplemente como el agregado individual de las contribuciones de los maestros al aprendizaje de los estudiantes.

La mirada fragmentada que se observa desde la política pública tiene un correlato en la actuación institucional que realizan las diferentes agencias educativas que trabajan con los establecimientos escolares. De acuerdo a los hallazgos del estudio, es posible visibilizar un "desacople institucional", entre las agencias, las cuales desde sus diferentes esferas de competencia los presionan con demandas externas, muchas de las cuales son de la misma naturaleza. Estas descoordinaciones, tienen importantes consecuencias a nivel escolar, por cuanto los sobrecargan con mecanismos y procedimientos de trabajo que impactan negativamente en los tiempos escolares que deben utilizar.

Otro elemento a destacar dice relación con el foco de intervención que tienen los diversos dispositivos que tiene la política para acompañar y apoyar a la escuela en sus procesos, el cual tiende a centrarse más en los ámbitos de gestión escolar que a nivel de aula y obedece a una dinámica más de vigilancia y de control respecto al cumplimiento de las acciones que los establecimientos

¹³ Liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia y gestión de recursos

escolares se comprometen a realizar a nivel de su proyecto educativo y de los PME. Asimismo, en cuanto a la población objetivo, se observan dos situaciones. La primera, que la política privilegia el trabajo a nivel de equipos directivos, dejando en un segundo plano, el acompañamiento docente. La segunda, tiene que ver con la sistematicidad y la orientación que tiene que tener el acompañamiento. Al respecto, algunos establecimientos declaran una falta de regularidad en la provisión de este apoyo, además, indican que se tiende a privilegiar el trabajo a partir del desarrollo de líneas de trabajo de tipo estandarizadas que en muchos casos no responden a las necesidades específicas que tiene cada escuela.

A nivel de gobierno de datos del SAC, se levantan dos hallazgos importantes. El primero tiene que ver con la sobreabundancia de datos que existe a nivel de sistema y el segundo, con la baja capacidad que tiene el sistema para integrar las múltiples fuentes de datos que tiene a su disposición. El SAC les impone a las unidades educativas la obligación de entregar una serie de evidencias en los ámbitos de resultado y de gestión. Para lo cual disponibiliza una serie de plataformas y mecanismos de recolección de información como formularios o reportes de datos, los cuales se encuentran atomizados y no se integran, de esta manera, los miembros de las comunidades escolares deben digitar información similar en diferentes sistemas, situación que impacta negativamente aumentando su sobrecarga laboral. Además de lo anterior, toda la información que entregan las escuelas, no es devuelta a ellas con las características o sistematicidad necesarias, para que las escuelas puedan fortalecer sus procesos de toma de decisión.

En cuanto a las Lógicas de evaluación y retroalimentación que se promueven desde el SAC, a pesar de que hay una alta valoración discursiva respecto al impacto que tiene la evaluación y la retroalimentación en las prácticas escolares, es importante indicar que estas altas expectativas que tienen los actores están mediadas por el tipo de datos y su fuente de origen. Esta situación se relaciona directamente además con el gobierno de datos del SAC, por cuanto no tiene la capacidad para cubrir las necesidades específicas de información que tienen los diferentes actores educativos de acuerdo al rol que cumplen en el sistema escolar. Además de ello, es importante indicar que los dispositivos que organizan y difunden los datos estandarizados en las escuelas tienen una baja capacidad de performatividad, o de transformación del dato en conocimiento, puesto que los focos que tiene el SAC en esta temática, están más puestos en la "recogida de evidencias" que en la reflexión.

Si bien la política demanda a los establecimientos la implementación de una serie de programas y de acciones, se observa por parte de la institucionalidad del SAC, una baja retroalimentación a las escuelas en relación al estado de ejecución de los planes, al nivel de desarrollo de los aprendizajes, y al análisis de las prácticas que se deben mantener y/o modificar para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque de evaluación que se promueve desde el SAC, está fuertemente centrado en lógicas de accountability externo, situación que impacta fuertemente en los niveles de equidad y desarrollo que presentan las unidades educativas y los sostenedores, por cuanto los presiona a desarrollar usos instrumentales de la información con las consecuencias negativas que ello conlleva en sus prácticas docentes. Ante este escenario, las escuelas se ven exhortadas a tener que demostrar altos rendimientos en las pruebas estandarizadas puesto que su sostenibilidad a nivel de recursos depende en gran medida de ello.

Reconociendo que los hallazgos del estudio se centran en describir los factores que median el uso reflexivo de datos en ambientes escolares, es posible proyectar acciones en distintos niveles de la política educativa con el fin de promover en el sistema escolar prácticas que promuevan el uso de datos desde una perspectiva más comprensiva. A continuación, se presenta una serie de recomendaciones a fin de fortalecer esta temática.

Política pública

- La política educativa de Aseguramiento de la Calidad debe reflexionar en torno al excesivo énfasis de control y accountability que está traspasando a todo el sistema escolar. El foco en la estandarización y en la retroalimentación negativa, son elementos que deben ser reconfigurados, pues no promueven en las escuelas el desarrollo de capacidades para que los actores puedan sostener procesos de cambio pertinentes y de tipo endógenos.
- Se debe definir un marco público, en donde la autoridad defina y establezca lo que va a entender por URD. Si bien la ACE ha avanzado en algunos aspectos, la visión que cruza su línea de trabajo, es de carácter más instrumental y apunta a la instalación de un modelo secuencial y estandarizado de uso de datos. Por lo anterior, es fundamental que la construcción se realice desde una perspectiva comprensiva, integral y contextualizada, a objeto de que las escuelas privilegien usos de datos de tipo más estratégicos. Conjuntamente a lo anterior, la política debe impulsar que los actores realicen definiciones amplias de lo que implica dato, a fin de que no se concentren sólo en datos estandarizados y de tipo sumativo. Además, de lo anterior, es imprescindible que, en dicho marco, se identifiquen los procesos que concurren cuando las escuelas despliegan procesos de URD, además de los factores que los condicionan.
- Las agencias educativas deben mejorar su articulación interna y externa, para ello es crucial:
 - ✓ Potenciar una mayor coordinación entre ellas en la gestión de las demandas externas individuales que cada una de las agencias les realiza a las escuelas a fin de evitar los desacoples institucionales que se

observan. Para ello es fundamental que la misma PP sea vista bajo una mirada sistémica y no de forma fragmentada como el agregado de programas de una serie de agencias educativas.

- ✓ Avanzar en la integración de la oferta programática y fusionar la gran variedad de instrumentos y programas que se les solicita implementar a las unidades educativas (PME, plan de convivencia, plan de seguridad escolar, entre otros). Es fundamental que la política no sobre intervenga a los establecimientos, puesto que esta situación genera exceso de carga laboral en los equipos y un desalineamiento estratégico de los objetivos que persigue la escuela. Se debe procurar que la coordinación entre las diferentes agencias del Estado se realice desde una perspectiva sistémica que tenga como foco el desarrollo de las capacidades de la escuela y de sus actores, evitando lógicas de acción atomizadas o departamentalizadas.
 - ✓ Generar un gobierno de datos que sea capaz de integrar las diferentes demandas de información que realiza la institucionalidad del SAC. Para lo cual por una parte, se debe focalizar la recogida de evidencias de los establecimientos sin provocar una duplicidad de datos y por otra, el sistema tiene que ser capaz de devolver dicha información en forma procesada y convertida en conocimiento para que los equipos de las escuelas puedan tomar decisiones que impacten en el mejoramiento de sus procesos.
-
- Es importante que la autoridad pueda generar una oferta de desarrollo y perfeccionamiento que permita fortalecer las capacidades de los actores para hacer URD. Además de lo anterior, es importante que la política pueda apoyar la formación inicial y continua de los docentes en esta temática.
 - Diseñar una metodología que potencie la instalación de rutinas y prácticas en URD de tipo más performativo y que tenga como foco la estrategia y el proyecto educativo desde una mirada colectiva.
 - El URD debe contar con una base amplia de participación, por cuanto esta acción es eminentemente social y colectiva, por consiguiente, para construir un marco de uso de datos se debe integrar a todos los actores de la comunidad escolar. De esta forma la política pública debe entregar orientaciones que permitan incluir al menos a sostenedores, directivos, docentes, apoderados y estudiantes.
 - EL SAC, debe ser capaz de fomentar al interior de los ambientes escolares lógicas de trabajo colaborativo. Para ello es fundamental que la estructura funcional y de tipo industrial que actualmente caracteriza la gestión en las escuelas sea revisada y reorientada.
 - La política pública debe proveer información en atención a los roles de los actores y a las diferentes necesidades de datos que se derivan de ellos. Por

ello se deben diseñar mecanismos y herramientas que permitan retroalimentar oportunamente a la comunidad escolar (No solo al año siguiente como el SIMCE), en la unidad de análisis requerida (Docentes, Jefes Técnicos Pedagógicos, Directores y Sostenedores), en la forma y periodicidad necesarias que requiera cada actor para mejorar sus procesos. Para ello, debe ser capaz de generar una serie de reportes que permitan la visualización de los datos internos y externos en forma integrada e interactiva. Se sugiere que los dispositivos y reportes que entrega la institucionalidad del SAC a las escuelas sean de carácter más performativo, a fin de que tengan una mayor profundidad de análisis y puedan, además, ser conectados con estrategias pedagógicas para apoyar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

- El sistema debe asegurar que los establecimientos puedan contar con soportes de colaboración externos como universidades, fundaciones y ATEs, que los ayuden en mejorar sus prácticas institucionales. Es importante que la autoridad aplique estándares de desempeño a las Ates, evalúe su calidad técnica y tome decisiones respecto a dichos resultados.
- La autoridad debe ser capaz por una parte de bajar la alta carga administrativa que tienen los equipos directivos producto de las actividades de accountability, y por otra, revisar la sustentabilidad de la gran cantidad de programas o acciones que se les solicita implementar desde la política pública. Además de ello, debe asignar tiempos y recursos para que los establecimientos escolares puedan realizar acciones y rutinas de URD. Asimismo, la política necesita abordar la falta de dotación existente de profesionales que asigna para gestionar los procesos técnico-pedagógicos que realizan los actores a nivel de UTP.
- Es fundamental que la PP llegue al aula, para eso el acompañamiento que las agencias educativas le realizan a las escuelas debiera incluir con mayor presencia temas de tipo pedagógico y de diseño curricular, además de lo anterior es necesario que pueda abarcar a todos los estamentos que trabajan en las unidades educativas, ya que cada uno de ellos ejerce un rol importante en la mejora de la escuela.
- El SAC debe retroalimentar a las escuelas en relación a las acciones o programas que la institucionalidad les mandata a ejecutar todos los años. Es esencial que las agencias les entreguen información asociada a los estados de ejecución de los planes, al nivel de desarrollo de los aprendizajes, y a las prácticas que se deben mantener y/o modificar para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sostenedores

- Fortalecer su rol de liderazgo intermedio a fin de potenciar el desarrollo de competencias en uso reflexivo de datos en los establecimientos de su dependencia. Para lo anterior, es fundamental que el SAC los incorpore de forma directa y explícita en las diferentes orientaciones y acciones que establece para el sistema escolar.
- Promover la generación de instancias de colaboración y de apoyo entre los actores de la red a fin de facilitar la construcción de planes y acciones con una perspectiva territorial.
- Avanzar hacia la adopción de estrategias colaborativas de desarrollo profesional a nivel de red de establecimientos, que permitan potenciar las habilidades, experiencias y conocimientos de los docentes desde una construcción colectiva de significados.
- Brindar mayor autonomía a los establecimientos escolares en la gestión de sus recursos, lo anterior implica avanzar hacia un estilo de gestión de parte del sostenedor menos centralizado en el cual se haga parte a la comunidad en la toma de decisiones.

Escuelas

- Los establecimientos escolares deben dotarse de modelos particulares de URD, en atención a sus procesos y características particulares. Lo anterior implica, además, que deben construir y consensuar una serie de definiciones, marcos y acciones que van a guiar sus dinámicas de uso reflexivo de datos.
- En el entendimiento de que las rutinas enmarcan y contextualizan las interacciones entre los agentes de la escuela de acuerdo a los marcos de interpretación y de acción que construye tanto la organización como sus miembros, es que se hace crucial que las unidades educativas avancen hacia la formalización de este tipo de prácticas, de forma de ir fortaleciendo la generación de instancias de tipo estructural que estén a la base de la dinámica organizacional de las escuelas.
- Se debe potenciar liderazgos en las escuelas que puedan soportar procesos de URD. Para ello es clave que los líderes:
 - ✓ Puedan generar al interior de la comunidad ambientes de confianza y de respeto entre sus miembros.
 - ✓ Conozcan a fondo las problemáticas a nivel de aprendizajes y de prácticas docentes.
 - ✓ Modelen rutinas de análisis y de aplicación de acciones de mejora de tipo remedial. Además de lo anterior, es importante que puedan generar

- espacios de experimentación para que los miembros puedan ir ensayando nuevas metodologías de enseñanza.
- ✓ Establezcan en conjunto con el equipo docente metas vinculadas a la toma de acciones.
 - ✓ Generen soportes adaptativos o mecanismos de simplificación de las demandas externas.
- Es clave que los directivos generen diferentes tipos de rutinas de uso reflexivo de datos e instalen en la organización educativa estructuras permanentes de reflexión colectiva. Algunas acciones relativas a este objetivo son:
 - ✓ Asignar tiempos y prioridades en el esquema actual de tareas y acciones del PME, vinculadas a la instalación de procesos de URD.
 - ✓ Establecer un sistema de acompañamiento interno que permita apoyar el despliegue de las competencias de los actores escolares para el URD.
 - ✓ Fomentar el desarrollo de instancias colaborativas de tipo estructural, que se encuentren ancladas en la organización.
 - ✓ Desarrollar liderazgos intermedios a fin de facilitar por una parte la creación de visiones y significaciones comunes en torno a los datos, y por otra, fortalecer el aprendizaje interno entre los miembros de la comunidad escolar.
 - Los equipos directivos deben potenciar el desarrollo de creencias y motivaciones positivas en torno al URD, vinculadas a la dimensión formativa que tiene este tipo de estrategias.
 - Los miembros de la comunidad escolar deben procurar generar una serie de normas y creencias de comportamiento a nivel organizacional, que potencien a nivel de cultura la instalación de rutinas y conversaciones que involucren actividades de investigación-acción dentro de sus prácticas cotidianas.
 - Potenciar la definición de estrategias de perfeccionamiento y de formación profesional de tipo endógenas, tales como el establecimiento de liderazgos docentes intermedios, desarrollo de mentorías de apoyo y estructuración de lógicas de trabajo colaborativo que fomenten el aprendizaje interno entre los miembros de la comunidad escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Abamu, J. (2018). How Transparent Is School Data When Parents Can't Find or Understand It?. EdSurge.

Abelmann, C., Elmore, R., Even, J., Kenyon, S., & Marshall, J. (1999). When Accountability Knocks, Will Anyone Answer?.

Agencia de la Calidad de la Educación. (2014a). Guía para comprender la categoría de desempeño y orientar las rutas de mejora. Ministerio de Educación, Chile.

Agencia de Calidad de la Educación (2014b). Manual para Establecimientos. Santiago.

Anderson, S., Leithwood, K., & Strauss, T. (2010). Leading data use in schools: Organizational conditions and practices at the school and district levels. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 292-327.

Argyris, C., Putnam, R., & McLain Smith, D. (1985) Action science: concepts, methods, and skills for research and intervention. San Francisco: Jossey-Bass.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1989). Participatory action research and action science compared: A commentary. *American Behavioral Scientist*, 32(5), 612-623.

Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10(6), 20-26.

Armstrong, J., & Anthes, K. (2001). How data can help: Putting information to work to raise student achievement. *American School Board Journal*, 188(11), 38-41.

Bakkenes, I., De Brabander, C., & Imants, J. (1999). Teacher isolation and communication network analysis in primary schools. *Educational Administration Quarterly*, 35, 166-202.

Ball, SJ (2013) *The Education Debate*. Bristol: Policy Press

Biesta, G. (2009). Education between accountability and responsibility. In H. Simon, M. Olssen & M. A. Peters (Eds.), *Re-reading education policies: A handbook for studying the policy agenda in the 21st Century*, (pp. 650-666). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

- Black, P., & William, D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. In M. Wilson (Ed.), *Towards coherence between classroom assessment and accountability* (103rd Yearbook of the National Society for the Study of Education) (pp. 20–50). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Boudett, K., City, E. & Murnane, R. (Eds). (2010). *Data Wise . A step by step guide to using assessment results to improve teaching and learning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Bower, G. H., & Forgas, J. P. (2000). Affect, memory, and social cognition. In E. Eich, J. F. Kihlstrom, G. H. Bower, J. P. Forgas, & P. M. Niedenthal (Eds.), *Cognition and emotion* (pp. 87–168). New York: Oxford University Press.
- Breiter, A., & Light, D. (2006). Data for School Improvement: Factors for designing effective information systems to support decision-making in schools. *Educational Technology & Society*, 9 (3), 206-217.
- Brown, C. P. (2009). Confronting the Contradictions: A Case Study of Early Childhood Teacher Development in Neoliberal Times. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(3), 240-259.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher* (18), 32–42.
- Canales, M., (2006), *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Ed. Lom. Santiago, Chile. 406 p.
- Carrasco, A. (2008) Investigación en mejora y calidad escolar: ¿nueva agenda? REICE, *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6, (4), pp. 6-23.
- Chiavenato, I. (2001). *Administración, proceso administrativo, teoría, proceso, práctica*. 3ª edición. Bogotá: McGraw-Hill.
- Chrispeels, J. H., Andrews, C., & Gonzalez, M. (2007). System supports for teacher learning and school improvements. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 579-596). Dodrecht, The Netherlands: Springer Dordrecht.
- Choppin, J. (2002). Data use in practice: Examples from the school level. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- CIDE. (2007). *Estudio Exploratorio Entrega de Resultados SIMCE con Niveles de Logro a Establecimientos Educacionales Durante el año 2007*.

Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 23(2), 145-170.

Coburn, C. E. & Talbert, J. E. (2006). Conceptions of evidence-based practice in school districts: Mapping the terrain. *American Journal of Education*, 112(4), 469-495

Coburn, C. E. Honig, M. I., & Stein, M. K. (2009). "What is the evidence on districts' use of evidence?" in Bransford, J. D., Stipek, D. J., Vye, N. J., Gomez, L. M., & Lam, D., *The role of research in educational improvement* (pp. 67-86). Harvard Education Press.

Coburn C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspective*, 9, 173-206.

Coburn, C. E. & Turner, E. O. (2012a). The practice of data use: An introduction. *American Journal of Education*, 118(2), 99-111.

Coburn, C. E. & Turner, E. O. (2012b). Putting the use back in data use: An outsider's contribution to the measurement community's conversation about data use. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 4(9), 227-234

Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative science quarterly*, 128-152.

Collins, J. (2001). *Good to great*. New York, NY: HarperCollins.

Cortázar, J. C. (2007), "Una mirada estratégica y gerencial de la implementación de los programas sociales". *Entre el diseño y la evaluación: el papel crucial de la implementación de los programas sociales*, J. C. Cortázar (ed.), Washington, BID.

Cromey, A. (2000). Using student assessment data: What can we learn from schools? North Central Regional Educational Laboratory. *Policy Issues*, 6.

Daft, R. (2007). *Teoría y Diseño Organizacional*. Decima edición. VANDERBILT UNIVERSITY. Cengage Learning.

Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Der-Martirosian, C. & Liou, Y.-H. (2014). Accessing capital resources: Investigating the effects of teacher human and social capital on student achievement. *Teachers College Record*, 116(7)

Datnow, A., Park, V., & Wohlstetter, P. (2007). *Achieving with data: How high-performing school systems use data to improve instruction for elementary students*. Los Angeles, CA: University of Southern California, Center on Educational Governance.

Datnow, A., Park, V., & Kennedy, B. (2008). *Acting on data: How urban high schools use data to improve instruction*. USC Rossier School of Education: Center on Educational Governance.

Dávila L., J. C. (2013). *Capacidades organizacionales: dinámicas por naturaleza*. Cuadernos de Administración, 26 (47), 11-33.

Dembosky, J. W., Pane, J. F., Barney, H. & Christina, R. (2005). *Data-driven decision making in Southwestern Pennsylvania school districts*. WR-326-HE/GF. Santa Monica, CA: RAND.

DiMaggio, P.J. & Powell, W.W. (1983). *The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields*. American Sociological Review, 48(2), 147-160

DuFour, S., & Fortin, D. (1992). *Annotated bibliography on case study method*. Current Sociology, 40(1), 167-177.

Earl, L. M. (2005). *Thinking about purpose in classroom assessment: Assessment for, as and of learning*. ACSA. & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 1003–1024). Dordrecht, Netherlands: Kluwer
Earl, L., & Katz, S. (2002). *Leading schools in a data-rich world*. In K. Leithwood.

Earl, L. & Fullan, M. (2003). *Using data in leadership for learning*. Cambridge Journal of Education, 33(3), 383-394.

Earl, L., & Katz, S. (2002). *Leading schools in a data-rich world*. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 1003-1024). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.

Earl, L. M., & Timperley, H. (2009). *Professional learning conversations: challenges in using evidence for improvement*. Dordrecht: Springer.

Ebrahim, A (2010). *"The Many Faces of Nonprofit Accountability"*. Harvard Business School Working Paper, No. 10-069,

Eisner, E.W. (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós

Elfers, A. M. & Stritikus, T. (2014). How school and district leaders support classroom teachers' work with English language learners. *Education Administration Quarterly*, 50(2), 305-344.

Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. *Improving school leadership*, 2, 37-67.

Falabella, A (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos XLII*, N° 1: 107-126

Falabella, A & Opazo, C (2014). Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa. CIDE Universidad Alberto Hurtado.
<http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt1107.pdf>

Feagin, J., Orum, A., & Sjoberg, G. (1991). *A case for case study*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

Feldman, M. S., & Pentland, G. T. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change

Feldman, J. & Tung, R. (2001). Using Data-Based Inquiry and Decision Making To Improve Instruction. *ERS Spectrum*, 19(3), 10-19.

Fernández-González, N., & Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el discurso educativo. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 379-401.

Firestone, W., Mayrowetz, D. & Fairman, J. (1998) Performance-based assessment and instructional change: the effects of testing in Maine and Maryland. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(2), 95-113.

Fitz-Gibbon, C.T. & Tymms, P. (2002). Technical and ethical issues in indicator systems: Doing things right and doing wrong things. *Education Policy Analysis Archives*, 10(6), 68-82.

Flores-Kastanis, E. (2012). *Reporte de Investigación - Las escuelas como Comunidades de Aprendizaje*.

Fundación Chile. (2014). *Conociendo las necesidades individuales de los alumnos: importancia del input data para la planificación de la mejora en escuelas desaventajadas Chilenas*. Presentado en el Tercer Congreso Interdisciplinario.

Garvin, D. A. (2013). How Google Sold its Engineers on Management. *Harvard Business Review*, 91(12), 74-82.

Garvin, D. A., A. C. Edmondson & Gino, F. (2008) "Is Yours a Learning Organization?" *Harvard Business Review*(March), 109-16.

Gill, B., Borden, B. C., & Hallgren, K. (2014). A conceptual framework for data-driven decision making. *Mathematica Policy Research Report*.

Goertz, M. E., Oláh, L. N., & Riggan, M. (2009). From testing to teaching: The use of interim assessments in classroom instruction.

González, M. (2015). La adaptabilidad organizacional desde el enfoque de la teoría de contingencia y la escuela de configuración. *Revista Global de Negocios*. Vol. 3, No. 4, 2015, pp. 69-81

Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrel, S. & Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*. Buckingham: Open University Press.

Guss, S.S., Stein, A., Sweet-Darter & M., & Mangus, B. (2015). Measuring data utilization: A literature review.

Hamilton, L., Halverson, R., Jackson, S. S., Mandinach, E., Supovitz, J. A., Wayman, J. C., Pickens, C., Martin, E., & Steele, J. L. (2009). Using Student Achievement Data to Support Instructional Decision Making. *United States Department of Education*, Retrieved from https://repository.upenn.edu/gse_pubs/279

Hatch, J. A. (2002). Accountability Shovedown: Resisting the Standards Movement in Early Childhood Education. *Phi Delta Kappan*, 83(6), 457-62.

Hattie, J. (2005). What is the nature of evidence that makes a difference to learning?. Using data to support learning. Australian Council for Educational Research.

Hawley, W., & Sykes, G. (2007). Continuous school improvement. In W. Hawley (Ed.), *The keys to effective schools: Educational reform as continuous improvement* (pp. 153–172). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hein, A. & Taut, S. (2009). Informe de un estudio de comprensión y uso de la información SEPA.

Heritage, M., & Bailey, A. L. (2006). Assessing to teach: An introduction. *Educational Assessment*, 11(3-4), 145-148.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Holloway, J. 2007. "Where's the Evidence for Evidence Based Management?" in ESRC Seminar Series "Advancing Research in the Business and Management Field", Oxford Brookes Business School, Oxford, UK.

Honig, M. I., & Hatch, T. C. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16-30

Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217.

Ikemoto, G. S. & Marsh, J. A. (2007). Cutting Through the "Data-Driven" Mantra: Different Conceptions of Data-Driven Decision Making. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106(1), 105-131.

Ingram, D., Seashore L, K., & Schroeder, R. (2004). Accountability policies and teacher decision making: Barriers to the use of data to improve practice. *The Teachers College Record*, 106(6), 1258-1287.

Jia, L., Hall, D. & Song, J. (2015). The Conceptualization of Data-driven Decision Making Capability. *Americas Conference on Information Systems (AMCIS)*.

Johnson, J. H. (2000). Data-driven school improvement. *Journal of School Improvement*, 1(1).

Johnson, R. (2002). *Using data to close the achievement gap: How to measure equity in our schools* (1st ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Kennedy, B., & Datnow, A. (2011). Bolstering student engagement through the inclusion of voice: A case study of data-driven decision making in schools. *Youth and Society*, 43(4), 1246-1271.

Kerr, K. A., Marsh, J. A., Ikemoto, G. S., Darilek, H. & Barney, H. (2006). Strategies to promote data use for instructional improvement: Actions, outcomes, and lessons from three urban districts. *American Journal of Education*, 112(4), 496-520.

Kirkup, C., Sizmur, J., Sturman, L. & Lewis, K. (2005). *Schools' use of data in teaching and learning*. DfES Research Report No. 671). London

Lachat, M. (2001). *Data-Driven High School Reform: The Breaking Ranks Model*, Providence, RI: LAB at Brown University.

Lachat, M. (2002). *Data-driven high school reform: The breaking ranks model*. Providence, RI: Brown University, Northeast and Islands Regional Educational Laboratory.

Lachat, M.A., & Smith, S. (2005). Practices that support data use in urban high schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(3), 333–349.

Ladd, H. (1996). *Holding schools accountable*. Washington, DC: The Brookings Institute.

LaFee, S. (2002). Data-driven districts. *School Administrator*, 59(11), 6-15.

Lai, M. K. & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. In K. Schildkamp, M. K. Lai, & L. Earl (Eds.), *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*. *Studies in educational leadership* 17, (pp. 9-21). Dordrecht: Springer.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Ley N° 20.529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, básica y Media y su Fiscalización del Ministerio de Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*, 27 de agosto de 2011.

Little, J. W. (2007). Teachers' accounts of classroom experience as a resource for professional learning and instructional decision making. In P. A. Moss (Ed.), *Evidence and decision making* (pp. 217–240). Malden, MA: National Society for the Study of Education.

Little, J. W., & Curry, M. W. (2009). Structuring talk about teaching and learning: The use of evidence in protocol-based conversation. In L. M. Earl & H. Timperley (Eds.), *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement* (pp. 29–42). Dordrecht: Springer.

Louis, M.R. (1980). Surprise and sensemaking: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25, 226-251.

Love, N. (2004). Taking data to new depths. *Journal of Staff Development*, 25(4).

Maitlis, S. (2005). The social processes of organizational sensemaking. *Academy of Management Journal*, 48, 21–49.

Mandinach, E. B. & Honey, M. (2008). *Data-Driven School Improvement: Linking Data and Learning*. Technology, Education--Connections (TEC) Series. New York: Teachers College Press.

Mandinach, E.B. & Jackson, S.S. (2012). *Transforming teaching and learning through data- driven decision making*. Thousand Oaks, CA: Corwin Publishing Co.

Mandinach E. B. & Gummer E. S. (2013). Building educators' data literacy: Differing perspectives. *The Journal of Educational Research & Policy Studies*, 13(2), 1-5.

Mandinach, E. B., Parton, B. M., Gummer, E. S. & Anderson, R. (2015). Ethical and appropriate data use requires data literacy. *Phi Delta Kappan*, 96(5), 25-28

Manzi, J. (2012). Análisis sobre valoraciones, comprensión y uso del SIMCE por parte de directores escolares de establecimientos subvencionados. Proyecto FONIDE N° F711269

Marsh, J. A., Pane, J. F. & Hamilton, L. S. (2006). Making sense of data-driven decision making in education. Occasional Paper. Santa Mónica: RAND.

Mason, S. (2002, April). *Turning data into knowledge: Lessons from six Milwaukee public schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

McDougall D, Saunders, W. & Goldenberg, C. (2007). Inside the black box of school reform: Explaining the how and why of change at getting results schools. *International Journal of Disability, Development and Education* 54(1): 51–89.

Means, B., Padilla, C., DeBarger, A., & Bakia, M. (2009). *Implementing data-informed decisionmaking in schools: Teacher access, supports and use*. Report prepared for U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development. Prepared by SRI International, Menlo Park, CA.

MINEDUC (2015a). Informe Ejecutivo: Equipo de Tarea para la Revisión del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes. <http://www.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201502021034480.InformeEjecutivoEquipoTarea.pdf>

MINEDUC, (2015b). Docente más. Resultados de la evaluación docente 2014.

MINEDUC, (2016). Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019.

Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology, and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 739.

Moore, S. (2010). How Best to Add Value? Strike a Balance between the Individual and the Organization in School Refor. *Voices in Urban Education: Collective Practice quality teaching* 27 (Spring)

Mortimore, P. & Whitty, G. (2000). Can school improvement overcome the effects of disadvantage? London: Institute of Education University of London.

Muller, P. (2010). *Las políticas públicas* (3a ed.). Bogotá: Universidad Externado.

Muñoz, G., Marfán, J., Pascual, J., Sánchez, M., Torre, M. & Von Hasen, C. (2010). *Planes de Mejoramiento SEP: sistematización, análisis y aprendizaje de política*. Santiago: Fundación Chile-Mide UC-CEPPE.

Newmann, F. M., King, B., & Rigdon, M. (1996). *Accountability and school performance: Implications from restructuring schools* (Deliverable to OERI). Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools

OCDE (2005). *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*. Paris, Francia. Disponible en http://www.oecd.org/document/39/0,3343,en_2649_35845581_34365415_1_1_1_1,00.html

OCDE (2013). *Evaluación Docente en Chile: Fortalezas y Desafíos*. Revisión de la OCDE de los marcos de evaluación para mejorar los resultados escolares. http://www.docentemas.cl/docs/Presentacion_Revision_Ev_Docente_Chile_Paulo_Santiago_Fortalezas_y_Desafios_08112013.pdf

Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academic of Management Review*, 16, 145–179.

Ontario Ministry of Education (2013). *School Effectiveness Framework*. A support for school improvement and student success K-12.

Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. New York: Cambridge University Press.

Park, V., & Datnow, A. (2009). Co-constructing distributed leadership: District and school connections in data-driven decision-making. *School leadership and Management*, 29, 477-494. doi:10.1080/13632430903162541

Parra, V. & Matus, G. (2016). Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. *Calidad en la educación*, (45), 207-250.

Petrides, L. & Nodine, T. (2005). *Anatomy of School System Improvement: Performance- Driven Practices in Urban School Districts*. San Francisco: Institute for the Study of Knowledge Management in Education and New Schools Venture Fund.

Picón, G. (1994). *El Proceso de Convertirse en Universidad. Aprendizaje Organizacional en la Universidad Venezolana. Serie Investigaciones Educativas*. Caracas: FEDUPEL.

Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Renshaw, P., Baroutsis, A., Van Kraayenoord, C., Goos, M. & Dole, S. (2013). *Teachers using classroom data well: Identifying key features of effective practices. Final report*. Brisbane: The University of Queensland.

Resnick, L. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. In J. Levine & S. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.

Rodríguez, B., Manzi, J., Peirano, C., González, R. & Bravo, D. (2014). *Reconociendo el Mérito Docente. Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica 2002-2014*. UC. Medición MIDE.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace*. New York: Teachers College Press.

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading and comprehension* (pp. 33–58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Saunders, W. M., Goldenberg, C. N., & Gallimore, R. (2009). Increasing achievement by focusing grade-level teams on improving classroom learning: A prospective quasi experimental study of Title I schools. *American Educational Research Journal*, 46(4), 1006–1033.

Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Schedler, A. (2008). *¿Qué es la rendición de cuentas?* México DF.: Instituto Federal de Acceso a la Información Pública.

Scheerens, J. (2004). The evaluation culture. *Studies in Educational Evaluation*, 30(2), 105-124.

Schildkamp, K., & Teddlie, C. (2008). School performance feedback systems in the USA and in The Netherlands: A comparison. *Educational Research and Evaluation*, 14(3), 255-282.

Schmoker, M. & Wilson, R. B. (1995). Results: The Key to Renewal. *Educational Leadership*, 52(7), 62-64.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Shula, L.M. & Cousins, J.B. (1997). Evaluation Use: Theory, Research, and Practice Since 1986. *Evaluation Practice*, 18(3), 195-208

Sirotnik, K. A. (2004). *Holding accountability accountable. What ought to matter in public education*. New York: Teachers College Press.

Sisto, V. (2004). *Teoría(s) Organizacional(es) Postmoderna(s) y la Gest(ac)ión del Sujeto Postmoderno*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-TDX.

Skrla, L., Garcia, J., Scheurich, J. & Nolly, G. (2002). Educational equity profiles: Practical leadership tools for equitable and excellent schools. In annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Spillane, J. P. (2012). Data in practice: Conceptualizing the data-based decision-making phenomena. *American Journal of Education*, 118(2), 113-14

Spillane, J. P., Reiser, B. J., & Gomez, L. M. (2006). Policy implementation and cognition: The role of human, social, and distributed cognition in framing policy implementation. In Honig, M. I. (Ed.), *New directions in education policy implementation: Confronting complexity* (pp. 47-64). Albany: State University of New York Press.

Spillane, J.P., Reiser, B.J., & Reimer, T. (2002). Policy implementation and cognition: Reframing and refocusing implementation research. *Review of Educational Research*, 72, 387-431.

Stake, Robert. (1995). *The Art of case study Research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage

Stein, M. K., & Brown, C. (1997). Teacher learning in a social context: Integrating collaborative and institutional processes with the study of teacher

change. In E. Fennema & B. S. Nelson (Eds.), *Mathematics teachers in transition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Stiggins, R. J. (2002). *Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning*. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758–765.

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our schools*. Philadelphia: Open University Press.

Stoll, L., & Louis, K. (2007). *Professional learning communities*. Milton Keynes, UK: Open University Press.

Supovitz, Jonathan A. 2009. "Can High Stakes Testing Leverage Educational Improvement?" *Journal of Educational Change* 10 (2): 211-227.

Supovitz, J. A., & Klein, V. (2003). *Mapping a course for improved student learning: How innovative schools use student performance data to guide improvement*. Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education.

Symonds, K. W. (2004). *After the test: Closing the achievement gaps with data*. Naperville, IL: Learning Point Associates. Retrieved from <http://www.racialequitytools.org/resourcefiles/symonds.pdf>

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Timperley, H. S. (2005). *Instructional leadership challenges: The case of using student achievement information for instructional improvement*. *Leadership and Policy in Schools*, 4(1), 3-22.

Timperley, H. S. (2009). *Using assessment data for improving teaching practice*. *Assessment and Student Learning: Collecting, interpreting and using data to inform teaching*. Research Conference 2009

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Auckland: New Zealand Ministry of Education.

Van Barneveld, C. (2008). *Using data to improve student achievement*. Recuperado 10 Noviembre, 2017, de http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/using_data.pdf

Verhaeghe, G., Vanhoof, J., Valcke, M. & Van Petegem, P. (2010). Using school performance feedback: Perceptions of primary school principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(2), 167-188.

Vidovich, L. (2009). 'You don't fatten the pig by weighting it': contradictory tensions in the 'policy pandemic' of accountability. In H. Simon, M. Olssen & M. A. Peters (Eds.), *Re-reading education policies: A handbook for studying the policy agenda in the 21st Century*, (pp. 549-567). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Vieytes, R. 2004. *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.

Visscher, A.J. (2002). A framework for studying school performance feedback systems. In A.J. Visscher & R. Coe (Eds.), *School improvement through performance feedback* (pp. 41-71). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Visscher, A. J., & Coe, R. (2003). School performance feedback systems: Conceptualisation, analysis, and reflection. *School effectiveness and school improvement*, 14(3), 321-349.

Wade, Howard (2011). *Data Inquiry and Analysis for Educational Reform*. ERIC Digest.

Waddell, G., & Lee, G. (2008). Crunching Numbers, Changing Practices: A Close Look at Student Data Turns the Tide in Efforts to Close the Achievement Gap. *Journal of Staff Development*, 29(3), 18-21.

Wayman, J. C. (2005). Involving Teachers in Data-Driven Decision Making: Using Computer Data Systems to Support Teacher Inquiry and Reflection. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 10(3), 295-308

Wayman, J. C., Cho, V., & Johnston, M. T. (2007). The data-informed district: A district-wide evaluation of data use in the Natrona County School District.

Wayman, J. C., Midgley, S., & Stringfield, S. (2006). Leadership for data-based decision-making: Collaborative data teams. In A. Danzig, K. Borman, B. Jones, & B. Wright (Eds.), *New models of professional development for learner centered leadership* (pp. 189-206). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wayman, J. C., Snodgrass Rangel, V. W., Jimerson, J. B., & Cho, V., (2010). *Improving data use in NISD: Becoming a Data-Informed District*. Austin: University of Texas

Wayman, J. C., Cho, V., Jimerson, J. B., & Spikes, D. D. (2012). District-wide effects on data use in the classroom. *Education Policy Analysis Archives*, 20(25), 1-28.

Wayman, J. C., & Stringfield, S. (2006). Technology-supported involvement of entire faculties in examination of student data for instructional improvement. *American Journal of Education*, 112(4), 549–571.

Weick, K.E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Weick, K. E. (2005). Managing the unexpected: Complexity as distributed sensemaking. In R. R. McDaniel Jr. & D. J. Driebe (Eds.), *Uncertainty and surprise in complex systems: Questions on working with the unexpected* (pp. 51–65). Berlin: SpringerVerlag

Wheatley, M. J. (2005). *Finding our way: Leadership for an uncertain time*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Whitty, G, Power, S. & Halpin, D. (1999). *La Escuela, el Estado y el Mercado*. Madrid: Ediciones Morata.

Wohlstetter, P., Datnow, A., & Park, V. (2008). Creating a system for data-driven decision making: Applying the principal-agent framework. *School Effectiveness and School Improvement Journal*, 19(3), 239–259.

Wilkinson, J. & Meiers, M. (2007). Using data to improve student learning. *Research Digest*, 2008(3).

Young, V. M. (2006). Teachers' use of data: Loose coupling, agenda setting, and team norms. *American Journal of Education*, 112(4), 521–548.

Young, V. (2008). Supporting teachers' use of data: The role of organization and policy. In E. B. Mandinach & M. Honey (Eds.), *Data driven school improvement: Linking data and learning* (pp. 87–106). New York, NY: Teachers College Press.

Zerubavel, E. (2000). *Social mindscapes: An invitation to cognitive sociology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.