



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa Magíster en Psicología Educacional

Concepto de calidad utilizado por la investigación cualitativa sobre Eficacia y Mejora Escolar de la última década en Iberoamérica.

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

NICOLE BUSTOS ARAVENA
Alumna

CRISTIÁN BELLEI CARVACHO
Profesor director

Santiago, 2014

Agradecimientos

Esta tesis se realizó en el marco del proyecto Anillo en Ciencias Sociales "Mejoramiento de la Efectividad Escolar en Chile" (Anillo SOC 1104) del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, con el apoyo del Programa de Investigación Asociativa PIA de Conicyt, a quienes agradezco su apoyo.

Índice

Contenido	Pág.
1. Resumen.	4
2. Planteamiento del problema.	5
3. Antecedentes.	10
3.a. Investigación en Eficacia Escolar	
3.a.1. Evolución histórica de la investigación en Eficacia Escolar.	11
3.a.2. Principales hallazgos de la Eficacia Escolar.	15
3.a.3. Revisión de la literatura en Eficacia Escolar Iberoamericana hasta el año 2000: síntesis de principales hallazgos y conceptos de calidad utilizados.	20
3.a.4. Modelo de Eficacia Escolar de Scheerens.	24
3.b. Investigación en Mejora Escolar.	
3.b.1. Evolución histórica de la investigación en Mejora Escolar.	26
3.c. Relaciones entre Eficacia y Mejora Escolar.	
3.c.1. Mejora de la Eficacia Escolar.	33
3.c.3. Marco comprensivo de la Mejora de la Eficacia Escolar	34
3.c.3. Críticas a la Eficacia y Mejora Escolar.	37
3.d. Conceptos de calidad de la educación	39
4. Objetivos.	44
5. Marco metodológico	45
6. Resultados	
3.a. Caracterización general de los estudios	52
3.b. Síntesis de principales hallazgos de los estudios revisados	54
3.c. Análisis del concepto de calidad educativa	86
7. Discusión y conclusiones	131
8. Referencias bibliográficas de los estudios revisados	141
9. Bibliografía	144

Resumen

La siguiente investigación consiste en una Revisión Sistemática de la investigación cualitativa en Eficacia y Mejora Escolar producida en los países iberoamericanos de habla hispana desde el año 2000 hasta el 2012, específicamente en torno al concepto de calidad de la educación que las orienta y las consecuencias de sus variaciones en los hallazgos de las mismas.

La necesidad de realizar una investigación de estas características surge de la constatación en la literatura de Eficacia y Mejora Escolar de una fuerte crítica hacia la forma en que son operacionalizados los conceptos de mejora y eficacia, habiendo una serie de autores que, a partir de ello, argumentan que estas investigaciones utilizan una definición de calidad de la educación centrada principalmente en el rendimiento cognitivo cuantitativamente mensurable, en desmedro de otras áreas del desarrollo, lo que, a juicio de ellos, implica un reduccionismo respecto del concepto de calidad educativa en uso. Esto sería relevante dado que estas corrientes investigativas tienen una gran influencia en el diseño de políticas educativas.

En efecto, los hallazgos de esta investigación constatan que la mayoría de los estudios de estas líneas de investigación utilizan como indicador de eficacia y mejoramiento escolar el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, también se pone en evidencia que pese a la estrechez de los indicadores inicialmente utilizados, muchas de estas investigaciones incorporan otros resultados educativos en distintos ámbitos de aprendizaje, tanto del estudiante como aprendizajes organizacionales funcionales al desarrollo de los estudiantes. Además, varios de estos estudios incorporarían una amplia gama de dimensiones del proceso educativo, analizándolas de una manera global y no necesariamente instrumental a los resultados escolares. A pesar de que las investigaciones que incorporan nociones más amplias no son la mayoría, sí se puede constatar la existencia de una diversidad de investigaciones, tanto en mejora como efectividad, las cuales pueden tener conceptos más o menos amplios de la calidad educativa. Sin embargo, al comparar ambas líneas de investigación, es posible afirmar que los estudios de Mejoramiento Escolar tienden a tener un concepto de calidad más amplio que los de Eficacia Escolar. Por otro lado, se destaca que las variaciones en los conceptos de calidad a la base no influyen en los hallazgos de estas investigaciones.

Problema de investigación

Durante las últimas décadas América Latina ha tenido importantes avances en el ámbito educacional, siendo el incremento de la cobertura de la educación formal el más importante de ellos, favoreciendo a casi la totalidad de los niños y jóvenes en edad escolar (CEPAL, 2007). Sin embargo, el crecimiento cuantitativo del acceso a la educación no fue en paralelo con los cambios cualitativos necesarios, manteniéndose un modelo educativo tradicional insuficiente para proveer la calidad de la educación esperada. Se ha observado que la calidad educativa se relaciona directamente con la desigualdad social que caracteriza a estos países, la cual influye tanto en los procesos como en los resultados de aprendizaje. Las necesidades educativas de una demanda más heterogénea no han sido cubiertas adecuadamente por medio de la provisión de materiales y docentes suficientes, siendo una prioridad en la región el mejorar la calidad educativa (CEPAL, 2007).

Sin embargo, los esfuerzos hechos por los Estados no han logrado contrarrestar los efectos de la desigualdad de la estructura social en los sistemas educativos (CEPAL, 2007). La complejidad de este nuevo escenario ha motivado distintos intentos por mejorar la calidad educativa. Por ejemplo, en Chile desde los años 90 se han incorporado distintas estrategias, como la realización de una reforma curricular, implementación de la jornada escolar completa diurna (Cornejo, 2006), programas de mejoramiento escolar focalizados en sectores vulnerables (Sotomayor, 2006), y más recientemente, la creación de un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y la promulgación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Esta última no solamente provee un mayor financiamiento a las escuelas vulnerables, sino que también exige el desarrollo de un plan de mejora escolar.

Pese a que no hay una definición común de calidad de la educación, las existentes suelen aludir a las características de la oferta educativa; en cambio, las evaluaciones de la calidad se centran principalmente en los resultados educativos, en su mayoría, evaluaciones del rendimiento académico (CEPAL, 2007), con lo cual no se estarían considerando definiciones más integrales o distintas de calidad educativa. Un ejemplo de definición de calidad educativa no centrada únicamente en el rendimiento académico es la de UNESCO. Para esta organización (OREALC/UNESCO, 2008), una educación de calidad debe garantizar equidad educativa, pertinencia de las experiencias educativas a la diversidad del alumnado, y relevancia de los

aprendizajes para la vida contemporánea (aprender a ser, a convivir, a hacer y a conocer), por lo cual la calidad no estaría centrada solamente en resultados académicos, utilizando un concepto más amplio de esta. Además, las mediciones del rendimiento académico estandarizadas que suelen utilizarse como medición de la calidad educativa, no discriminan si los estudiantes han mejorado sus resultados como producto de la labor de la escuela o si sus puntajes se deben al capital cultural que poseen al ingresar a ella (OPECH, 2005).

Precisar una definición de calidad educativa es necesario dado que de ella dependerán los medios a utilizar para conseguirla (Muñoz-Repiso & Murillo, 2010). A su vez, la noción de calidad variará según los fines que se atribuyan a la educación (para qué y para quién educar, qué resultados se quieren lograr), asunto que se sitúa en un plano normativo, mientras la discusión sobre los medios para conseguir tales fines es de un ámbito más bien técnico y científico (Muñoz-Repiso & Murillo, 2010).

La presente investigación profundizará en la relación entre la noción de calidad educativa y los medios para conseguirla que han analizado los movimientos teórico-prácticos de la Eficacia y Mejoramiento Escolar. Estos han intentado responder cuáles son los factores relacionados con la calidad y cómo incrementarla (Muñoz-Repiso & Murillo, 2010), siendo muy influyentes en el diseño de políticas educativas (Carrasco, 2008). Por ejemplo, en Chile han estado a la base de estrategias como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) (Navarro, 2007) o, más recientemente, los Planes de Mejoramiento Escolar que exige la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Román, 2008).

Estos movimientos han tenido por objetivo “conocer cuáles son las variables que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares, cuál es su importancia relativa y cómo podrían ser mejoradas” (Cornejo & Redondo, 2007, p. 156). La Eficacia Escolar investiga sobre las variables que inciden en el aprendizaje y la Mejora Escolar indaga sobre cómo mejorar las escuelas, por lo que ambas líneas de investigación son complementarias (Carrasco, 2008). A partir de los 90 se ha propiciado un proceso de convergencia de ambas líneas, trabajando en forma más estrecha, lo que en los últimos años dio origen a la Mejora de la Eficacia Escolar, paradigma investigativo que se nutre de los aportes tanto de la Eficacia como de la Mejora Escolar, pues tiene como propósito el retroalimentar la teoría con la práctica educativa, recogiendo además las críticas que mutuamente se han hecho (Murillo, 2011).

La Mejora Escolar es definida como una estrategia para el cambio educacional que mejora los resultados de los estudiantes a la vez que fortalece la capacidad de las escuelas para gestionar el cambio (Sammons, 2007). Según Harris (2004), ha concentrado sus esfuerzos de investigación en las dimensiones culturales de la escuela, en sus niveles de cambio y las estrategias de mejora necesarias para conseguir ese cambio. Su preocupación principal es conocer cómo las escuelas cambian volviéndose más efectivas. En esta línea de investigación, las escuelas son el centro del cambio, en tanto se consideran sus intereses, fijándose sus propias metas y fortaleciendo las capacidades de la escuela para gestionar la mejora, siendo los profesores considerados una parte inherente de ese proceso.

Por otro lado, la Eficacia Escolar se define como una línea de investigación empírica que busca conocer por qué algunas escuelas tienen éxito en alcanzar sus objetivos mientras que otras, situadas en contextos similares, no lo consiguen (De Fraine et al., 2011). Según Murillo (2003), se parte del supuesto de que conociendo las causas de dicha diferencia se podría modificar la realidad y elevar los niveles de la calidad educativa. Para ello, la Eficacia Escolar indaga en dos grandes temáticas: conocer cuánto influye la escuela en el rendimiento de los alumnos (magnitud del efecto) y conocer qué genera esas diferencias entre escuelas (factores a nivel escuela, aula y contexto). Se han explorado tanto variables externas a las escuelas (comunidad y familia), como variables intraescuela (características de la organización escolar y procesos instruccionales) (Cornejo & Redondo, 2007).

Murillo (2003) señala que una escuela eficaz es “aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (p. 54). Según la lectura que Cornejo y Redondo (2007) hacen de esta definición, ésta implica que:

- “no es eficaz una escuela que promueve sólo el desarrollo de algunos de sus estudiantes” (p. 159).
- “no puede ser considerada eficaz una escuela que no es capaz de sostener sus resultados en el tiempo” (p. 159).
- “lo que interesa no es el resultado bruto o estándar de los estudiantes, sino el progreso que ellos alcanzan considerando sus condiciones de entrada a la escuela” (p. 159).

- “no puede ser considerada como eficaz una escuela que sólo se centra en la obtención de logros académicos dejando de lado el desarrollo valórico, socioafectivo y personal de sus estudiantes y su bienestar y satisfacción” (p. 159).

Sin embargo, estos autores señalan que estos criterios han sido escasamente considerados en las investigaciones empíricas realizadas por estas corrientes, lo cual es particularmente crítico en los estudios realizados en América Latina. En éstas, el logro escolar es operacionalizado principalmente como resultados académicos (Martinic & Pardo, 2003), lo que es concordante con la visión de varios autores (Carrasco, 2007; Murillo, 2004; Slee y Weiner, 2001; Wrigley, 2004) que sostienen que el concepto de calidad de la educación que opera en las investigaciones internacionales realizadas bajo el marco de la Eficacia y Mejora Escolar es restringido.

Murillo (2004) profundiza en la crítica enunciada, consistente en la falta de una noción común en los investigadores de la Eficacia y Mejora Escolar acerca de qué es una escuela eficaz y cuáles son sus características. Según el autor, la investigación en Eficacia y Mejora Escolar ha tendido a concentrarse exclusivamente en los resultados de aprendizaje cognitivos, ignorando otros aspectos importantes, como por ejemplo el desarrollo afectivo, ético, etc. Plantea que esto tiene importantes repercusiones en el momento de definir qué resultados se utilizarán para definir cuándo una escuela es eficaz o no (Murillo, 2004). El autor explica que esto se debe a la dificultad de medir muchos de los procesos que se producen en las escuelas. Por ejemplo, investigadores de la línea de Eficacia Escolar han notado que el tamaño del efecto escuela varía significativamente según qué tipo resultado escolar se esté estudiando, siendo mayor en los resultados académicos que en los resultados no cognitivos (De Fraine et al., 2011). Por ende, al usarse un único criterio de efectividad, podría destacarse solamente un producto específico de la escuela, no necesariamente los más relevantes (De Fraine et al., 2011).

Esta investigación analizará críticamente el concepto de calidad de la educación que emplea la investigación en Eficacia y Mejora Escolar. Entender qué define cada estudio como una escuela “mejor” o “eficaz” es un tema clave, debido a que una definición imprecisa o muy estrecha de los objetivos de la escuela podría condicionar los hallazgos de la investigación, y, en consecuencia, las orientaciones de políticas que de ella se derivan. El foco de esta investigación será el análisis de los factores y procesos que, según estas líneas de investigación, están implicados en el logro de los objetivos de la escuela, la posible inconsistencia de hallazgos entre

investigaciones que utilicen distintas concepciones de calidad educativa, si existe sobrevaloración de algunos tipos de logros académicos, generalmente los cuantificables, en desmedro de otros, además de las dificultades que *per se* implicaría una excesiva simplificación de la realidad o imprecisión en su definición.

En términos concretos, por medio de una Revisión Sistemática de literatura, se analizará el concepto de calidad de la educación que han utilizado las investigaciones cualitativas en Eficacia y Mejora Escolar desde el año 2000, en países Iberoamericanos de habla hispana, y las implicancias en sus hallazgos.

Con esto se pretende contribuir a la discusión sobre la calidad de la educación en Iberoamérica y a los medios para mejorarla, sistematizando los procesos y variables que la investigación de estas dos líneas de investigación han considerado relevantes en la región desde el año 2000, fecha en que se hizo la última sistematización de esta literatura (Murillo, 2003). Particularmente importante es la posibilidad de discutir críticamente estas variables y procesos, pues es esperable que, al cambiar la definición de "calidad de la educación" que estos estudios emplean, los procesos y variables relevadas por estas líneas de investigación también cambien, cuestionándose con ello los resultados obtenidos.

Se ha optado por revisar estudios con metodología cualitativa dado que las críticas de las que han sido objeto la investigación en Eficacia y Mejora Escolar se relacionan principalmente con el uso de la metodología cuantitativa, sin hacer una mención explícita a las características de los estudios cualitativos. Por otra parte, la metodología cualitativa permitiría indagar en las nociones de calidad utilizadas de una manera más amplia, al ser estudios más bien descriptivos y/o comprensivos, que generalmente no se ven restringidos por dificultades en la medición, operacionalización de las variables, etc. Al respecto, cabe destacar que si bien en un inicio la Eficacia Escolar utilizaba preferentemente metodología cuantitativa y la Mejora Escolar cualitativa, en las últimas décadas esta distinción ha tendido a desaparecer, utilizándose métodos mixtos, ya sean longitudinales, multinivel, etc. (Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010).

Este análisis es de interés tanto para los investigadores que trabajan en este campo, como para profesionales del ámbito de la educación que orientan sus intervenciones a partir de estos hallazgos. Un ejemplo de ello es el quehacer de los psicólogos educacionales, quienes han participado en ambos ámbitos (investigación e intervención) (Millán 1978, en Martínez-Garrido, 2011), lo cual se sustenta en la evolución de esta disciplina, que ha ampliado su campo desde la

tradicional evaluación del coeficiente intelectual, al desempeño en áreas como la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, clima escolar positivo y seguro, relación familia-escuela, mejora de los procesos de evaluación y de incorporación de cambios que determinen las administraciones de las escuelas (Escudero & León, 2011). Tanto los ámbitos a intervenir como las estrategias a seguir para la mejora de la escuela apoyada por estos profesionales, pueden orientarse por los conocimientos de estas líneas de investigación, pues coinciden con su campo actual de acción.

Estos conocimientos pueden utilizarse por psicólogos u otros profesionales del mejoramiento escolar, ya sea por decisión autónoma, al ejercer independiente de alguna normativa; o bien, de manera obligatoria, como sucede cuando las acciones deben regirse por marcos impuestos externamente. Un ejemplo de esta situación son las intervenciones bajo la Ley de Subvención Escolar Preferencial chilena. Esta ley sienta algunas de sus bases en hallazgos de la Eficacia y Mejora Escolar, por ejemplo, en lo referente al mandato de elaborar un Plan de Mejoramiento Escolar y en la definición de áreas concretas bajo las cuales deben realizarse las intervenciones: gestión curricular, liderazgo, convivencia y gestión de recursos, lo cual restringe las posibilidades de intervención profesional (Bustos, 2011). Cabe destacar que el que las políticas educativas que buscan mejorar la calidad de la educación, como la recientemente citada, tengan efectos directos en la realidad cotidiana de las escuelas, agrega valor a la comprensión y profundización de las investigaciones que las orientan, por medio de un análisis como el que se propone en este estudio, sobre todo considerando que la Eficacia y Mejora Escolar en las últimas décadas han sido muy influyentes en la construcción de políticas educativas.

Antecedentes

Se revisarán los antecedentes históricos, teóricos y empíricos de la investigación en Eficacia y Mejora Escolar, además de algunas nociones de calidad educativa presentes en el campo educacional, para a partir de ello analizar las investigaciones que conformarán esta sistematización y análisis de literatura.

Evolución histórica de la investigación en Eficacia Escolar

La investigación en Eficacia Escolar se originó como una reacción a dos estudios referidos a la equidad de oportunidades educativas realizados en Estados Unidos, uno realizado por Coleman et al. (1966, citado en Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010) y otro por Jencks et al. (1972, citado en Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010). Estos dos estudios arrojaron conclusiones similares en relación a la varianza de los resultados escolares que pueden ser explicados por la escuela. Sugieren que las diferencias entre los resultados de los estudiantes son atribuibles a factores externos a la escuela (como la raza o el nivel socioeconómico), mientras que los factores escolares sólo explicaban una leve proporción de la varianza. Estos estudios fueron criticados por su diseño metodológico, en el cual no incluían otras variables escolares consideradas relevantes y por sus conclusiones pesimistas (Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010).

Dadas estas conclusiones acerca de la capacidad de la escuela de influir en los resultados de sus estudiantes, surgieron los primeros estudios de la Eficacia Escolar (De Fraine et al., 2011). En un trabajo presentado en el encuentro anual del International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) del 2011, De Fraine et al. caracterizan la evolución de la Eficacia Escolar en 5 fases, las cuales se detallaran a continuación.

Como se señaló recientemente, la **primera** fase emerge como reacción a los estudios de Coleman (1966, citado en Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010) y Jencks (1972, citado en Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010), que concluyen que la escuela tiene un efecto marginal en los resultados de los estudiantes, en comparación con variables estructurales (De Fraine et al., 2011). En los años '70 se realizaron dos estudios independientes que tenían como finalidad reunir evidencia acerca del potencial de la escolarización en hacer una diferencia en los resultados de los estudiantes. Éstos fueron los estudios de Brookover (1979, citado en Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010) en Estados Unidos y de Rutter et al. (1979, citado en Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010) en Inglaterra.

Los estudios de esta primera fase se concentraron principalmente en demostrar que los profesores y las escuelas difieren entre sí en su impacto en el desempeño de los estudiantes, por lo tanto, una parte del progreso de los estudiantes dependería de quiénes son sus profesores y en

qué colegio están estudiando (Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010). Las escuelas eran caracterizadas según cuánto diferían los resultados de sus estudiantes y cuáles mostraban resultados más o menos equitativos, considerando las variables de entrada, como las habilidades innatas y el nivel socioeconómico de los estudiantes. En estas investigaciones se utilizaban modelos multinivel, los cuales permiten categorizar los datos según distintos criterios, estableciendo estimaciones más precisas de la variación entre escuelas. De esta manera, estos estudios proveyeron importante evidencia sobre la importancia de las escuelas y los profesores en los resultados escolares (Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010).

La **segunda** fase comienza a mediados de los '80, en donde además de utilizarse metodologías de estudios multinivel, se realizan estudios más sofisticados que dan cuenta de las propiedades científicas de los factores escolares, como por ejemplo, determinar en qué áreas el efecto de la escuela es más estable en el tiempo, la consistencia de los efectos escolares según distintos tipos de logros, los efectos diferenciales de la escuela en alumnos con distintas características de entrada, el tamaño de los efectos escolares y los efectos a largo plazo en las escuelas (De Fraine et al., 2011). Según Creemers, Kyriakides y Sammons (2010), en esta fase el principal esfuerzo fue identificar los factores que ayudan a explicar las diferencias de efectividad de las escuelas. Estas investigaciones tuvieron como producto listados de correlaciones de factores asociados con el nivel de resultados de los estudiantes, elaborándose con ello listados de factores clave. Por ejemplo, según estos autores, uno de los primeros modelos de factores fue el de Edmonds (1979), el cual contaba de 5 factores clave que se correlacionaban con los logros escolares: fuerte liderazgo educacional, altas expectativas sobre el logro escolar, énfasis en las competencias básicas, un clima seguro y ordenado, y una frecuente evaluación del progreso de los resultados. A partir de listados como este se elaboraron modelos causales de la efectividad escolar, como el desarrollado por Scheerens y Creemers (1989, citado en Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010). Sin embargo, estos modelos no responden a la pregunta de por qué ciertas características se correlacionan positivamente con los logros (Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010).

La **tercera** fase comienza a mediados de los '90, en donde surgen numerosos intentos por explorar las razones por las cuales las escuelas tienen distintos efectos (De Fraine et al., 2011). Según Creemers, Kyriakides y Sammons (2010), en esta fase se utilizaron varias orientaciones teóricas para explicar por qué ciertas condiciones escolares contribuirían a la efectividad de las

escuelas. Ellos señalan que durante esta fase se desarrollaron principalmente 3 perspectivas teóricas.

La primera de ellas fue desarrollada por economistas, quienes relacionaban los recursos de entrada, tales como gasto por estudiante, con los resultados escolares. Estos modelos de productividad educativa se basan en la idea de que incrementando los recursos de entrada se obtendrán incrementos en los resultados.

La segunda perspectiva teórica proviene desde la sociología, y se focaliza en los antecedentes familiares y educacionales de los estudiantes, como el nivel socioeconómico, grupo étnico, género, capital social y grupo de pares. Esta perspectiva no solamente examina los resultados de los estudiantes, sino también la gestión de las escuelas para disminuir o incrementar la variación en los resultados de los estudiantes en comparación con sus logros anteriores. En estos estudios se dimensionó la calidad de las escuelas y la mejora de la equidad en ellas. Una escuela de calidad era aquella cuyos estudiantes alcanzaran altos resultados, y una escuela que mejorara la equidad era la cual reducía la brecha en los logros entre los grupos aventajados y desventajados. Además, esta perspectiva también prestó atención a los procesos escolares que emergen de las teorías organizacionales (como el clima, cultura, estructura) y la concentración de alumnos desventajados.

La tercera perspectiva fue desarrollada por psicólogos educacionales, quienes se focalizaron en antecedentes de los estudiantes como la aptitud para el aprendizaje o la motivación, así como en variables de aula medibles. Por ejemplo, observaron un listado de conductas de los profesores que se correlacionaban positiva y consistentemente con los logros de los estudiantes. Un ejemplo de esto es el Modelo de enseñanza directa de Rosenshine (1983, citado en Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010).

Según Creemers, Kyriakides y Sammons (2010), la investigación más reciente sobre la enseñanza ha tendido a perder el interés por la conducta de los docentes y sus efectos, interesándose más por las cogniciones de los profesores y sus concepciones acerca de su práctica profesional, aunque el foco permanece en el nivel de aprendizaje y enseñanza.

La **cuarta** fase comenzó a fines de los '90. Se caracteriza por la internacionalización del campo de estudio y por el inicio de una mayor sinergia con los investigadores y profesionales de la Mejora Escolar. Ambas cosas facilitaron un rápido desarrollo de la línea de investigación durante este periodo. Producto del acercamiento a la Mejora Escolar, comenzaron a realizarse

investigaciones con metodología cualitativa, con una perspectiva más cultural de los procesos escolares. (De Fraine et al., 2011).

Como fruto de esta mayor colaboración surge el movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar, el cual pretende complementar los aportes que realizan tanto la Mejora como la Eficacia Escolar, retroalimentando la teoría con la práctica educativa (Murillo, 2011). Bajo este movimiento se enmarcó el Proyecto Capacidad para el Cambio y Adaptación en el Caso de la Mejora de la Eficacia Escolar (Creemers et al., 2007), el cual tenía por objetivo final el desarrollar un modelo y/o estrategia para la Mejora de la Eficacia Escolar. Definen la Mejora de la Eficacia Escolar como el cambio educacional planificado que mejora los resultados de aprendizaje de los estudiantes así como la capacidad de la escuela para gestionar el cambio. Más adelante se profundizará en este movimiento de investigación.

La **quinta** fase comenzó a desarrollarse a fines de la década del 2000. A través de modelos estadísticos más complejos, se logró establecer relaciones entre los factores que explican los resultados escolares. (De Fraine et al., 2011). Según Opdenakker y Van Damme (2006, citado en Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010), durante esta época la enseñanza y el aprendizaje son vistos como procesos dinámicos que están en constante adaptación a las necesidades y oportunidades de cambio.

En los años recientes ha habido avances tanto en el desarrollo teórico como metodológico. En primer lugar, se cuenta con teorías que explican las relaciones entre variables. Estas organizan los hallazgos, sin embargo, no proveen explicaciones causales (De Fraine et al., 2011). Un ejemplo de ello es la Teoría Dinámica de Efectividad Escolar, de Creemers y Kyriades (2008, citado en De Fraine et al., 2011), la cual es una teoría comprensiva, que considera simultáneamente todos los niveles del sistema educacional (estudiante, aula, escuela y contexto), con foco especial en el aula y las conductas de los docentes en ella. Otras teorías han sido desarrolladas también por Luyten et al (2005, citado en De Fraine et al., 2011) y Van De Grift (2006, citado en De Fraine et al., 2011).

Como se puede observar a partir de esta descripción, la investigación en Eficacia Escolar fue cambiando su foco a lo largo del tiempo, pasando del intento por demostrar la influencia de la escuela en los resultados de los estudiantes, a un desarrollo más teórico en el que se pretende

explicar la complejidad de las dinámicas escolares que influyen en la efectividad y en el cambio escolar (Creemers, Kyriakides & Sammons, 2010).

Principales hallazgos de la Eficacia Escolar

A continuación se hará una breve síntesis de los principales hallazgos de la Eficacia Escolar a nivel internacional. Considerando que la mayor parte de estas investigaciones se ha realizado en Estados Unidos, Reino Unido y países europeos, especialmente en Países Bajos, en este apartado se presentarán los resultados de estos países, por un lado, y por otro lado los de otros estudios realizados en países en vías de desarrollo.

Respecto a las propiedades científicas de los efectos escolares, entendidos como la capacidad que tienen las escuelas para aportar en el logro de los estudiantes, Murillo (2003) asegura que la investigación en Eficacia Escolar estima que la escuela es capaz de explicar entre un 12% y un 18% la varianza del rendimiento de los alumnos, siendo este efecto mayor en primaria y en países subdesarrollados. En un estado del arte realizado recientemente, De Fraine et al. (2011) señalan que los logros académicos de los estudiantes siguen siendo el criterio de efectividad predominante en esta línea de investigación. Sin embargo, en años recientes, los investigadores han ampliado el rango de resultados escolares incluyendo aprendizajes no cognitivos, como el bienestar de los estudiantes o la motivación. Acotan que el tamaño del efecto escuela varía según el resultado escolar que se estudie. Las escuelas tendrían un mayor efecto en los logros académicos que en los resultados no cognitivos. Esto podría ser explicado por dos hipótesis. Primero, el hecho de que estos resultados no cognitivos estén teniendo un bajo énfasis en el curriculum. Y segundo, debido a que la medición de los resultados no cognitivos es menos precisa en comparación con la medición del logro. Estos autores agregan que los efectos escolares tienden a ser mayores en asignaturas como matemáticas y ciencias, en comparación con lenguaje.

De Fraine et al. (2011) también sistematizan los hallazgos en cuanto a la consistencia de los resultados, la cual es entendida como la correlación existente entre el efecto escuela y distintas variables de resultados, intentando explicar si la escuela incide en general o en un fenómeno específico. Según ellos, los efectos escolares muestran algún grado de coherencia,

encontrándose correlaciones moderadas y pequeñas. Por ejemplo, se ha encontrado que algunas escuelas son más efectivas en ciertas asignaturas más que en otras. En primaria esto podría indicar que el profesor tiene mayores destrezas para enseñar en una asignatura más que en otra, pero en secundaria podría indicar diferencias tanto en la efectividad del profesor como entre departamentos. Por otro lado, señalan que la consistencia en los resultados cognitivos y no cognitivos no es concluyente. Como no hay consistencia perfecta entre los resultados analizados, estos autores sugieren que la evaluación de la efectividad escolar debe basarse en más de un criterio de efectividad, pues un único criterio podría estar evidenciado sólo un aspecto particular del proceso escolar.

Por otra parte, De Fraine et al. (2011) señalan que los efectos escolares han mostrado ser altamente estables en el tiempo, incluso obteniendo correlaciones de 0,82 y 0,85 en un estudio realizado por Thomas et al. (1997, citado en De Fraine et al., 2011). Esto implica que una escuela que es calificada como eficaz en un momento, lo sigue siendo año tras año. Aclaran que la estabilidad absoluta es imposible, pues las escuelas son organizaciones cambiantes, influidas por factores como los cambios de la política educativa, nuevos líderes escolares, cambios en el personal o en el alumnado, etc. Así, la inestabilidad podría indicar cambios o mejoras en las escuelas.

Según los mismos autores, la eficacia medida para distintos grupos de alumnos (eficacia diferencial), según sus características de origen (étnicas, socioeconómicas, de género, etc.), no ha arrojado conclusiones claras, aunque falta mayor investigación en este ámbito.

Finalmente, la revisión de estos autores encontró que la escuela primaria puede tener un efecto pequeño pero duradero sobre el rendimiento de los estudiantes en la educación secundaria, y, a su vez, que la educación secundaria tiene un efecto variable en el grado de éxito en la educación superior. Murillo (2003) agrega que las ventajas que los estudiantes obtienen en las escuelas perduran después de egresar de la escuela.

En numerosos países se han desarrollado sistematizaciones de los factores que muestran ser relevantes en el logro escolar. Por ejemplo, el trabajo de Rutter et al. (1979, citado en Yu, 2007) mencionado anteriormente, encontró factores como el manejo de recompensas en el sistema escolar, el ambiente físico y que las tareas de la escuela estuvieran conectadas con los niveles de efectividad de la escuela.

Mortimore et al. (1988, citado en Yu, 2007)), identificó 12 características de las escuelas efectivas y prácticas de aula: liderazgo con propósito; participación del subdirector; involucramiento por parte de los profesores; consistencia entre profesores; clases estructuradas; foco claro de las clases, enseñanza intelectualmente desafiante; ambiente centrado en el aprendizaje; comunicación fluida entre los profesores y sus estudiantes; registro; padres involucrados; y un clima positivo.

Purkey y Smith (1983, citado en Yu, 2007) identificaron las siguientes características como relevantes en fomentar una escuela eficaz: énfasis en la gestión situada, con autonomía escolar; liderazgo pedagógico fuerte; estabilidad del personal y valoración de la continuidad para facilitar la cohesión; articulación curricular dirigida a metas; amplio personal para el desarrollo, basado en las necesidades de los profesores y el programa escolar; participación de los padres y apoyo en las responsabilidades de los estudiantes, especialmente con tareas; amplio reconocimiento al éxito académico; maximizar el tiempo efectivo de aprendizaje; apoyo local; planificación colaborativa; sentido de comunidad; metas claras, altas expectativas, propósitos definidos y acuerdo en las prioridades; orden y disciplina basada en la claridad y consistencia de los reglas.

Sammons et al. (1995, citado en Yu, 2007) realiza una revisión de literatura de la investigación desarrollada en Reino Unido, encontrando 11 factores de efectividad, no necesariamente independientes entre sí: liderazgo profesional con un propósito firme; visión y metas compartidas; ambiente de aprendizaje ordenado y atractivo; concentración en la enseñanza y el aprendizaje, maximizando el tiempo de aprendizaje, con énfasis en lo académico y foco en el logro; enseñanza con propósito claro, clases estructuradas, organización eficiente y práctica adaptable; comunicar las altas expectativas y desafiar intelectualmente a los estudiantes; reforzamiento positivo, claridad y justicia en la disciplina; monitoreo del progreso; claridad en los derechos y responsabilidades de los estudiantes, reforzamiento de su autoestima, control del trabajo; colaboración entre el hogar y la escuela, compromiso de los padres en el aprendizaje de sus hijos; y aprendizaje organizacional.

Teddlie y Reynolds (2000, citado en De Fraine et al., 2011) realizaron una revisión de literatura de estudios sobre procesos que influyen en la efectividad escolar, identificando nueve factores:

- Liderazgo efectivo: firme, participativo, instrumentalmente orientado, monitoreo.

- Foco en el aprendizaje, que implica focalizarse en los resultados académicos y maximizar el tiempo de aprendizaje.
- Cultura escolar positiva: visión compartida, clima ordenado, refuerzo positivo.
- Altas expectativas de los estudiantes y los funcionarios.
- Monitoreo del progreso de la escuela, en el nivel de aula y de los estudiantes.
- Involucramiento de los padres, promocionando interacciones positivas.
- Generación de enseñanza efectiva: maximizando el tiempo de aprendizaje, utilizando estrategias grupales, comparación con buenas prácticas, adaptar las prácticas que los estudiantes necesiten.
- Desarrollo profesional de los funcionarios localmente situado e integrado con las iniciativas de la escuela.
- Involucramiento de los estudiantes en el proceso educacional: derechos y responsabilidades.

Una revisión más reciente de Marzano (2007, citado en De Fraine et al., 2011) concluyó los siguientes factores como relevantes en la eficacia escolar:

- Comportamiento de liderazgo y cooperación entre los profesionales de la escuela.
- Currículum que cuenta con tiempo suficiente para el aprendizaje y oportunidades para aprender en él.
- Clima de aula seguro y ordenado.
- Escuelas desafiantes, que presionan por obtener logros y cuentan con frecuente monitoreo.
- Participación de los padres y la comunidad.
- Clases efectivas.

A través del tiempo se ha ido incrementando el interés por formular explicaciones más complejas de las correlaciones hasta ahora establecidas, que reflejen los posibles efectos de la variación según los contextos en los cuales las escuelas se sitúen (De Fraine et al., 2011). En un primer momento esta contextualización se tradujo en analizar el efecto de la composición social de los estudiantes. Luego, particularmente en Estados Unidos, se comenzaron a estudiar las diferencias del efecto escuela cuando éstas se sitúan en áreas con distintos estatus socioeconómicos, son rurales o urbanas, diferencias en las trayectorias de mejoramiento escolar, etc. (De Fraine et al., 2011).

Según De Fraine et al. (2011), en los últimos años el estudio de los factores de efectividad escolar han incrementado su atención en las diferencias entre países, con el objetivo de mostrar las similitudes y diferencias de efectividad escolar en distintos contextos. Como se había mencionado anteriormente, la mayoría de la investigación de esta corriente ha sido desarrollada en países desarrollados (Yu, 2007). Yu (2007) realiza una revisión de revisiones de literatura en Eficacia Escolar distinguiendo aquellas que se centran en los países desarrollados (cuyos hallazgos ya se presentaron en este trabajo) y las de países en desarrollo. A continuación se presentarán algunos de los resultados más importantes de la investigación de países en desarrollo.

Uno de estos estudios es el de Fuller y Clarke (1994, citado en Yu, 2007), el cual concluye que el tamaño de la clase y los salarios de los profesores son variables inconsistentes respecto a los logros académicos de los estudiantes, o bien no muestran relación. Por el contrario, destacan como relevantes la disponibilidad de textos y materiales para lectura, las cualidades de los profesores (conocimientos en la asignatura que imparte y habilidades verbales) y el tiempo de enseñanza y las exigencias de trabajo a los estudiantes.

Hanushek (1997, citado en Yu, 2007), bajo el enfoque de productividad escolar, realiza un estudio con el objetivo de comprender la relación entre los logros académicos de los estudiantes y el gasto escolar, en términos de proporción de alumnos por cada profesor, educación de los docentes, salario, experiencia, gasto por alumnos, etc. Concluye que no hay relaciones claras ni sistemáticas entre las variables de entrada estudiadas y el desempeño de los estudiantes.

Scheerens (2001, citado en Yu, 2007) en una serie de revisiones compara los hallazgos de la investigación en Eficacia Escolar en países desarrollados y en vías de desarrollo, concluyendo que la variación entre escuelas es considerablemente mayor en países en desarrollo en comparación con países desarrollados. También señala que en los países en desarrollo se observa un efecto positivo, alto y consistente en los materiales y recursos humanos como variables de entrada.

Esta revisión pone en evidencia que los resultados de los estudios en Eficacia Escolar varían según los productos escolares estudiados y el contexto en el que se desarrolla el estudio, aunque existe un cuerpo de factores que se repite en gran parte de las investigaciones, independiente del contexto (liderazgo, rol del profesor, etc.).

Luego de presentados los principales hallazgos de esta línea de investigación en países desarrollados y en desarrollo, se presentarán con mayor detalle los del contexto Iberoamericano sistematizados hasta la fecha.

Revisión de la literatura en Eficacia Escolar Iberoamericana hasta el año 2000: síntesis de principales hallazgos y conceptos de calidad utilizados.

Esta sección se apoyará en los resultados del Estado del Arte de la investigación en Eficacia Escolar Iberoamericana coordinado por Murillo (2003), específicamente desde la síntesis y análisis que ofrece el capítulo elaborado por Martinic y Pardo (2003) de esta obra.

Los estados del arte de cada país que integró el estudio coinciden en evidenciar que la investigación en Eficacia Escolar en Iberoamérica se encuentra en un nivel inicial de desarrollo. Esta afirmación se sostiene en el hecho de que la mayoría de los trabajos en esta área se iniciaron en la década de los 90, especialmente a mediados de ella. Murillo (2006) agrega la observación de que la cantidad y calidad de trabajos de investigación revisados de esta corriente, se encontraron en directa relación con el grado de desarrollo educativo de cada país, y también con el nivel de sus investigaciones educativas en general.

Martinic y Pardo (2003) consideran que los estados de arte de los países que integraron la revisión tienen problemas de operacionalización del concepto de Eficacia Escolar, puesto que consideran el rendimiento cognitivo como indicador de la eficacia de las escuelas, restringido a las áreas de Matemática, Lenguaje y Ciencias. Añaden que en estos estudios se discute ampliamente sobre el concepto de eficacia utilizado y sus formas de medición. Sin embargo, algunos estados del arte plantean que el concepto de eficacia no debe referirse sólo al cumplimiento de los objetivos mínimos de aprendizaje, debiéndose ampliar a otros objetivos educacionales como la formación valórica, el desarrollo de competencias sociales. Además, los criterios para definir cuáles escuelas son eficaces y cuáles no, no estarían claros. Por ejemplo, no está claro si se utilizaron criterios absolutos (como la comparación de resultados con un estándar) o relativos (comparación entre escuelas).

En cuanto a las falencias de los estudios, comentan que en ninguno de ellos se analiza la equidad de la educación, siendo que es una de las características de la educación en América Latina y uno de las dimensiones investigativas de la Eficacia Escolar. Pese a esto, algunos autores

de estas investigaciones comentan que dada la heterogeneidad de los alumnos y de las escuelas, es necesario tomar en cuenta las diferencias de entrada de los estudiantes, así como las características de las escuelas.

En cuanto a los resultados en términos de factores asociados a la efectividad escolar, éstos pueden agruparse en 7 grandes categorías: el director (orientación de su rol y gestión de la escuela), la cultura escolar, el niño, el profesor (características pedagógicas y características personales), la familia, las condiciones de funcionamiento de la escuela y las regulaciones legales del sistema escolar.

A continuación se presenta un breve resumen de las revisiones de literatura de cada país.

El estado del arte de la investigación en **Argentina** destaca la institución como la unidad de transformación educativa, siendo la cultura y la gestión escolar factores clave. El liderazgo jugaría un rol central en construir una visión compartida y orientaciones estratégicas. El nivel socioeconómico de la escuela, recursos, gasto educativo y el nivel socioeconómico de los alumnos, son factores que influyen en el rendimiento.

En **Bolivia** se identificaron varios factores del rendimiento, tales como: nivel socioeconómico de la familia del estudiante, apoyo al estudiante en tareas, expectativas de la familia, dotación docente, estabilidad laboral de los profesores, nivel de formación de ellos, satisfacción laboral de los profesores y sus prácticas metodológicas, la existencia de objetivos institucionales, ubicación de la escuela, infraestructura, recursos materiales, adecuación de los planes y programas de estudio a las culturas de origen de los estudiantes.

En **Brasil** se encontraron pocos estudios desde la perspectiva de la Eficacia Escolar, sin embargo, igualmente se integraron aquellos que permitieran identificar las características de las escuelas eficaces, integrando estudios realizados desde distintas vertientes. Los resultados de esta revisión son un conjunto de factores propios de la escuela, así como otros externos a ella. Entre los factores externos se encuentran la desigualdad social, el nivel socioeconómico de la población de las escuelas, condiciones de salud de los estudiantes, infraestructura, ambiente físico y los criterios de designación de los profesores. Los factores escolares que inciden en el logro académico según estas investigaciones, son el nivel de perfeccionamiento docente, la planificación pedagógica, la infraestructura curricular, el trabajo en equipo entre profesores, su nivel de compromiso y motivación, frecuencia de utilización del laboratorio de ciencias, liderazgo del director, énfasis de la escuela en su labor académica.

Los trabajos de **Chile** revisados hablan de factores asociados al rendimiento principalmente en 3 áreas. Sobre las características pedagógicas del profesor, señalan que es relevante que éste tenga una buena inserción en la vida escolar, expectativas altas, metodologías atractivas y eficaces, buena relación con los estudiantes, uso eficaz del tiempo disponible y los recursos de enseñanza-aprendizaje, y el empleo del refuerzo positivo con los estudiantes. Acerca del rol del director, señalan que éste es eficaz cuando ejerce liderazgo, tiene expectativas altas de los estudiantes, buena formación y capacidad de orientar. Finalmente, en el área de gestión escolar, destacan el contar con una misión, normas, buen clima escolar, estructura organizacional, retroalimentación de las actividades académicas, planificación pedagógica, responsabilización de los profesores en sus resultados, revisión y selección de contenidos curriculares, identificación de necesidades extra académicas de los estudiantes, estabilidad del cuerpo docente y aprovechamiento de las capacidades de los docentes.

Los estudios revisados en **Colombia** concluyen que los factores que se asocian con los resultados académicos son el tipo de dependencia de la escuela, la extensión de la jornada, dotación docente, las características de los docentes, gestión, organización escolar, tiempo de permanencia del estudiante en la escuela, tiempo de desplazamiento del estudiante desde su casa hacia la escuela, autopercepción, riqueza del medio sociocultural del estudiante, su edad, su asistencias a clases y repitencia.

En **Cuba** no se encontraron investigaciones hechas desde esta línea de investigación, pero a partir de otras investigaciones educativas los autores destacan los siguientes factores como influyentes en la eficacia escolar: la existencia de supervisión escolar, relación entre familia, escuela y comunidad, proyectos educativos en la escuela, evaluación de la calidad de la enseñanza y dirección institucional.

En **Ecuador** tampoco se encontraron investigaciones en Eficacia Escolar, pero de las investigaciones en educación de este país que se revisaron, se extraen los siguientes factores: padres que valoran la educación, procedencia étnica de los niños, clima de escuela, ubicación de ésta, énfasis en el mejoramiento de la calidad de la educación.

El estado del arte de la investigación en **España** consideró 10 estudios en Eficacia Escolar y otros que sin ser de esta línea de investigación, aportan con información sobre los factores asociados al aprendizaje. Estos factores son: liderazgo directivo pedagógico, valoración de la comunidad hacia los directivos, funcionamiento del equipo directivo, clima escolar positivo,

trabajo en equipo de los profesores, innovación pedagógica, adaptación de la enseñanza a las características de los alumnos, funcionamiento del claustro, concepciones y actitudes pedagógicas de los docentes, antigüedad de ellos, participación de las familias, contar con servicios de apoyo externos, existencia de objetivos consensuados y factores de aula.

En cuanto a **México**, los estudios señalan que es relevante el origen cultural y socioeconómico de las familias, existencia de material de apoyo en el hogar, participación de los padres en actividades académicas escolares, tamaño y estatus socioeconómico de la escuela, gestión y cultura escolar, los insumos y condiciones para la enseñanza, asistencia de los estudiantes, características docentes, liderazgo del director, ambiente de trabajo, confianza de los estudiantes hacia el profesor y la responsabilidad de éste en el proceso de aprendizaje.

Tampoco en **Perú** se encontraron estudios de Eficacia Escolar, pero en base a estudios evaluativos y otros sobre los determinantes del rendimiento, los factores que influirían en el rendimiento serían: el uso de pruebas de evaluación, la cantidad de horas de enseñanza de matemática, disponibilidad de bibliotecas, tiempo empleado en el aprendizaje, número de estudiantes por cada docente, infraestructura, materiales educativos, nivel socioeconómico de la escuela y su ubicación, nivel socioeconómico de la familia, años de experiencia del profesor, sus años de estudio, capacitaciones, institución de formación y sexo, expectativas y participación de los padres, lengua materna de los estudiantes.

En **Venezuela** se evidenciaron como variables asociadas a la Eficacia Escolar el tiempo destinado en el aula a actividades académicas, el repertorio didáctico de los profesores, modo de organización y funcionamiento de la escuela, autonomía de los docentes, estilo de la dirección y la relación de la escuela con organismos superiores.

A juicio de Martinic y Pardo (2003), estos hallazgos se corresponden con los proporcionados por la literatura internacional, careciendo de factores distintos de los que de ella surgen, propios al contexto local de investigación. Para ellos, sería esperable que la investigación en Eficacia Escolar Iberoamericana considerara características específicas de este contexto, tales como la desigualdad educativa y social de estos países, diversos orígenes étnicos, la presencia de distintas lenguas en un mismo país, etc., los cuales son considerados escasamente en la literatura revisada. También comentan que los factores que estas investigaciones arrojan son muy amplios, pues no cuentan con una especificación de cuáles son sus cualidades y dimensiones concretas.

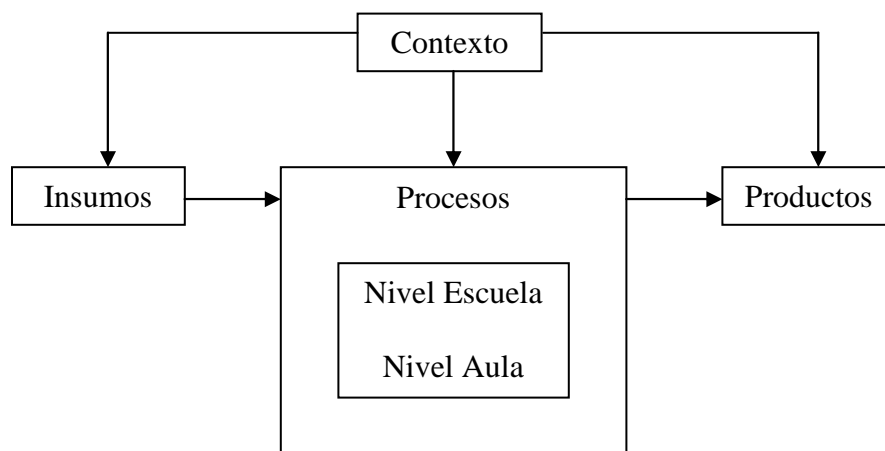
Además, los niveles de profundidad de estos resultados son iniciales, pues no establecen relaciones entre los factores, determinando el peso relativo de ellos ni relaciones de causalidad.

Modelo de Eficacia Escolar de Scheerens

Desde los inicios de la investigación en Eficacia Escolar ha habido intentos por elaborar una teoría explicativa de los elementos que estas investigaciones consideran relevantes a partir de sus hallazgos (Towsend, 2007, citado en Peña, 2011). Para ello, se han creado distintos modelos que organizan estas variables, los cuales han ido evolucionando en complejidad, pasando desde la distinción de los distintos niveles de las variables y su posición en el proceso educativo como factor de contexto, entrada, proceso o producto, hacia el establecimiento de relaciones sistémicas entre los distintos factores y niveles.

A continuación se hará una breve descripción del modelo integrado de Eficacia Escolar, de Scheerens (1990, citado en Peña, 2011), dado que es el modelo a utilizar para organizar y comprender los resultados de la presente investigación, en los análisis que respectan a los estudios de Eficacia Escolar.

Este modelo parte del supuesto de que la eficacia de las organizaciones depende de las características contextuales, a la vez que las condiciones de la organización pueden facilitar las condiciones del alumno (Peña, 2011). De esta manera, organiza los factores de eficacia escolar de una manera sistémica, según pertenecen al contexto escolar, insumos escolares, procesos o productos, a la vez que posee una estructura multinivel, la cual distingue entre variables referidas a características del alumno, del aula, escuela y entorno. Además, provee una perspectiva teórica que le permite señalar las interrelaciones entre las variables (Peña, 2011). A continuación se muestra un esquema de los principales componentes del modelo.



Fuente: Scheerens, 2011.

Para esta investigación, se profundizará solamente en el marco de análisis sistémico de las variables de eficacia, el cual permitirá posteriormente organizar y analizar los estudios de Eficacia Escolar iberoamericanos encontrados por esta investigación.

Según Scheerens (2011), este modelo considera la educación como un sistema productivo, en donde los insumos son transformados en productos. Este proceso dependería de los factores de contexto, entrada y proceso.

Scheerens (2011) define el contexto como todo aquello que se sitúa fuera de la escuela, como el entorno directo, la comunidad local y la administración regional y local, partiendo de un análisis multinivel. Acá se incluye el contexto social y económico, los antecedentes y condiciones a nivel nacional y la comunidad local. Estos elementos serían una fuente de los insumos de la escuela, además de demandar los productos que la escuela debiera producir.

El mismo autor señala que las variables de entrada se refieren a condiciones materiales e inmateriales a ser transformadas por la escuela. Se dividen principalmente en recursos financieros y materiales, recursos humanos y antecedentes de los estudiantes (tales como sus capacidades intelectuales, género, características del hogar).

Por otro lado, Scheerens (2011) señala que los procesos que transformarían las variables de entrada en productos, pueden ser a nivel del sistema educativo, escuela y aula, así como podrían integrarse otros niveles como la comunidad local o los estudiantes como un nivel, lo que da cuenta de la flexibilidad de elementos que podrían incorporarse como procesos.

Finalmente, este autor plantea que los resultados pueden ser observados en indicadores de outputs, outcomes e indicadores de impacto. Los outputs se relacionan más estrechamente con el

aprendizaje de los estudiantes, los contenidos adquiridos durante su escolarización, y pueden ser observados en las evaluaciones académicas, por ejemplo, en las pruebas estandarizadas. Los outcomes o logros, en cambio, son de naturaleza más bien administrativa, sin referir a los aprendizajes de los alumnos. Por ejemplo, un outcome sería el número de estudiantes que aprueba el nivel académico dentro de la edad esperada. Finalmente, los indicadores de impacto refieren al estatus social logrado por los estudiantes, así como el nivel educacional.

Evolución histórica de la investigación en Mejora Escolar

A continuación se desarrollará la evolución histórica de la línea de investigación de Mejora Escolar, a partir de lo expuesto por Harris et al. (2011) en el encuentro anual del International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) de 2011. Harris et al. (2011) caracterizan la evolución de la investigación en Mejora Escolar en 5 fases que se resumen en el siguiente cuadro, y se explican a continuación de él.

Fase	Características clave
Fase 1: Comprensión de la cultura organizacional escolar.	Investigación en desarrollo organizacional. La cultura escolar y el problema del cambio
Fase 2: Investigación acción e iniciativas individuales.	Investigación en docencia y análisis de la escuela. Proyecto internacional de mejoramiento escolar de la OCDE.
Fase 3: Gestión del cambio y énfasis en el liderazgo.	Aproximación comprensiva a la reforma escolar. Reconocimiento de la importancia del liderazgo.
Fase 4: Construcción de capacidad de aprendizaje en el nivel local.	Comunidades profesionales de aprendizaje y redes. Cambio de foco desde la enseñanza al aprendizaje.
Fase 5: Hacia la mejora sistémica.	Influencia de la base de conocimientos acumulado. Acercamientos diferenciados a la escuela y la reforma del sistema escolar.

Fase 1: Comprensión de la cultura organizacional de las escuelas.

El origen de este desarrollo se remonta a la Psicología Social de Kurt Lewin (1974, citado en Harris et al., 2011), en la cual exploraba la influencia de las organizaciones en la conducta de sus miembros. A partir de estos trabajos se gestó el Desarrollo Organizacional, cuyas técnicas fueron adaptadas a la escuela por Matthew Miles, en los años 60 (1967, citado en Harris et al., 2011). Miles fue uno de los primeros que intentó comprender la dinámica entre las condiciones organizacionales de las escuelas y la calidad de la educación que éstas proveen, profundizando específicamente en la salud organizacional. Diseñó una serie de estrategias para mejorar la salud organizacional, como el entrenamiento en equipos, encuestas de opinión, juegos de rol, fijación de objetivos, diagnóstico y solución de problemas.

En paralelo se iniciaron las investigaciones en los procesos de cambio escolar y de la escuela como organización. El proyecto de estudio de casos de innovación educacional de la OECD-CERI y “Agente de cambio” de Rand Corporation destacaron las limitaciones de la imposición externa del cambio, la importancia de mantener el foco en la escuela como unidad de cambio y la necesidad de tomar el proceso de cambio seriamente. Similarmente, la investigación de las escuelas como organizaciones ha demostrado la importancia de relacionar las innovaciones curriculares con el cambio organizacional. Un ejemplo de esto son los planteamientos de Sarason (1982, citado en Harris et al., 2011) en su obra “La cultura de la escuela y el problema del cambio”.

Fase 2: Investigación acción e iniciativas individuales.

Durante los 80, esta línea de investigación fue desarrollada principalmente por profesionales, siendo un momento tipificado como “el profesor como investigador”. Tuvo como principales referentes Stenhouse y Elliot. Esta etapa fue influenciada por el incremento de las demandas de rendición de cuentas de las escuelas, el mayor foco en el desarrollo del liderazgo escolar y la tendencia internacional hacia las reformas educacionales nacionales que se iniciaron en esos años. El análisis o evaluación basada en la escuela se estableció como la mayor estrategia de gestión de los procesos de cambio y renovación institucional. Sin embargo, para muchas

escuelas era fácil identificar sus prioridades de desarrollo futuro, y no así el implementar los objetivos seleccionados en un marco de tiempo específico. Por esto, a pesar de la popularidad que logró, el impacto en la vida diaria de las escuelas fue limitado.

Durante esta etapa la mejora escolar es reconocida por la implementación de innovaciones o el trabajo conjunto con proyectos de investigación. Además, en varios países estas iniciativas fueron financiadas por el estado y dirigidas a las escuelas con estudiantes en desventaja, en las cuales se mandataba el establecimiento de un concejo de mejoramiento para la escuela. Estos fueron programas de pequeña escala o focalizados en un grupo específico de estudiantes, escuelas o grupos de profesores.

Hopkins y Reynolds (2001, citado en Harris et al., 2011) señalan que esta fase de la Mejora Escolar tendió a estar pobremente conceptualizada y teorizada. Para ellos, no representa un acercamiento sistemático, programático y coherente con el cambio escolar. Hubo un énfasis en el cambio organizacional, la autoevaluación de la escuela y gestar el cambio desde cada escuela y sus profesores, pero estas iniciativas no se encontraban suficientemente relacionadas con los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Fase 3: Gestión del cambio y énfasis en el liderazgo.

Esta fase comenzó en los años 90, y se caracterizó por el inicio de la entrega de directrices y estrategias a las escuelas, para la gestión e implementación del cambio a nivel escolar. A mediados de los 80 las expectativas de que las escuelas cambien se incrementó principalmente como respuesta a las iniciativas de política educativa nacional, las que se acompañaron de cambios fundamentales en la manera en que las escuelas eran dirigidas y gestionadas. A las escuelas se les dio una mayor responsabilidad, mediante la autogestión escolar.

El concepto de Autogestión Escolar fue desarrollado en Australia a mediados de los 80. El concepto de Gestión Escolar Colaborativa, de Caldwell y Spinks (1988, citado en Harris et al., 2011) propone que los funcionarios de la escuela, estudiantes, comunidad y el gobierno participen de la fijación de objetivos, formulación de políticas, implementación y evaluación. Por otro lado, en Inglaterra y Gales se implementaron Planes de Desarrollo Escolar, que apoyarían a gobernadores, directivas y funcionarios de la escuela a cambiar la cultura de sus escuelas. En estos planes se combinaban innovaciones curriculares y modificaciones en la gestión de la

escuela. En Canadá hubo esfuerzos de gestión del cambio escolar a nivel local, donde mezclaban la planificación del desarrollo escolar con hallazgos de la investigación en Eficacia Escolar. A partir de la mayor integración entre la Mejora y Eficacia Escolar, hubo un mayor foco en el cambio de la organización y el aula, lo que se refleja en el desarrollo de estrategias para el desarrollo del staff de las escuelas basado en modelos de enseñanza.

A partir de esta fase surgieron dos tendencias. Por un lado, la expansión de la gestión situada en las escuelas, lo que resulta en una disminución del poder de las autoridades locales de educación, adquiriendo los estados y gobiernos un rol más activo y central en la mejora escolar. Por otro lado, el surgimiento de modelos comprensivos de la reforma escolar que pueden ser adoptados por escuelas individualmente, tales como Success for All (Slavin, 1996, citado en Harris et al., 2011), Coalition of Essential Schools (Sizer, 1989, citado en Harris et al., 2011), etc. Estos diseños combinan elementos de la investigación en Efectividad Escolar y la Mejora Escolar, focalizándose en el curriculum y la enseñanza, así como en la gestión y las variables organizacionales. Muchos de ellos se focalizan en aspectos o situaciones particulares a intervenir, así como otros son más generales. Sin embargo, todos ellos han obtenido resultados variables.

En esta tercera fase se construye a partir de la evidencia producida en intervenciones que tuvieron una sólida base en prácticas probadas y testeadas. Los programas más relevantes de esta fase son Improving Quality of Education for All (IQEA), High Reliability Schools (HRS) en Inglaterra, Improving School Effectiveness Project de Escocia, Manitoba School Improvement Project de Canadá y Dutch National School Improvement Project.

Un aspecto a destacar de esta fase es que en ella por primera vez se estudió el liderazgo relacionándolo con el aprendizaje de los estudiantes. Este concepto ha tenido una evolución hacia la noción de liderazgo transformacional, el cual tendría el potencial de cambiar el contexto cultural donde la gente trabaja. Sin embargo, a fines de los 90, hay claridad de que el liderazgo transformacional es una condición necesaria pero no suficiente para la auténtica mejora escolar, pues carece de una orientación específica hacia el aprendizaje escolar. En este contexto, surge la noción de Liderazgo Instruccional, que Leithwood (1999, citado en Harris et al., 2011) define como un enfoque que enfatiza la conducta de los profesores, como el compromiso en las actividades que afectan directamente el desarrollo de los estudiantes. A partir de esto, surgieron 2 claras tendencias en la investigación, práctica y políticas relacionadas con el liderazgo escolar: la

consolidación de las relaciones entre las prácticas de liderazgo y los resultados escolares, y la emergencia del concepto de Liderazgo Sistémico (Fullan, 2004, citado en Harris et al., 2011).

Leithwood y cols. (2004, citado en Harris et al., 2011), bajo el trabajo de la fundación Wallace, definen las prácticas de liderazgo más fuertemente asociadas con la mejora de los resultados de los estudiantes: una dirección escolar que permita plasmar la visión de aprovechar el potencial de los alumnos en la totalidad de la escuela, en el curriculum y manteniendo altas expectativas; gestión la enseñanza y el aprendizaje, para permitir el aprendizaje personal de todos los estudiantes; facilitar el desarrollo de todos los miembros, estudiantes activos en su aprendizaje y comunidades profesionales de aprendizaje que permitan el desarrollo profesional de los profesores; y el desarrollo de la organización, creando escuelas basadas en la evidencia, redes de colaboración para construir un curriculum diverso, apoyo profesional y extensión de servicios.

Por otra parte, Higham, Hopkins y Matthews (2009, citado en Harris et al., 2011), proponen 5 categorías de prácticas de liderazgo innovativo: los directivos quienes desarrollan y lideran el éxito educacional entre varias escuelas; quienes lideran la mejora en contextos de circunstancia desafiantes, con bajos logros educativos; los directivos que colaboran con otras escuelas a enfrentar las dificultades en sus procesos de mejora; quienes actúan como un líder de la comunidad, estableciendo redes más amplias en la comunidad local; y quienes se desempeñan como un agente de cambio o un líder experto.

Fase 4: Construyendo capacidad para el aprendizaje a nivel local.

En esta fase se asume que las escuelas se encuentran anidadas en los sistemas educativos, y se evidencia la frustración por transferir rápidamente hacia los niveles de gestión más altos las experiencias de cambio de cada escuela. Para acelerar el proceso de mejora escolar, comenzaron a haber cambios en los sistemas educativos en dos niveles: en el nivel nacional o estatal, y en la renovación y definición del rol de las autoridades locales. La principal preocupación fue apuntar a los cambios a nivel de sistema educativo, a través de la colaboración y establecimiento de redes entre las escuelas y distritos.

La investigación sobre el rol del distrito en los logros escolares es reciente. Hay ejemplos de investigación en distritos de Estados Unidos que muestran que bajo las condiciones adecuadas hay progresos significativos y rápidos que pueden mejorar el aprendizaje de los estudiantes. A

continuación se relatan 3 ejemplos de la manera en que los distritos regionales pueden gestionar cambios desde abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo en forma exitosa.

El primer ejemplo es el sistema escolar de Nueva York (Fullan, 2007, citado en Harris et al., 2011). Acá hay una fuerte visión de acoplar el desarrollo del personal a las prácticas de enseñanza. Esto junto con la creación de capacidades dentro de un marco de rendición de cuentas constructivo, ha llevado a un aumento significativo en los niveles de rendimiento de los estudiantes.

Una segunda experiencia se gestó en California (Elmore, 2004, citado en Harris et al., 2011). Las escuelas exitosas de este distrito mostraron mayor claridad en sus propósitos, una mejor disposición a los controles estrictos en las decisiones sobre qué sería enseñado y qué monitorear como evidencia del desempeño, además de mejorar la delegación de las decisiones sobre cómo llevar a cabo el programa de enseñanza en el nivel local.

El tercer ejemplo es la experiencia de Montgomery (Childress, 2009, citado en Harris et al., 2011), en donde los esfuerzos se dirigieron a reducir la brecha de resultados de los estudiantes.

Hopkins (2011, citado en Harris et al., 2011) realiza una revisión de las variables claves a considerar en cualquier intento de mejora escolar territorial, que pretenda influir en el incremento de los resultados de los estudiantes. Estas claves son: contar con un modelo claro y comprensivo de reforma; fortaleza del liderazgo a nivel regional; formación relacionada con las metas del programa; implementación de apoyo a nivel escuela; y enfoque diferenciado de mejora escolar.

La meta principal durante esta fase fue relacionar la mejora escolar con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El trabajo de Joyce (2008, citado en Harris et al., 2011) propone modelos de enseñanza que definen la naturaleza del contenido, las estrategias de aprendizaje y los planes para una interacción social que cree ambientes de aprendizaje para los estudiantes. El punto crítico fue que la variedad de modelos eran más relevantes como modelos de aprendizaje. El reporte “La naturaleza del aprendizaje, usando la investigación para inspirar la práctica”, identifica un set de principios que deben estar presentes en cualquier ambiente de aprendizaje para que sea realmente efectivo. Estos ambientes debían ser centrados en el estudiante, estructurados, personalizados, inclusivos y sociales.

Fase 5: Hacia la mejora sistémica.

Esta fase se distingue por el interés por comprender las dinámicas de mejoramiento a nivel sistémico y la realización de comparaciones de la experiencia a nivel internacional. En esta fase se destaca el hecho de que esta línea de investigación ha ido moviéndose desde un foco en lo individual a uno en lo sistémico, además de la proposición de que sólo se puede aprender del cambio sistémico estudiando los sistemas y trabajando en cómo mejorarlos.

Respecto de la comparación a nivel internacional, esta se basa en estudios comparativos internacionales, como la prueba PISA, desarrollada por la OCDE, la cual monitorea los resultados de los principales países industrializados. A partir de estos resultados, se han extraído las características de los sistemas educacionales de mejor desempeño. Éstas son:

- Aseguran que los logros y aprendizaje de los estudiantes está en el centro de todo lo que los profesores hacen.
- Por ende, el mejoramiento de la calidad de la enseñanza es un tema central en cualquier estrategia de mejoramiento.
- Cuentan con políticas de selección que aseguran que sólo las personas más preparadas se conviertan en profesores y líderes educacionales.
- Poner en práctica constantes y sostenidas oportunidades de aprendizaje profesional que desarrollan una práctica común sobre el curriculum, la enseñanza y el aprendizaje.
- El liderazgo escolar se caracteriza por mantener altas expectativas, foco continuo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y crea estructuras que aseguran que sus estudiantes cuenten con tareas de aprendizaje desafiantes.
- Creciente claridad de los estándares de la práctica profesional.
- El desempeño escolar se encuentra disponible a una intervención temprana.
- Las inequidades en el desempeño de los estudiantes son abordadas a través de una temprana buena educación y apoyo directo en el aula.
- Existe relación entre los niveles del sistema educativo, se establecen redes.

En Iberoamérica se han realizado investigaciones bajo esta perspectiva, aunque no se cuenta con una revisión actualizada que detalle los principales hallazgos de manera sistemática.

Aun así, estos autores afirman que esta línea de investigación ha tenido una gran influencia en las políticas de mejoramiento escolar, tanto en la región como en el mundo, sobre todo en las últimas fases de su desarrollo. Como se puede ver en la evolución histórica, esta perspectiva ha transitado desde una mirada centrada en los niveles micro de la escuela hasta los macro; pasando del foco en la salud mental de los miembros de la organización, luego al nivel organizacional, centrándose en las capacidades de autogestión y liderazgo escolar, hasta analizar la relación de la escuela con el sistema educativo.

Mejora de la Eficacia Escolar

Como se mencionó anteriormente, han existido intentos por realizar un trabajo coordinado entre los movimientos de la Eficacia y el Mejoramiento Escolar. A pesar que el trabajo que realizan es complementario, habría diferencias intrínsecas entre ambos movimientos, que habrían hecho más difícil el trabajo en conjunto (Creemers & Reezigt, 1997). Estas diferencias dicen relación con los distintos focos que habrían adoptado estas líneas de investigación. Por un lado, la Eficacia Escolar estaría centrada en la investigación, con fines teóricos sobre la base de producir conocimientos objetivos, mientras, por otro lado, el Mejoramiento Escolar está centrado en generar programas de innovación que den respuestas inmediatas, focalizadas en el cambio y la resolución de problemas de la práctica educacional más que en la elaboración teórica, y el conocimiento subjetivo, particular a cada contexto y cultura, más que la producción objetiva de conocimiento (Creemers & Reezigt, 1997).

Según Creemers, Stoll, Reezigt y ESI Team (2007), al inicio, algunas investigaciones de la Eficacia Escolar creían que el conocimiento de su línea de investigación podía aplicarse de una manera “simple” en la realidad escolar y esto generaría una mejora en ella. Sin embargo, para los investigadores del Mejoramiento Escolar esto era visto como simplista y mecanicista, por lo que no resultaría en las escuelas. Según ellos, las escuelas tienen que diseñar e inventar sus propias soluciones para sus problemas específicos. A pesar de esta discusión inicial, los esfuerzos por confluir ambas líneas de investigación siguieron adelante, argumentando que ambas líneas se beneficiarían de una colaboración mutua. La investigación y teoría de la Eficacia Escolar podía proveer nuevos descubrimientos y conocimientos que podrían ser usados en el mejoramiento escolar. Asimismo, el trabajo que se realizaba en la línea del Mejoramiento Escolar podía ser

visto como una poderosa herramienta para probar las teorías provenientes de la Eficacia. Por otro lado, el trabajo del Mejoramiento Escolar podía proveer nuevos descubrimientos y posibilidades para los factores de efectividad escolar, los cuales podían ser posteriormente analizados en la investigación en Eficacia Escolar.

Estos mismos autores señalan que desde fines de los 90 pueden encontrarse distintos intentos de cooperación entre la Efectividad Escolar y el Mejoramiento Escolar. Uno de estos intentos es el realizado por el proyecto “Effective School Improvement” (ESI), el cual es realizado en varios países y tenía por objetivo investigar la relación entre la efectividad y el mejoramiento para incrementar la posibilidad de las escuelas de mejorar la educación. En este proyecto se define la Mejora de la Eficacia Escolar como el cambio educacional planificado que mejora tanto los resultados de aprendizaje de los estudiantes como la capacidad de las escuelas de gestionar el cambio. En este sentido, para evaluar estos programas debiera utilizarse un criterio de eficacia, referidos a los resultados educativos de los estudiantes (sean o no académicos) y un criterio de mejoramiento, referente a la capacidad de la escuela para gestionar el cambio.

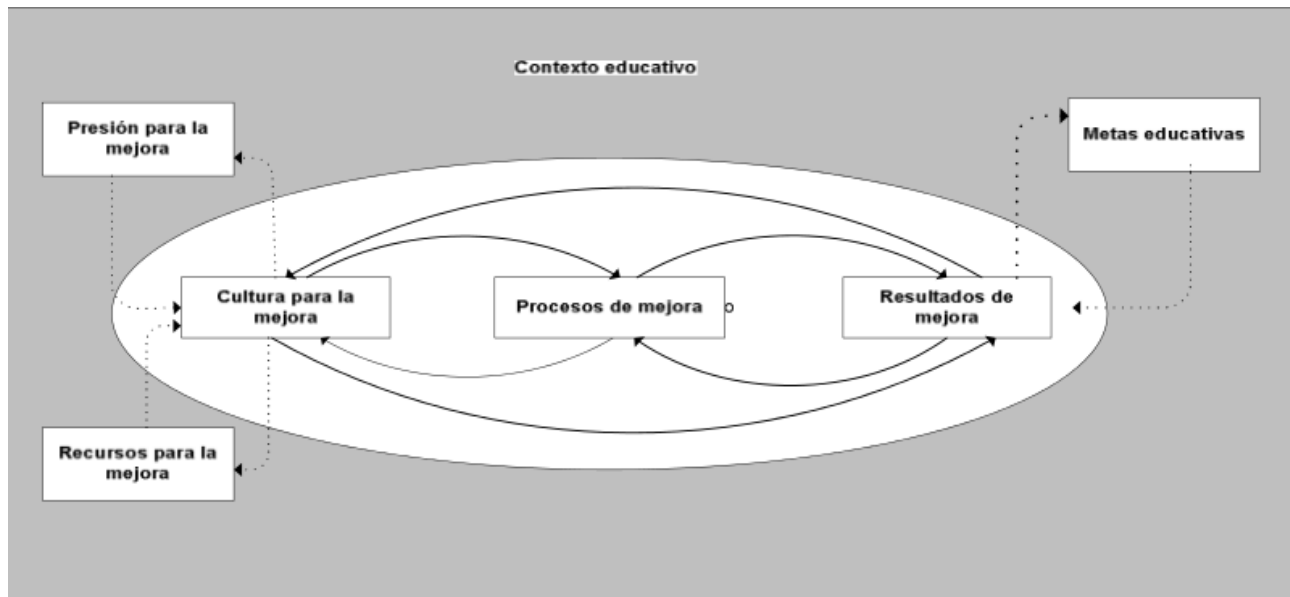
En el siguiente apartado se profundizará en el modelo comprensivo específico que se deriva del trabajo realizado por la ESI, el cual será utilizado como marco de referencia para el análisis de los estudios de Mejoramiento Escolar.

Marco comprensivo de la Mejora de la Eficacia Escolar

Este marco comprensivo es construido a partir de los resultados de la investigación de la ESI citada anteriormente. Según Creemers & Reezigt (2005), la evidencia encontrada en esta investigación es distinta para cada país estudiado, por lo que no sería posible establecer generalizaciones que sirvieran para construir un “modelo” de Mejora de la Eficacia Escolar. En este sentido, utilizan la noción de “marco comprensivo” para describir una serie de factores en distintos niveles que se relacionarían con la Mejora de la Eficacia Escolar en la mayoría de los países estudiados por la ESI. Este permitiría el análisis de los procesos de mejoramiento a la luz de las teorías de la Eficacia Escolar y viceversa.

Como se puede ver en el esquema (Peña, 2011), este marco considera dos niveles. Por un lado, el contexto educacional, en donde se situarían las dimensiones de presión por la mejora, recursos para la mejora y metas educativas. Por otro lado, a nivel escuela se encontrarían la

cultura de mejoramiento, los procesos y resultados de mejora. A continuación se describirá brevemente las principales características de las distintas dimensiones del marco comprensivo de la Mejora de la Eficacia Escolar, a partir de la presentación de Reezigt & Creemers, 2005.



Fuente: Creemers et al., 2007, en Peña, 2011.

Estos autores plantean que la investigación de la ESI habría identificado tres factores relacionados con el contexto: la presión para la mejora, recursos y las metas educativas.

Respecto al primer factor, señalan que, idealmente, las escuelas debieran definir sus necesidades de mejoramiento, diseñar sus estrategias y evaluarlas. Sin embargo, en la práctica, a menudo sucede que las escuelas necesitan una presión externa para iniciar un proceso de mejoramiento. Pueden existir 4 fuentes de presión externa para la mejora: los mecanismos de mercado, evaluación externa y rendición de cuentas, agentes externos, y la participación de la sociedad en educación y en los cambios sociales.

Los recursos hacen posible la mejora de la eficacia y pueden ser de tipo material, favoreciendo las condiciones para el trabajo diario de los docentes y las escuelas, pero también de otro tipo, tales como la autonomía otorgada a las escuelas y el apoyo local. Este último puede incluir el apoyo de la comunidad escolar, los padres, autoridades locales, la administración de las escuelas, etc.

Finalmente, estos autores señalan que las metas educacionales son definidas por cada escuela según sus propósitos de mejoramiento, pero en general habría además metas más amplias

que establece el contexto general donde se inserta la escuela. Por ejemplo, las metas a nivel nacional.

Según estos autores, los procesos internos de la escuela son esenciales para la Mejora de la Eficacia pues es en las prácticas diarias en donde el cambio se hace explícito. Sin embargo, no aluden al cambio que cada profesor podría implementar individualmente dentro de la sala de clases, pues estas iniciativas individuales no tendrían un impacto perdurable en la organización escolar. Esto no quiere decir que todas las actividades de mejoramiento deban incluir a todos los funcionarios de la escuela, pero sí en ciclos o departamentos.

Las tres dimensiones identificadas en los procesos internos de mejoramiento (cultura, procesos y resultados) se interrelacionarían y tendrían una constante influencia entre ellas. Respecto a la cultura de mejoramiento, los autores afirman que las escuelas que tienen una cultura favorable al mejoramiento comenzarían y continuarían sus esfuerzos de mejora con más facilidad que otras escuelas que constantemente intentan eludir el cambio. La cultura de mejoramiento puede ser considerada un elemento fundante de todos los procesos de mejoramiento en las escuelas. La investigación de la ESI habría identificado los siguientes nueve factores de la cultura que contribuirían al mejoramiento:

- Presión interna para la mejora
- Autonomía utilizada por las escuelas
- Visión compartida
- Disposición a convertirse en una organización que aprende, con profesionales reflexivos.
- Formación y colaboración entre profesionales
- Historia de mejoramiento
- Apropiación de la mejora, compromiso y motivación
- Liderazgo
- Estabilidad del personal
- Tiempo para la mejora.

Respecto a los procesos de mejoramiento, estos autores señalan que es posible identificar algunas etapas por las cuales pasan los procesos de mejoramiento exitosos, pero que éstas pueden superponerse temporalmente, pues es escasamente posible observar una continuidad entre los distintos momentos. Las fases identificadas serían las siguientes:

- Evaluación de las necesidades de mejoramiento
- Diagnóstico de las necesidades de mejoramiento
- Redacción de objetivos de mejoramiento detallados
- Planificación de actividades de mejoramiento
- Implementación de los planes de mejoramiento
- Evaluación
- Reflexión

Los resultados de mejoramiento aluden al esfuerzo por focalizarse en un conjunto de metas claras que puedan ser logradas en un periodo de tiempo acotado. Pueden plantearse en términos de resultados de los estudiantes (criterio de efectividad) o en términos de factores del trabajo docente o a nivel escuelas que son influencias clave en los resultados de los estudiantes (criterio de mejoramiento). Por ende, los resultados de la Mejora de la Eficacia Escolar pueden referirse a:

- Cambios en la calidad de la escuela, organización de la escuela, materiales utilizados por los estudiantes.
- Cambios en la calidad de los profesores, conducta de los profesores.
- Cambios en la calidad de los resultados de los estudiantes (conocimiento, competencias y actitudes).

Críticas a la Eficacia y Mejora Escolar

A lo largo de su desarrollo, las corrientes de Eficacia y Mejora Escolar han recibido críticas a diversos aspectos de su desarrollo, tales como la metodología utilizada, la carencia de una teoría explicativa, simplificación de los fenómenos, etc. (Goldstein & Woodhouse, 2000). Wrigley (2004) desarrolla algunas de las críticas realizadas a la investigación en Eficacia Escolar. De todas ellas, profundizaremos en lo que el autor nomina “Reduccionismo Metodológico”, el cual se relaciona directamente la problemática que se ha planteado en esta investigación.

Para Wrigley (2004), la investigación en Eficacia Escolar se basa implícitamente en las ciencias naturales positivistas. Se basa en el cálculo de correlaciones, las cuales, por definición, no implican causalidad entre las variables. Sin embargo, estos cálculos son interpretados por los

investigadores de esta corriente atribuyendo causalidad entre ellas. El compromiso con la metodología cuantitativa se explica por el intento de homologar los estudios en Eficacia Escolar al método científico utilizado en las Ciencias Naturales. Según el autor, el problema no es el uso de los métodos cuantitativos, sino su aplicación bajo una epistemología positivista. Sobre este punto, se explica que el descubrimiento de regularidades y consistencias entre factores no es necesaria ni suficiente para levantar una teoría. Wrigley (2004) considera que esto es solamente el punto de partida, debiendo la ciencia moverse hacia la construcción de explicaciones de los fenómenos, lo que es particularmente importante al explicar sistemas abiertos, en donde interactúan múltiples factores, reforzándose o interfiriéndose mutuamente. Dado que estas críticas de este autor se centran en las investigaciones que se desarrollan mediante una metodología cuantitativa, es relevante indagar en qué sucede con las investigaciones cualitativas de este enfoque investigativo, en términos de la valoración que los autores hacen de los hallazgos de sus investigaciones.

Slee y Weiner (2001) critican a la Investigación en Eficacia y Mejora Escolar, sosteniendo que en estos movimientos “se han dado por supuestas muchas ideas acerca del propósito de la escuela y sobre cuáles son los puntos de referencia para definir una educación eficaz” (p. 13), considerando el supuesto de que una escuela es mejor o eficaz cuando logra ciertos objetivos, los cuales se desprenden de la atribución de funciones que se realice a la escuela. Estos objetivos por lo general se reducirían a los conocimientos académicos, lo que es considerado por estos autores como una limitación en la valoración de los efectos de la escuela, reduciéndolos a fragmentos separados, evaluables y comparables. Ellos señalan que “si definimos al éxito fundamentalmente desde el punto de vista de los resultados que se obtengan en tests, ignoramos la dimensión social, moral y estética de la enseñanza y el aprendizaje -y también dejaremos de considerar esos importantes logros intelectuales que no se pueden cuantificar fácilmente-. Si juzgamos a un centro educativo en comparación con otro, es posible que menospreciemos la forma particular que tiene el primero de servir a su comunidad” (Rose, 1995, citado en Slee & Weiner, 2001, pp. 8-9).

De Faine et al. (2011), en su revisión del estado del arte de la investigación en Eficacia Escolar, señalan que los logros académicos siguen siendo el criterio predominante en la investigación en Eficacia Escolar, a pesar de que en los últimos años los investigadores de este

campo han ampliado el rango de resultados educativos, incluyendo resultados no cognitivos, como el bienestar de los estudiantes o la motivación.

Como se puede notar, al contrastar estas críticas con la revisión de los antecedentes históricos, empíricos y teóricos actualizados de estas líneas de investigación, se puede presumir que algunas de las críticas que se realizaron a la investigación en Eficacia y Mejora Escolar han sido abordadas por estas corrientes. No obstante, el concepto de calidad de la educación a la base parece seguir siendo restringido, pese a algunos intentos por ampliarlo. A la vez, se ha observado que efectivamente la consistencia entre distintos resultados escolares es baja, y que existen diferencias entre los factores asociados al aprendizaje en distintos contextos, por lo que la pertinencia de pregunta por el concepto de calidad utilizado en estas investigaciones y su relación con los hallazgos permanece. Por otro lado, como se observa, la mayoría de las críticas elaboradas a estas corrientes de investigación parecen centrarse en los estudios cuantitativos, por lo que sería relevante analizar si estos mismos elementos se manifiestan en los estudios cualitativos, los cuales son minoritarios, al menos en el campo de la Eficacia Escolar, y de reciente formulación.

Conceptos de calidad de la educación

Como se mencionó anteriormente, existiría una gran cantidad de maneras de definir la calidad educativa. Estas definiciones, a menudo, no coinciden entre los distintos autores, pues la definición de calidad educativa es dependiente de un juicio de valor respecto del ideal de persona y sociedad que se quiera formar (OREALC/UNESCO, 2007). Las características que se le exigirían a la educación estarían condicionadas por factores ideológicos, políticos, momento histórico, el tipo de sociedad, las concepciones acerca del desarrollo humano y el aprendizaje, y los valores predominantes de cada cultura (OREALC/UNESCO, 2007).

Independiente de estos factores, en cada definición de calidad educativa es posible distinguir entre los resultados educativos y los procesos que permiten obtenerlos (UNESCO, 2005). De esta manera, quienes se centran en los resultados, pueden evaluar la calidad en función de ellos, a partir de criterios de valoración “absolutos”, a diferencia de otros enfoques que sí considerarían las opiniones, deseos y valores de los propios alumnos y la comunidad educativa. Esta última sería una noción más bien relativista de la calidad educativa. Según la UNESCO

(2005), estos distintos enfoques tienen raíces profundas en las grandes corrientes de reflexión sobre la educación. A continuación, se detallará brevemente las características de las corrientes de reflexión que la UNESCO (2005) distingue.

El enfoque humanista se caracteriza por considerar que los programas educativos debieran tener en cuenta las necesidades y circunstancias individuales de cada alumno, estando en contra de aquellos que sean prescritos, normalizados y controlados desde el exterior. El docente es visto como un mediador de aprendizaje y las evaluaciones son parte de ese proceso.

Por el contrario, el enfoque conductista plantearía la definición de objetivos educativos independiente del estudiante, establecidos en programas de estudios normalizados, definidos y controlados externamente. El docente ocupa un rol de experto respecto de los conocimientos que se pretenden lograr en los estudiantes. En tanto, la evaluación sería vista como una medida objetiva de lo aprendido por el estudiante, y tendría un rol central para el aprendizaje, puesto que a partir de los resultados en las evaluaciones se administrarían refuerzos o castigos.

La corriente crítica cuestiona los enfoques anteriores, sosteniendo que la educación escolar tradicional contribuye a mantener las desigualdades sociales. Por lo tanto, una educación de calidad sería aquella que fomente el cambio social, que incluya metodologías que estimulen el análisis crítico de las relaciones de poder, y los estudiantes tengan una participación activa en su experiencia de aprendizaje.

Por su parte, los enfoques autóctonos resaltarían la importancia de brindar una educación que sea pertinente a las circunstancias socioculturales del país y cultura de procedencia del estudiante. De esta manera, los planes de estudios, metodologías y evaluaciones debieran confeccionarse a partir de decisiones tomadas localmente. Las metodologías debieran considerar el aprendizaje no formal, utilizando las experiencias de los estudiantes, así como el uso de espacios externos a la escuela.

Finalmente, el enfoque de educación de adultos resalta la importancia de aprovechar la experiencia del estudiante como recurso para el aprendizaje. Otro elemento de la calidad educativa bajo este enfoque sería la posibilidad de desarrollar reflexión crítica en el proceso de aprendizaje, como forma de acción y cambio social.

Si bien en América Latina y El Caribe existe consenso en que falta aún avanzar en cuanto a la calidad de la educación a partir de los bajos resultados académicos de los estudiantes, definir la calidad de la educación en base a los resultados académicos conlleva el riesgo de sesgar tanto

la formulación de políticas como la actividad docente (UNESCO, 2007). La UNESCO (2007) propone al menos tres tipos de sesgos posibles cuando se homologa los resultados académicos a calidad educativa.

El primero de ellos es el Reduccionismo Instrumental. Este supone limitar la calidad educativa a aquellos aspectos mensurables mediante pruebas estandarizadas, sin considerar otro tipo de aprendizajes, que si bien no podrían medirse mediante instrumentos estandarizados, son aprendizajes relevantes. Ejemplos de este tipo de aprendizaje son la creatividad, el cuidado del medioambiente, la resolución de conflictos, etc. Este tipo de reduccionismo corre el riesgo de empobrecer la educación por medio de la atribución de incentivos basados en los resultados medibles.

El segundo sesgo al que alude UNESCO (2007) es la Normatividad Engañosa. Con ello se refieren a la atribución de tal importancia a las mediciones de resultados educativos, que los temas que tales evaluaciones plantean terminan por desplazar los objetivos educativos más generales que se han propuesto para el país. Dicho en otras palabras, se valora sólo lo que es objeto de evaluación.

El tercer sesgo al que hace alusión la UNESCO (2007) es el Reduccionismo Racionalista, el cual es más propio de los investigadores, y consiste en confundir los fenómenos con las explicaciones que se les atribuyen. El fenómeno del aprendizaje escolar se daría entre la interacción del docente con los estudiantes y de ellos entre sí. Por lo que cada actor aporta a ese proceso hace que sea algo único e irrepetible. Sin embargo, algunos investigadores suponen que modificando positivamente los factores del aprendizaje estudiados, obtendrán mecánica e inmediatamente mejoras en los mismos.

Dado que existe una gran variedad y cantidad de definiciones de la calidad educativa, solamente se profundizará en la definición de OREALC/UNESCO (2007), la cual es acorde con lo planteado en el presente marco de antecedentes y es funcional al análisis que posteriormente se realizará de los estudios de Eficacia y Mejoramiento Escolar.

Para OREALC/UNESCO (2007), la calidad de la educación tendría cinco dimensiones esenciales y dependientes entre sí: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia.

A diferencia de otras concepciones de calidad de la educación que aseveran que la equidad de la educación afectaría negativamente a la calidad, OREALC/UNESCO plantean que ambas características son indisociables. Según ellos, “una educación es de calidad si ofrece los

recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes, de acuerdo a sus capacidades, alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje posibles” (OREALC/UNESCO, 2007, p. 12). La equidad implicaría brindar a cada estudiante oportunidades para su desarrollo, así como las condiciones que necesite para aprovechar dichas oportunidades. En este sentido, se diferencia del concepto de “igualdad” en que el apoyo que se provee se ajusta a las necesidades de cada educando. De esta manera, no bastaría con los avances en la igualdad en el acceso a la educación, sino que sería necesario proporcionar igualdad de condiciones para la misma. Se distinguen tres niveles de equidad: equidad en el acceso a la educación, equidad en los recursos (financieros, materiales, humanos, tecnológicos y pedagógicos) y la calidad de los procesos educativos, y equidad en los resultados de aprendizaje.

La relevancia de la educación hace referencia a la promoción de aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y el desarrollo personal. Refiere al sentido de la educación y los contenidos de la misma, los cuales son orientados por el proyecto social y político de un momento histórico y contexto determinados. Desde la perspectiva de la UNESCO, los aprendizajes que se requieren para el siglo XXI son el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. A continuación, se detalla qué aprendizajes se esperan dentro de cada ámbito señalado según el informe Delors (1996), el cual reseña las conclusiones de la comisión de la UNESCO encargada de analizar esto.

Aprender a conocer refiere a la función clásica de la escuela, la cual era la transmisión de conocimientos para comprender el mundo y por el placer de dicha comprensión. Actualmente no se podría conocer todo, por lo que se tiende a la especialización, la que nunca debiera relegar la cultura general, pues permite la apertura a otros lenguajes y conocimientos, permitiendo comunicar. Según Delors (1996), más relevante que la transmisión de conocimientos es aprender a aprender, es decir, tener capacidades de atención, memoria y pensamiento que posibiliten adquirir conocimientos a lo largo de la vida.

Aprender a hacer se relaciona con la necesidad de adaptación de la enseñanza al futuro del mercado de trabajo. La sustitución de la mano de obra por máquinas demandaría el desarrollo de habilidades cognitivas superiores para su manejo y de competencias específicas del comportamiento social que facilite el trabajo en equipo y la capacidad de establecer relaciones interpersonales estables y eficaces.

Aprender a vivir juntos hace referencia a la misión de la escuela de enseñar la diversidad y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Debe favorecer el diálogo e intercambio de argumentos para desarrollar la empatía. Por otra parte, debe preparar para proyectos cooperativos, para favorecer el evitar o resolver conflictos latentes entre miembros de diversos grupos.

Finalmente, respecto al Aprender a ser, Delors (1996) señala que la educación debiera favorecer el desarrollo global de cada persona, un pensamiento autónomo, crítico y que sea capaz de elaborar su propio juicio, entendiendo que la diversidad de personalidades, iniciativa, autonomía y el gusto por la provocación son garantes de la creatividad e innovación, cualidades necesarias en el siglo XXI.

La pertinencia de la educación “remite a la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, su libertad y su propia identidad” (OREALC/UNESCO, 2007, p. 17). De esta manera, el centro del aprendizaje sería el estudiante, pues habría que considerar su idiosincrasia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las últimas dos dimensiones son más bien operativas respecto de la calidad de la educación. Por otra parte, la eficacia hace referencia a la medida en que se logra alcanzar los objetivos de la educación en términos de su pertinencia, relevancia y equidad. Una educación de calidad debiera lograr una oferta educativa pertinente, relevante y equitativa.

La eficiencia, en cambio, refiere al costo que implica que esos objetivos sean cumplidos. “Es definida con relación al financiamiento destinado a la educación, la responsabilidad en el uso de éste, y los modelos de gestión institucional y de los recursos” (OREALC/UNESCO, 2007, p. 19).

Objetivos

Objetivo general

- Analizar el concepto de calidad educativa utilizado por la investigación cualitativa sobre Eficacia y Mejora escolar en Iberoamérica desde el año 2000, sus interpretaciones y omisiones relevantes, además de sus implicancias en los hallazgos sobre las variables y procesos que afectarían la efectividad y mejoramiento escolar.

Objetivos específicos

- Identificar los estudios cualitativos de Eficacia y Mejoramiento Escolar más relevantes realizados en Iberoamérica desde el 2000 y sus principales características.
- Sistematizar la evidencia producida por los estudios cualitativos sobre Eficacia y Mejora Escolar realizados en Iberoamérica desde el año 2000, identificando las principales dimensiones y factores o procesos escolares considerados relevantes.
- Identificar y analizar el concepto de calidad educativa que han utilizado (explícita o implícitamente) los estudios cualitativos sobre Eficacia y Mejora Escolar realizados en Iberoamérica desde el año 2000.
- Analizar y describir la existencia de variaciones en los hallazgos de los estudios cualitativos de Eficacia y Mejora escolar, que pudieran estar relacionadas con los distintos conceptos de calidad educativa en uso.

Marco metodológico

Como se indicó al comienzo de esta investigación, la metodología empleada fue la Revisión Sistemática de Literatura.

Para Elmore (s.f.) una Revisión Sistemática de literatura es similar a cualquier tipo de investigación. Implica delimitar una pregunta de investigación, elaborar una estrategia de investigación para responder a dicha pregunta, recopilar los datos, sacar conclusiones de ellos y comunicar qué se ha encontrado en la investigación y cómo se ha llegado a ello.

Las Revisiones Sistemáticas de literatura “son estudios pormenorizados, selectivos y críticos que tratan de analizar e integrar la información esencial de los estudios primarios de investigación” (Guerra, Martín y Santos, 2003, p. 1). Según estos autores, proporcionan una visión de conjunto a partir de los antecedentes empíricos recabados que respondan a la pregunta de investigación de la Revisión, por lo que las Revisiones Sistemáticas de literatura se constituyen como una investigación secundaria, siendo estas investigaciones primarias su población de estudio.

Además de las Revisiones Sistemáticas de literatura existen otros tipos de investigaciones secundarias, como las Revisiones Narrativas y los Meta-análisis (Ortiz, 2005). Las Revisiones Narrativas o no sistemáticas no cuentan con un protocolo que defina los pasos que siguió el investigador para obtener los datos (Ortiz, 2005; Valencia, s.f.). Por su parte, los Meta-análisis son Revisiones Sistemáticas que cuentan con un método estadístico para combinar y analizar los resultados obtenidos en cada estudio (Ortiz, 2005). Por lo tanto, la opción más pertinente para este estudio fue realizar una Revisión Sistemática, dado que los datos analizados son cualitativos y se requiere de la mayor rigurosidad posible para analizar el objeto de estudio.

Para Guerra, Martín y Santos (2003) las revisiones sistemáticas de literatura son relevantes dado el amplio volumen de conocimiento acumulado en las últimas décadas en las distintas disciplinas del conocimiento científico. La investigación en Eficacia y Mejora escolar es una línea que ha venido desarrollándose desde al menos 50 años, cuya evolución ha sido evidente, por lo que es importante conocer el momento actual de desarrollo de ésta. Por lo demás, no se han realizado Revisiones Sistemáticas de la literatura en Eficacia y Mejora Escolar en Iberoamérica al menos desde el 2000.

En concreto, este estudio tiene como **población** la investigación empírica cualitativa en Eficacia y Mejora Escolar, desarrollada en países Iberoamericanos de habla hispana como criterio de cobertura geográfica. Estos países son Argentina, Chile, Uruguay, Paraguay, Bolivia, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Salvador, Honduras, BÉlice, Guatemala, Cuba, República Dominicana, Puerto Rico, México y España. Como criterio temporal, se considerarán estudios realizados entre los años 2000 y 2012.

Respecto al **procedimiento** de selección de la muestra de estudios, en primer lugar, se elaboró un listado de descriptores a buscar en distintas bases de datos de publicaciones especializadas y bibliotecas. Los descriptores con los que se realizó la búsqueda fueron: “Eficacia Escolar”, “Efectividad Escolar”, “Mejora Escolar”, “Mejoramiento Escolar”, “factores”, “variables”, “procesos”, “cambio escolar”, dentro del campo de la educación escolar (primaria y secundaria).

Específicamente, estos descriptores fueron buscados en las bases de datos: Academia Research Complete, EBSCO, ProQuest, Scielo, ISI, Redalyc, Dialnet; las revistas Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), Revista Iberoamericana de Educación (RIE), Revista Mexicana de Investigación Educativa, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Revista Profesorado, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE); el buscador Google Académico, en el cual se agregó a cada frase de búsqueda los distintos países objeto de este estudio; y bibliotecas de centros de estudios como PREAL, UNESCO, CEPAL y CIDE. A partir de estos parámetros se encontró un total de 58 publicaciones.

Para asegurar un estándar mínimo de calidad, así como la pertinencia de los estudios, la **muestra** fue seleccionada preliminarmente bajo los siguientes **criterios de inclusión** (aplicados a las 58 publicaciones inicialmente identificadas): libros, capítulos de libros y artículos de revistas científicas que reportan estudios empíricos cualitativos; que explicitan sus objetivos o preguntas centrales de investigación y metodología; con foco en la educación primaria y secundaria; y que se sitúan en el campo de la investigación de Eficacia Escolar o Mejora Escolar, explícita o implícitamente, estudiando factores y/o procesos escolares institucionales, de aula y de contexto, de manera sistémica, o bien, profundizando en un factor o proceso en específico. Por ende, son estudios relevantes para el desarrollo del programa de investigación de la Eficacia y Mejora

Escolar en tanto amplían el cuerpo de conocimientos sobre los factores y procesos escolares que influyen en el desempeño de las escuelas y el aprendizaje de sus estudiantes.

Fueron **criterios de exclusión** de la muestra: estudios de Eficacia y Mejora Escolar a nivel de sistema educativo (no de escuelas); análisis de políticas educativas; evaluación del impacto de la formación del profesorado; evaluación de didácticas específicas (para determinado subsector, programas de innovación específicos, etc.); sistematizaciones de investigaciones anteriores; investigaciones basadas en fuentes de información secundarias; sistematizaciones de experiencias de mejora sin análisis de los procesos de eficacia y/o mejora escolares; evaluación y/o sistematización de programas de intervención externa que no den cuenta de los procesos y/o factores escolares que condicionan el cambio, o no distinguen entre los factores del asesoramiento/supervisión y los de la escuela, dado que el foco de esta investigación está en la escuelas y no en los programas de mejoramiento. Respecto a este último criterio de exclusión, cabe resaltar que se incorporaron experiencias de mejoramiento asistidas externamente solamente cuando dieran cuenta de los procesos internos de la escuela vinculados con el mejoramiento escolar.

La selección de las investigaciones que integraron esta revisión se hizo mediante la constatación de la presencia de los principales criterios a través de una ficha de síntesis de estos que diera cuenta del país estudiado, objetivo o preguntas de investigación centrales y metodología. A partir de estas síntesis, se seleccionaron 20 reportes de investigación, los cuales integraron este estudio. Se encontraron estudios que cumplieran los criterios de inclusión antes mencionados de 14 de los 21 países que se definieron como objeto de estudio. Estos son Chile, España, México, Argentina, Venezuela, Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, Perú, República Dominicana, Panamá, Costa Rica y Guatemala.

Las referencias de los reportes de investigación que integran este estudio se encuentra al final de este documento, previo a las referencias bibliográficas utilizadas. Adicionalmente, en la primera parte del análisis de resultados se realizó una descripción de las principales características de las investigaciones consideradas para este estudio.

El **procedimiento de análisis** comenzó sistematizando y analizando cada investigación, confeccionando una ficha que describiera cuáles son sus objetivos generales, específicos, variables estudiadas, descripción de la experiencia de mejoramiento (si corresponde), metodología, características de la población y muestra (escuelas primarias/secundarias,

urbanas/rurales, dependencia administrativa, nivel socioeconómico), criterio de selección de la muestra, técnicas de investigación, informantes, procedimiento de análisis de datos, síntesis de resultados y conclusiones.

Posterior a ello, se realizó un análisis global de los estudios, sintetizando sus principales hallazgos, organizando y relacionándolos con el modelo integrador de Eficacia Escolar de Scheerens (1990) en el caso de los estudios de Eficacia, y con el marco comprensivo de Mejora de Eficacia Escolar presentado por Reezigt y Creemers (2005) para los estudios de mejoramiento escolar. El modelo de Eficacia Escolar en referencia considera los insumos, contexto, procesos y productos escolares, además de analizarlos bajo una estructura multinivel (entorno escolar, escuela y aula) (Peña, 2011), lo cual facilita posteriormente analizar el concepto de calidad educativa utilizado en los ámbitos mencionados anteriormente: las características de la oferta educativa y los resultados educativos (CEPAL, 2007). De similar manera, el marco comprensivo de Reezigt y Creemers (2005) considera variables externas e internas a la escuela. Como se explicó anteriormente, para este estudio sólo se considerarán estudios que consideren procesos internos de mejoramiento, por lo que los ámbitos a analizar bajo este modelo son sólo aquellos que tienen que ver con los procesos internos de mejoramiento de las escuelas: cultura, procesos y resultados de mejoramiento.

Luego de esta sistematización, se agregó a la ficha un apartado que en el que se identifica y analizan distintos criterios del concepto de calidad educativa empleado por cada investigación, tanto explícita como implícitamente.

Siguiendo el planteamiento del marco teórico, se analizó el concepto de calidad de cada investigación según:

1. La cantidad y calidad de las variables de producto utilizadas como indicadores de mejora y eficacia, suponiendo que mientras menos indicadores utilicen, y mientras estos sean de menor calidad, más restringido es el concepto de calidad de la educación a la base de las investigaciones. Para este análisis sólo se consideraron los indicadores de eficacia y mejoramiento utilizados por las investigaciones para escoger sus muestras, relegando al tercer y cuarto análisis (a explicar en este apartado) aquellos resultados escolares que las investigaciones hayan mencionado como relevantes luego de la selección de escuelas.

2. Si el indicador de Efectividad o Mejoramiento (operacionalización) es homologado a resultado escolar, por un lado, y a calidad de la educación, por otro.
3. La restricción o no del concepto de calidad a los indicadores de eficacia y mejoramiento iniciales de las investigaciones, o bien, estos se extienden a otros aprendizajes de los estudiantes, o a otros componentes de la efectividad (contexto, insumo, procesos) y de mejoramiento (procesos, cultura). Además, se analizó si estas variables y dimensiones estudiadas son consideradas instrumentales a estos productos o tienen un valor en sí mismas.

El análisis del punto 1 se realizó considerando los siguientes criterios:

- Cantidad de variables de producto utilizadas como indicadores de eficacia y mejoramiento.
- Cantidad de ciclos y/o grados estudiados.
- Para aquellas que utilicen resultados académicos:
 - Cantidad de asignaturas consideradas.
 - Si estos resultados fueron o no controlados por contexto.
 - Si estos son absolutos o relativos.

El segundo y tercer análisis planteados son de carácter especulativo, pues se consideraron las afirmaciones explícitas que contenían estos estudios, así como también algunos indicadores implícitos que hacían suponer una mayor o menor restricción del concepto de calidad educativa.

Para el análisis del punto 2, se observó, por ejemplo, si una vez detectadas las escuelas eficaces o en proceso de mejoramiento/deterioro, los autores indagan en otras variables de producto que no hayan sido utilizadas para operacionalizar eficacia o mejoramiento/deterioro. No obstante, se reconoce que el no considerar otras variables pueda deberse a razones de otro orden (por ejemplo, motivos prácticos, recursos, tiempo para la investigación, disponibilidad de datos, etc.) más que por un concepto restringido de la calidad de la educación.

Para el análisis del punto 3, se utilizaron los siguientes criterios:

- Cantidad de dimensiones consideradas por el estudio y ámbitos de dichas dimensiones (contexto, insumo, procesos de eficacia, procesos de mejoramiento, cultura de mejoramiento, según corresponda).

- Tipo de análisis de las dimensiones:
 - o Global o focalizado: interrelaciona las dimensiones del estudio, o bien, se focaliza en algunas de ellas.
 - o Instrumental o no: Si las dimensiones se analizan estrictamente en función de los resultados de eficacia o mejoramiento, o bien, los resultados son sólo una variable más a considerar.
- Existencia o no de otras variables de resultados que no fueron utilizados como indicador de efectividad o mejoramiento. Se consideraron todas aquellas menciones de otros resultados educativos, aprendizajes o cambios de los estudiantes, o institucionales, pero que se esperan que sean instrumentales al desarrollo de los estudiantes.

Dado que los últimos 2 análisis son más bien especulativos, el contraste entre los distintos resultados analizados por estas investigaciones y su relación con las distintas variables de contexto, insumos, procesos de eficacia, procesos de mejoramiento y cultura consideradas relevantes por estas investigaciones, se realizó solamente a partir del primer análisis, referente a los indicadores de eficacia y mejoramiento utilizadas por estas investigaciones, agregando otras variables de resultados que estas investigaciones hayan utilizado, solamente en la medida en que éstas se hayan vinculado explícitamente con otras dimensiones. Es decir, no se mencionaron todos los resultados escolares a los que hacen alusión las investigaciones, sino sólo aquellos que se vinculen comprensivamente con otra dimensión estudiada, de manera explícita y diferenciando claramente esta relación respecto de la con otros resultados. En concreto, se analizó si los hallazgos de estas investigaciones son coherentes con las distintas variables de producto empleadas, y si era posible advertir qué efectos tuvieron en los hallazgos las distintas nociones de calidad en las cuales se basaban los estudios.

Dado que la idea de este último análisis es establecer relaciones entre las dimensiones estudiadas y los productos escolares, no se consideraron todas las investigaciones revisadas. El estudio de Barrio et al. (2000) no se consideró para este análisis dado que sus hallazgos no aluden a una relación entre los resultados del mejoramiento, por una lado, y el proceso y cultura, por otro lado. Más bien, hacen una descripción del proceso y cultura de mejoramiento de las escuelas estudiadas, independientemente de sus resultados. De similar manera, el estudio de López (2010)

no vincula sus hallazgos con resultados escolares, sino que se centra exclusivamente en las características que habría tenido el mejoramiento en las escuelas estudiadas, por lo que tampoco se considerará para este análisis.

El propósito de este estudio no es cuantificar ni clasificar los estudios que se revisaron, sino comprender las relaciones entre los conceptos de calidad que utilizan y los conocimientos producidos, poniendo especial atención en identificar ejes conceptuales, tensiones y complejidades que estructuren el debate en el que se enmarca este trabajo.

Resultados

En este primer apartado se describirán las principales características de los estudios cualitativos Iberoamericanos en Eficacia y Mejoramiento Escolar seleccionados para esta investigación.

De un total de 20 estudios incorporados a esta investigación, 12 de ellos son elaborados bajo el marco de la Eficacia Escolar, 6 bajo el Mejoramiento Escolar y los 2 restantes se enmarcan dentro de ambas líneas de investigación. A continuación se presenta una tabla con la cantidad de estudios encontrados por país, desglosado según la línea de investigación bajo la cual fueron realizados.

Tabla n° 1: Distribución de estudios por país y línea de investigación.

País	Estudios Efectividad	Estudios Mejoramiento	Estudios de Efectividad y Mejoramiento	Total
Argentina	2	1	-	3
Bolivia	2	-	-	2
Cuba	2	-	-	2
Costa Rica	1	-	-	1
Chile	4	2	2	8
Colombia	2	-	-	2
Ecuador	1	-	-	1
España	1	2	-	3
Guatemala	1	-	-	1
México	4	-	-	4
Panamá	1	-	-	1
Perú	2	-	-	2
República Dominicana	1	-	-	1
Venezuela	3	1	-	4

Como puede observarse, la mayor parte de los estudios revisados son chilenos. Esto podría ser explicado por un sesgo en la búsqueda de la información, al haber más disponibilidad de la misma al ser una revisión realizada desde este país (en términos de bases de datos, acceso y conocimiento de redes y revistas, etc.); o bien, podría deberse a que efectivamente en este país hay un mayor desarrollo de investigación educativa bajo el marco del mejoramiento y la eficacia escolar. Venezuela y México serían los países con la segunda mayor producción de estudios en estas líneas de investigación, luego de Chile.

En cuanto a la población en que se centran los estudios, la mayoría de ellos (11) lo hace sólo en la educación primaria, una proporción menor en secundaria (6), y sólo 2 de ellos en ambos niveles educacionales. Los estudios de Eficacia Escolar encontrados se centran preferentemente en la educación primaria. Un total de 10 estudios se centra en este nivel y sólo 3 en educación secundaria¹. Los estudios de Mejoramiento escolar encontrados, en cambio, son más equitativos en su distribución por ciclo educacional. 2 de ellos se centran solamente en educación primaria, 3 en educación secundaria y otros 2 en ambos niveles educativos.

Por otra parte, 13 de los estudios se realizan en escuelas públicas, 4 en escuelas privadas y 3 en escuelas particular subvencionadas. Esta proporción es similar tanto en estudios de Eficacia como de Mejoramiento escolar.

Respecto al nivel socioeconómico de la población que atienden las escuelas estudiadas, como se puede observar en la siguiente tabla², la mayoría de las investigaciones se centran en el nivel socioeconómico bajo y medio bajo.

Tabla n° 2: Distribución de estudios por nivel socioeconómico de las escuelas estudiadas.

Nivel socioeconómico de los alumnos de las escuelas estudiadas	Frecuencia
Alto	2
Medio Alto	4
Medio	4
Medio Bajo	8
Bajo	12

Esta proporción se mantiene en los estudios de Eficacia Escolar. A diferencia de ellos, los estudios de Mejoramiento encontrados se centran solamente en los niveles educacionales bajo (6) y medio bajo (4).

La mayoría de los estudios revisados utiliza solamente metodología cualitativa (12). Sólo 8 de ellos utiliza una metodología mixta. La proporción de estudios mixtos y sólo cualitativos varía entre estudios de Eficacia y Mejoramiento Escolar. Mientras los estudios de Eficacia se distribuyen equitativamente entre ambos tipos de metodología (7 y 7), los estudios de

¹ Uno de los estudios de Eficacia Escolar no explicita el nivel donde educacional en el que se focaliza.

² La sumatoria total de la frecuencia no coincide con el total de estudios (20) dado que varios estudios consideran población de más de un nivel socioeconómico.

Mejoramiento son principalmente cualitativos (6), habiendo sólo 2 estudios con metodología mixta.

Síntesis de hallazgos y conclusiones de las investigaciones cualitativas en Eficacia Escolar desarrolladas en Iberoamérica.

Como se señaló anteriormente, la presentación de los principales hallazgos y conclusiones de las investigaciones cualitativas en Eficacia Escolar iberoamericanas se realizará organizándolos a partir del modelo de Contexto – Insumos – Proceso – Productos.

Dado que los resultados de las investigaciones plantean las relaciones que se establecerían entre las distintas dimensiones de estudio, se desarrolló cada una de ellas en el apartado de variables de entrada, contexto, proceso o producto según la dirección de la causalidad, cuando esta direccionalidad es planteada. Es decir, cuando se plantea la posibilidad de una relación causal entre dos variables, las características de esta relación se desarrollan en la categoría (entrada, contexto o proceso) de la variable independiente. Por ejemplo, la participación de los padres es mencionada en varios estudios, pero en algunos de ellos el foco está puesto en las variables que influyen en la participación, ya sean de entrada o contexto; y en otros estudios esta participación se considera como un proceso relevante para la escuela, sin especificar una causalidad con las variables con que se relaciona, o bien, relacionándola directamente con los productos escolares. En el primer caso, se desarrollaría lo referente a esta dimensión en el apartado de insumos o contexto, mientras en el segundo caso la dimensión sería desarrollada como variable de proceso. Asimismo, hay otras dimensiones tales como las expectativas o las metodologías de los docentes que pueden consideradas productos del proceso escolar, o bien, el nivel socioeconómico puede ser visto tanto una variable de entrada como de contexto, pero en esta investigación, estas dimensiones se considerarán en el ámbito en que sean mencionadas por los propios estudios, o bajo el criterio expuesto anteriormente.

En este apartado no se desarrollarán los resultados educativos utilizados por estas investigaciones, dado que éstos se profundizarán en el primer apartado de resultados vinculados con el concepto de calidad educativa a la base de estos estudios.

Variables de entrada (insumos)

Como se definió anteriormente (Scheerens, 2011), las variables de entrada refieren a los insumos, materiales e inmateriales a ser transformados por la escuela. Los estudios de Eficacia revisados aluden a diversas variables de entrada, las cuales son descritas a continuación.

Cuatro estudios dan cuenta de la relevancia del **nivel socioeconómico** de los padres en el rendimiento académico. El estudio de Rodríguez (2000) concluye que los resultados en las pruebas de conocimiento no sólo se deben a la gestión escolar, sino también a las diferencias socioeconómicas entre la población atendida, aún estando en la misma zona geográfica. Los alumnos con condiciones socioeconómicas desfavorecidas acuden a escuelas oficiales, las que cuentan con menos recursos y mayores inconvenientes en su gestión. Por otra parte, el estudio realizado por Carriego (2011) en escuelas privadas y estatales con nivel socioeconómico medio bajo y medio alto muestra que el aporte que pueden hacer los padres a la escuela está mediado por sus recursos socio-culturales. Los padres de nivel socioeconómico bajo tienen una importante restricción para reclamar a la escuela o ayudar a sus hijos, pues no cuentan con recursos culturales ni tiempo para hacerlo. Esta situación es más crítica en la escuela estatal de nivel socioeconómico bajo, pues se le suma la inestabilidad de los equipos directivos. Igualmente, esta dimensión influiría en los resultados académicos, confirmándose lo que evidencian otros estudios, en donde los más altos resultados son de las escuelas de nivel socioeconómico medio-alto, y aquellas de nivel socioeconómico medio-bajo obtienen una significativa diferencia desfavorable. El estudio de Asmad, Boccio, Cruz, Cuglievan, Gildemeister, Moreano, Rojas, Rojo y Urcia (2006) realizado en escuelas marginales con logros académicos promedio, altos y bajos, señala que la gran mayoría de los padres de estas escuelas cuentan con estudios secundarios completos o incompletos, y un tercio estudios superiores completos o incompletos. El indicador socioeconómico de los estudiantes, compuesto por los factores: estatus ocupacional de los padres, nivel educativo de los padres, índice de riqueza y recursos educativos en el hogar, arroja que el promedio de estas escuelas es menor al de las escuelas estatales. Esto se relacionaría con que un tercio de los estudiantes declara trabajar. Respecto a las actividades extraescolares que estos alumnos realizan, la mayoría de ellos dice asumir responsabilidades familiares (labores domésticas, cuidar hermanos, etc.). Estos alumnos casi no mencionan el juego como una actividad extraescolar, dedicando la mayor parte del tiempo a labores en el hogar. Por su parte, el

estudio de Murillo (2007) realizado en escuelas con diversos niveles de rendimiento académico en escuelas prototípicas con altos y bajos resultados, concluye que el nivel socioeconómico y cultural de las familias afecta de manera importante la eficacia escolar, pues la labor de la escuela por sí sola no es suficiente para contrarrestar las problemáticas que se derivan de esta situación, como por ejemplo, el hambre.

El estudio de Asmad et al. (2006) realizado en escuelas con distintos niveles de rendimiento, y el estudio de Pepén y Ziffer (2004) realizado en escuelas con distintos niveles, coinciden en afirmar que los altos niveles de **sobreedad** encontrados en las escuelas estudiadas no explican las diferencias de rendimiento.

El estudio de Murillo (2007) realizado en escuelas con diversos niveles de rendimiento académico, arroja que no hay evidencia concluyente sobre la relevancia del **tamaño de las escuelas** en el rendimiento escolar. A similares conclusiones llega el estudio de Fuentes (2006) realizado en establecimientos académicamente exitosos, y el estudio del LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) (2002) en escuelas con alto rendimiento académico, quienes además agregan que las escuelas exitosas son heterogéneas no sólo en tamaño, sino en que las hay urbanas y rurales, privadas y estatales, laicas y religiosas.

Cuatro estudios hacen referencia a la **infraestructura** escolar como una dimensión relevante. El estudio realizado por Carriego (2011) en escuelas privadas y estatales con nivel socioeconómico medio bajo y medio alto concluye que un problema concreto que afecta los resultados académicos, es la infraestructura inadecuada. La escasez de espacio físico en la escuela estatal de bajos recursos influye tanto en la posibilidad de la docente de revisar las tareas y orientar a sus alumnos, como en la asistencia a clases, por la baja en las temperaturas del invierno y alta en verano. Por el contrario, el estudio de Fuentes (2006) realizado en establecimientos académicamente exitosos, revela que estas escuelas cuentan con una infraestructura adecuada, la cual se mantiene aseada y atractiva para los estudiantes. A idénticas conclusiones llega el estudio de Murillo (2007) realizado en escuelas con diversos niveles de rendimiento académico y el estudio del LLECE (2002) realizado en escuelas con alto rendimiento académico. Según estos estudios, las escuelas eficaces cuentan con instalaciones que son cuidadas, limpias y que se mantienen en orden, mientras que en las escuelas ineficaces, la falta de instalaciones adecuadas parece estar a la base de la ineficacia de las escuelas. Ejemplo de ello son las escuelas con falta de mobiliario y pizarras suficientes, servicios higiénicos sucios, carencia de servicios de

alimentación que se agravan en el caso de niños que no desayunan, no contar con agua potable, etc.

Solamente el estudio de Eyzaguirre y Fontaine (2008) realizado en Chile en escuelas con distintos niveles de logro académico en lenguaje menciona el **gasto por alumno**, el cual era similar en todas las escuelas estudiadas. Sin embargo, afirman que el gasto por curso sí se asocia al rendimiento, en tanto los cursos con altos puntajes en el rendimiento tienen más alumnos que los con bajos resultados, en un contexto en donde el financiamiento de la educación es individual, por lo que mientras mayor cantidad de alumnos haya, más recursos financieros.

Respecto a los **recursos materiales**, este mismo estudio constata que sólo en 3 de los 13 establecimientos estudiados tenían bibliotecas instituidas y disponibles para el uso de los niños de kínder, 1° y 2° básico, todos ellos de alto rendimiento. En las escuelas de rendimiento medio y bajo no hay bibliotecas, o estas son deficientes. Por lo tanto, la mayoría de las escuelas del estudio no garantiza el acceso a los libros, no contribuyendo con ello al desarrollo lector. Se observa gran escasez y precariedad en el material complementario que ofrecen las escuelas a sus alumnos. En la mayoría de estas escuelas, los niños, aunque quisieran, no tienen nada para leer. Por el contrario, los estudios de Murillo (2007) y LLECE (2002) señalan que las escuelas eficaces estudiadas cuidan el material de apoyo a la enseñanza con el que cuentan, a pesar de ser escaso, optimizando su uso.

En cuanto a los **recursos humanos**, los estudios en establecimientos académicamente exitosos de (Fuentes, 2006), LLECE (2002) y el estudio en escuelas de buen y mal rendimiento Pepén y Ziffer (2004), coinciden en que las escuelas exitosas estudiadas por ellos cuentan con docentes con mayor antigüedad que en escuelas con bajos resultados. LLECE (2002), complementariamente, afirma que la rotación de directivos y docentes en escuelas eficaces es menor que en otras escuelas. Los docentes permanecen en las escuelas establemente, y muestran compromiso y vocación por lo que hacen. Murillo (2007) agrega que los docentes de escuelas eficaces tienen condiciones que les permiten realizar su trabajo de forma eficaz, como la dedicación de jornada completa a la escuela, o contar con horas suficientes para planificar.

Sólo un estudio analiza la **proporción entre docentes y alumnos**, la cual sería adecuada en las escuelas de alto rendimiento académico estudiadas por el LLECE (2002).

El estudio de Pepén y Ziffer (2004) señala que la escuela con buenos resultados cuenta con **personal de apoyo** suficiente para el mantenimiento cotidiano de la escuela, mientras la

escuela con bajos resultados cuenta sólo con una conserje, por lo que docentes y directivos colaboran ocasionalmente en la limpieza y mantenimiento. Similares observaciones realiza el estudio del LLECE (2002) en escuelas con alto rendimiento académico, las cuales, en algunas ocasiones, tienen personal de apoyo a la docencia.

Respecto a la **formación de los docentes**, las escuelas de buen y mal rendimiento estudiadas por Pepén y Ziffer (2004) se diferencian en que en la escuela con resultados positivos la formación inicial de docentes es adecuada para los cargos que desempeñan. No así en la escuela con bajos resultados, cuyos docentes en su mayoría sólo tienen títulos técnicos. En esta misma línea, Eyzaguirre y Fontaine (2008) señalan que en las escuelas chilenas estudiadas de alto rendimiento, promedio y bajo, existen debilidades en la formación de los docentes, que se manifiestan en un limitado bagaje cultural, déficit de enfoques y métodos de lectura inicial, desconocimiento de las etapas posteriores a la enseñanza de la lectura y debilidades en las competencias para planificar. El nivel educacional de los profesores es igual en todas las escuelas. Sin embargo, las escuelas de rendimiento alto cuentan con capacitaciones, mientras que las de rendimiento medio son heterogéneas en este aspecto y las de rendimiento bajo no cuentan con esta instancia.

Tres estudios mencionan la relevancia de la **formación de los directivos**. Las escuelas de buen y mal rendimiento estudiadas por Pepén y Ziffer (2004) se diferencian en que en la escuela con resultados positivos la formación inicial de los directivos es adecuada para el cargo que desempeñan. El estudio de Aguilera, García, Huerta, Muñoz y Orozco (2011) realizado en escuelas con alto y bajo rendimiento observa que la falta de formación para ejercer la función directiva es un obstáculo para el ejercicio de ella. El estudio de Eyzaguirre y Fontaine (2008) realizado en escuelas con distintos niveles de logro académico en lenguaje, constata que los directivos de las escuelas con rendimiento alto en general han sido formados en escuelas normalistas, universidades con tradición en la formación de docentes y con más años de experiencia. Las demás escuelas tienen directivos formados en distintas instituciones y tienen menos años de experiencia.

El estudio de Aguilera (2011) realizado en escuelas de modalidad técnica, general y telesecundaria con alto y bajo rendimiento, se centra en la complejidad de la función directiva, y los distintos estilos de ésta. Concluyen que la función directiva depende de los recursos con que se cuente, y si estos son suficientes o no para satisfacer las necesidades. La insuficiencia de los

recursos en el contexto mexicano demanda una gran cantidad de tiempo en gestionarlos, lo cual es aún más demandante para directores de escuelas de contextos desfavorables. Por otra parte, también se constató que no en todas las escuelas existía un equipo completo de gestión, que además de contar con un director, tengan un subdirector y un coordinador pedagógico. Esta última figura era la más escasa. En el caso de haber, estaba concentrados principalmente en las zonas urbanas, con menos presencia en zona semi-rurales. La situación era crítica en escuelas telesecundarias, en donde a menudo sólo hay un director. Otro obstáculo para fomentar el trabajo colaborativo, fue el reporte de un porcentaje importante de docentes con pocas horas de trabajo en la escuela. Los distintos estilos de liderazgo se desarrollarán en el apartado de los procesos escolares que profundizan estas investigaciones.

Variables de contexto

Cuatro estudios consideran entre sus dimensiones estudiadas las diferencias derivadas de las distintas **dependencias administrativas** de las escuelas. Tres de ellos concluyen que hay una diferencia en la gestión escolar a partir de la dependencia administrativa, mientras que el cuarto estudio aporta evidencia en el sentido contrario, afirmando que no existen diferencias importantes para la gestión escolar dependientes de esta dimensión.

Los primeros tres estudios mencionados son los de Carriego (2011) en escuelas privadas y estatales, Rodríguez (2000), que compara escuelas oficiales, subvencionadas y particulares, y el estudio de Eyzaguirre y Fontaine (2008) en escuelas con distintos niveles de logro académico en lenguaje, en escuelas municipales y particular subvencionadas.

Carriego (2011) observa que pese a que las escuelas estatales y privadas se ciñan a las mismas normas, las escuelas privadas tienen márgenes mayores de autonomía. La escasez de autonomía para intervenir en aspectos del funcionamiento cotidiano de la escuela favorece una actitud de resignación e indolencia por parte de los directivos de escuelas estatales. En lo específico, Rodríguez (2000) señala que sólo los directores de escuelas privadas pueden seleccionar al personal docente, sancionarlo y despedirlo, mientras que directores de escuelas oficiales no pueden tomar este tipo de decisiones, pues dependen de organismos superiores que complican y alargan estos procesos. Eyzaguirre y Fontaine (2008) afirman que solamente las

escuelas particular subvencionadas con alto rendimiento tienen facultades para seleccionar al personal, mientras que en las escuelas municipales deciden los sostenedores.

El estudio de Rodríguez (2000) compara escuelas oficiales, subvencionadas y particulares. En las escuelas oficiales, la toma de decisiones tiende a concentrarse en el director, con baja intervención en asuntos pedagógicos, mientras que en escuelas privadas los roles están diferenciados entre los distintos directivos, existiendo un encargado de lo pedagógico. La gestión de la infraestructura, recursos materiales y especificidad del trabajo pedagógico dependen de los intereses, creencias y habilidades del director. Sólo una de las escuelas cuenta con un proyecto educativo claro y establecido. Las demás sólo cuentan con reglamentos de asistencia, puntualidad, etc. Las escuelas oficiales muestran menos interés por la discusión sobre asuntos pedagógicos y realizan menos actividades sobre este tema, en comparación con las escuelas privadas.

Este autor afirma que no es posible establecer diferencias entre escuelas según su dependencia administrativa en la gestión pedagógica. En general, la mayoría de las escuelas estudiadas cuenta con una planificación que se realiza cada 3 meses. Por otro lado, los conocimientos de los docentes sobre teorías o métodos específicos son débiles y confusos. En todas estas escuelas predomina un estilo de enseñanza frontal. El tiempo ocioso se incrementa en los tres primeros grados y tiende a disminuir en los tres últimos, en casi todas las escuelas.

Finalmente, Rodríguez (2000) señala que los resultados en las pruebas de matemática y lengua son superiores en las escuelas privadas. Además, el nivel de escolaridad de las madres en estas escuelas es superior. Por otro lado, los apoderados se encuentran satisfechos con estas escuelas, y la mayoría de ellos, pero en especial los de escuelas oficiales, esperan que sus hijos adquieran conocimientos mínimos, además de adquirir orden, respeto y la capacidad de compartir en grupo. El 93% de los apoderados espera que sus hijos lleguen a la educación superior.

El estudio realizado por Carriego (2011) en escuelas privadas y estatales, concluye que la participación de las familias también estaría mediada por la dependencia administrativa. Las familias de las escuelas estatales trascienden la dirección de la escuela para hacer sus pedidos al distrito o al ministerio, pudiendo llegar incluso a subordinar a los directores. Esto acarrea consecuencias en el orden del compromiso y el poder real que asumen quienes tienen la responsabilidad de conducir este tipo de escuelas. Por su parte, en las escuelas privadas la condición de “padre-cliente” no parece otorgar mayor poder a las familias. Tienen una

participación crítica, pero sin injerencia en la gestión. Los directivos pueden atender a sus reclamos, pero su posición en el mercado les permite seleccionar cuáles atender.

Por su parte, el estudio de Bellei, Raczynski y Muñoz (2004) realizado en escuelas con altos resultados de rendimiento municipales y particular subvencionadas, no observa diferencias en la relación de la escuela con sus sostenedores. Afirman que estas escuelas coinciden en que sus sostenedores posibilitan un trabajo efectivo. En general, estas escuelas tienen una buena relación con sus sostenedores. Ellos proveen ciertas condiciones básicas (buen trato, prioridad que le entregan a la educación, relación administrativa fluida) que ayudan para que éstas funcionen sin grandes problemas. Pese a que en las escuelas municipales la relación con el sostenedor es de un carácter más diverso, en ninguna de las escuelas estudiadas se manifiestan conflictos con el sostenedor. Por el contrario, a menudo, los sostenedores municipales estudiados permiten a las escuelas incidir en la selección de docentes.

Otro ámbito estudiado son las relaciones que las escuelas establecen con las **autoridades del sistema escolar**. El estudio de Pepén y Ziffer (2004) señala que las escuelas de buen y mal rendimiento tienen en común que el vínculo con las instancias distritales es limitado en cuanto a lo técnico. Por otro lado, se diferencian en que la escuela con buenos resultados evidencia dificultades con el acompañamiento técnico que provee la supervisión, pues consideran que un estilo de supervisión consensuado revela falta de capacidad técnica, y, sin embargo, un estilo directivo es visto como prepotencia de parte del supervisor.

El estudio realizado por el LLECE (2002) en escuelas con alto rendimiento académico, concluye que estas escuelas coinciden en que atribuyen su éxito a un funcionamiento muy autónomo respecto del nivel central, habiendo escuelas exitosas tanto privadas como estatales. En contraste, el estudio de Murillo (2007) realizado en escuelas con diversos niveles de rendimiento académico concluye que en escuelas ineficaces se observa como factor la falta de implicación de las autoridades.

Finalmente, el estudio de Eyzaguirre y Fontaine (2008) realizado en escuelas con distintos niveles de logro académico en lenguaje, afirma que todas las escuelas de alto rendimiento operaban en **red con otras escuelas** de su sostenedor (propietario), mientras que esto no se da en todos los casos de las escuelas de rendimiento medio y bajo.

Variables de Proceso

Cultura escolar

Seis de los estudios revisados hablan de la cultura escolar de las escuelas eficaces e ineficaces. Estos son los estudios de Bellei, Raczynski y Muñoz (2004) en escuelas con altos resultados de rendimiento; Raczynsky y Muñoz (2006) en escuelas con bajo rendimiento; LLECE (2002) en escuelas con alto rendimiento; Murillo (2007) en escuelas con diversos niveles de rendimiento académico; Aguilera et al. (2007) en escuelas con distintos niveles de rendimiento académico; Asmad et al. (2006) en escuelas con diversos resultados; y Bazdresch (2009) en una escuela eficaz en la formación en valores.

Los estudios referidos a la eficacia en el rendimiento académico, caracterizan a las escuelas eficaces con una cultura escolar positiva, con un sentido común que orienta las acciones de los actores escolares, compartiendo sus opiniones y creencias sobre la forma de organizar el trabajo. Existe una identidad común que se construye a partir de experiencias comunes. Cada miembro se siente parte de un colectivo. La identificación, sentido de la responsabilidad y compromiso con las escuelas tiene relación con el clima familiar que las caracteriza, la presencia de espacios de participación, el reconocimiento del equipo directivo hacia los docentes y alumnos. Hay una alta implicación y sentido de pertenencia. Al sentir las escuelas como suyas, se ve facilitado el desarrollo de trabajo en equipo o de proyectos. Aguilera et al. (2007) agregan que son escuelas que no sobreestiman las cosas positivas y se observa conciencia de los problemas que enfrentan.

Por el contrario, en algunas escuelas ineficaces se observa falta de compromiso, implicación, motivación y trabajo en equipo, derivado del clima escolar negativo. Habría dificultades de integración importantes entre directivos y docentes, observados en la inconsistencia en la atención de los problemas, objetivos y metas no centrados en logros educativos, incapacidad para identificar dificultades de enseñanza, subvaloración de las instancias de capacitación y actualización, además de un discurso determinista para explicar bajos resultados académicos.

Por su parte, el estudio de Bazdresch (2009) realizado en una escuela eficaz en la formación de valores, caracteriza su cultura escolar como tendiente a la innovación,

desarrollando acciones a largo plazo tendientes a modificar la cultura escolar, para que ésta plasme los objetivos propuestos en su proyecto educativo. Es una escuela respetuosa de la diversidad, valora las diferencias, estableciendo relaciones horizontales y afectuosas entre los distintos estamentos.

En los estudios de Murillo (2007) en escuelas con diversos niveles de rendimiento académico, y de Bellei, Raczynski y Muñoz (2004) en escuelas con altos resultados de rendimiento, se afirma que los objetivos de las escuelas eficaces se caracterizan por ser claros, concretos, realistas y centrados en el aprendizaje de los alumnos. Son escuelas que se proponen ser eficaces explícitamente, aunque su misión va más allá de la transmisión de conocimientos, buscando la formación integral y desarrollo de habilidades básicas. Murillo (2007) agrega que, por el contrario, los docentes y familias de escuelas ineficaces adjudican a la escuela el papel de transmisora de conocimientos. Además, el proyecto educativo es visto sólo como un requisito administrativo.

Clima escolar y normas

Seis de los estudios revisados estudian el clima escolar. Estos estudios son los de Murillo (2007), en escuelas con diversos niveles de rendimiento académico; LLECE (2002) en escuelas con alto rendimiento; Asmad et al. (2006) en escuelas con logros académicos promedio, altos y bajos; Bellei, Raczynski y Muñoz (2004) en escuelas con altos resultados de rendimiento; y Bazdresch (2009) en una escuela eficaz en la formación de valores.

Los estudios en escuelas con altos rendimientos académicos (Murillo, 2007; LLECE, 2002; Asmad et al., 2006; Bellei, Raczynski y Muñoz, 2004) afirman que estas se caracterizan por un clima escolar y de aula cordial, manteniendo la formalidad cuando es necesario. Las clases son gratas, concentradas e intensas, con alta motivación de los estudiantes. Se percibe un ambiente de alegría en las escuelas. En la comunidad escolar hay relaciones emocionales positivas, de cariño, respeto, solidaridad, afecto y confianza, tanto entre docentes, docentes y alumnos, y entre alumnos. Los actores ven sus escuelas como una gran familia. Los alumnos se sienten bien en la escuela. La afectividad aparece como un tema recurrente y característico de los climas escolares de estos establecimientos, con relaciones no autoritarias entre alumnos y docentes.

En estas escuelas, las normas de convivencia son claras y han sido interiorizadas, existiendo un manejo explícito de la disciplina. Bellei, Raczynski y Muñoz (2004) puntualizan que, aunque en todas las escuelas la disciplina es una prioridad, las maneras de manejarla son distintas: algunos mediante normas rígidas y otros a través de una relación cercana y afectuosa. Las normas de disciplina también son respetadas por los docentes, siendo puntuales, responsables, etc. Sin embargo, en una de las escuelas con alto rendimiento (Asmad et al., 2006), se presenta un uso frecuente del castigo, y una negación de los docentes sobre las prácticas maltratantes y verticales. El castigo físico y verbal aparecen como los recursos más utilizados para manejar la disciplina. Por otra parte, las niñas y los niños esperan ser tratados con respeto y afecto, rechazando el maltrato. En este mismo estudio, se destaca que otras estrategias ampliamente utilizadas en estas escuelas son los premios y castigos, las cuales desarrollan más un comportamiento heterónomo que autónomo.

El estudio del LLECE (2002) en escuelas con alto rendimiento, encuentra que estas escuelas coinciden en que cuentan con normas construidas participativamente, que regulan la convivencia, buscando formar a los estudiantes y no castigarlos. Las normas son cumplidas y frecuentemente existen documentos solemnes que las respaldan. El documento normativo adquiere mayor efectividad cuanto mayor consenso y participación hayan tenido los actores del sistema educativo en su configuración. De manera similar, Pepén y Ziffer (2004) afirman que en la escuela de buen rendimiento por ellos estudiada, las normas, procedimientos administrativos, reglamentos y manual de funciones quedan establecidas en documentos escritos.

El estudio de Bazdresch (2009) sobre la eficacia en la formación en valores, coincide ampliamente con los hallazgos del clima escolar de los estudios de eficacia en el rendimiento académico. Sin embargo, este estudio desarrolla otras características del clima y la convivencia, otorgándoles un lugar central en la formación en valores, como el proceso que se encuentra más fuertemente implicado en la formación de valores. Asimismo, parten del supuesto de que la eficacia de la formación en valores es visible en las características de la convivencia. De esta manera, este estudio profundiza en otros aspectos del clima, como el que las reglas de convivencia y del respeto a la persona y al grupo se construyen conjuntamente y se aplican más allá de la escuela. Los niños no sienten la disciplina pues es construida junto con ellos a través del juego, del razonar y del pensar. La escuela estudiada es libre en cuanto a que se respeta la personalidad de los niños, lo cual les da seguridad. Existe un método para la resolución de

conflictos común desde preescolar hasta secundaria. Las soluciones a ellos no vienen desde afuera, sino que son propuestas por los mismos niños, luego de que analicen cuál es el problema. La convivencia está mediada por el discurso, la forma de hablar con los demás, las palabras usadas, y por un contexto de actividades estructuradas que permiten el respeto y la comunicación, con el objetivo de mostrar congruencia entre los objetivos de la escuela y las acciones. El discurso transmite los valores de la escuela, a veces en contraposición a valores culturales, los cuales se van comprendiendo desde la visión de la institución. Por ejemplo, cuando algún niño señala que “a una mujer no se le toca ni con el pétalo de una rosa”, los docentes le señalan que ni a una mujer ni a ningún ser viviente se le puede agredir. Como es esperable, no todas las conductas y actitudes observadas o reportadas son coherentes con los valores que la comunidad desea desarrollar. De esta manera, la eficacia en la formación en valores no se basaría en programas específicos de intervención, sino en su tratamiento en la vida cotidiana.

Tres estudios describen el clima escolar existente en las escuelas académicamente ineficaces. Murillo (2007) y Asmad et al. (2006) califican el clima de estas escuelas como negativo, de relaciones tensas y desconfiadas entre los distintos miembros de la comunidad. En ellas no existen espacios de participación, la comunicación es difusa y asistemática, existen fuertes divisiones entre los docentes, relaciones docente-alumno autoritarias, llegando incluso a castigos físicos. En estas escuelas los docentes tienen baja motivación frente a su tarea docente, estrategias de manejo de conflictos maltratantes o apáticas. Se posicionan en un rol de amigos, o bien, son indiferentes y maltratadores. Además, se destaca el desorden e indisciplina presente en estas aulas. Se tiende a reducir las normas de convivencia a la disciplina, sin considerarlas como una oportunidad para la formación integral. Pepén y Ziffer (2004) describen las normas de estas como no formalizadas en documentos, sino que cada situación se analiza y resuelve en el momento.

Expectativas

Siete estudios reafirman la importancia de las expectativas sobre los estudiantes. Los estudios de Murillo (2007) en escuelas con diversos niveles de rendimiento académico; de Bellei, Raczynski y Muñoz (2004) en escuelas con altos resultados de rendimiento; de Pepén y Ziffer (2004) en escuelas de buen y mal rendimiento; Raczynsky y Muñoz (2006) en escuelas con

bajo rendimiento; LLECE (2002) en escuelas con alto rendimiento; Asmad et al. (2006) en escuelas con diversos niveles de rendimiento académico; y el estudio de Eyzaguirre y Fontaine (2008) en escuelas con distintos niveles de logro académico.

La mayoría coincide en afirmar que en las escuelas eficaces existen altas expectativas, no sólo expectativas de los docentes hacia los alumnos, sino de familias y alumnos hacia los docentes y directivos, y de ellos sobre su propio trabajo. En algunos casos, los docentes tienen altas expectativas sobre sus capacidades como profesionales de la educación. En general, las expectativas de los docentes de estas escuelas son que los alumnos aprendan mucho y tengan una alta promoción, desarrollo integral de los alumnos, preparación para el medio en que viven, que tengan éxito, felicidad, desarrollo social y participación. Eyzaguirre y Fontaine (2008) observan que en estas escuelas, el que los profesores tengan mayores expectativas sobre sus alumnos se traduce en que les exigen más, tanto en la prolijidad del trabajo, como en la participación y atención en clases junto con el resto del curso y a partir de instrucciones colectivas.

Los estudios de Murillo (2007), Asmad et al. (2006), Raczynsky y Muñoz (2006) y Eyzaguirre y Fontaine (2008) coinciden en observar que en las escuelas de bajos resultados, las expectativas sobre los alumnos son bajas, lo cual explican por la situación familiar de los estudiantes. Tienden a atribuir los resultados negativos de sus estudiantes a factores externos a su desempeño en el aula. Algunos piensan que la situación de deterioro social en que se encuentran muchos niños impide de forma grave su desarrollo.

El estudio de Pepén y Ziffer (2004) realizado discrepa, en tanto no encontraron evidencias de una distinción entre las expectativas entre escuelas de buen y mal rendimiento. Ellas tienen en común que los actores escolares ven en la escuela la posibilidad de profesionalización de los estudiantes para lograr una mejor calidad de vida. Este estudio y el de Asmad et al. (2006) aseveran, además, que los estudiantes, independientemente del rendimiento académico, tienen altas expectativas por continuar sus estudios y lograr un nivel técnico o profesional, viéndose a sí mismos en mejores condiciones de dignidad y bienestar a las actuales.

Liderazgo

Once estudios abordan el liderazgo en escuelas eficaces. Pese a que la mayoría de ellos afirma haber encontrado evidencias en este ámbito entre escuelas eficaces e ineficaces, dos no

encontraron evidencias sobre este hecho. En este apartado, en primer lugar se resumirán las características comunes del liderazgo en escuelas eficaces, en segundo lugar las características del liderazgo en escuelas promedio e ineficaces, en tercer lugar los distintos estilos directivos encontrados por Aguilera (2011) y su relación con los resultados escolares, y, finalmente, se presentarán los hallazgos de los estudios que no observaron evidencias en el liderazgo de escuelas con distintos resultados académicos.

Los estudios de Murillo (2007), Fuentes (2006), Aguilera et al. (2007), Pepén y Ziffer (2004), LLECE (2002), Bellei, Raczynski y Muñoz (2004), y Eyzaguirre y Fontaine (2008), describen las características del liderazgo en escuelas eficaces.

El director se caracterizaría por su implicación en la cotidianeidad de la escuela y tener un fuerte compromiso con la mejora escolar. Son líderes democráticos, que consideran la opinión de todos para su gestión, no concentrando la toma de decisiones y compartiendo el poder por medio de la delegación de responsabilidades a profesores. Esto tanto en el ámbito de la gestión directiva como de la pedagógica, y a partir de un previo análisis de las fortalezas y debilidades de estos docentes, abriendo espacios de participación para ellos. Según Aguilera et al. (2007), los directores de escuelas eficaces relacionan su satisfacción en el cargo con su motivación hacia el liderazgo, compromiso y responsabilidad con el cargo, reconocimiento de la comunidad, orgullo por los logros, y gusto por ser maestros. La mayor parte de estos estudios señala que los directivos de estas escuelas cumplen un rol central en gestionar recursos para mejorar el servicio educativo. Los estudios de Bellei, Raczynski y Muñoz (2004), Eyzaguirre y Fontaine (2008), y el de Murillo (2007), resaltan que en las escuelas estudiadas, los directores tenían un liderazgo tanto administrativo como pedagógico, no perdiendo de vista el logro de los objetivos curriculares. Esto implica que los directivos hacen seguimiento de lo pedagógico, facilitan instancias de aprendizaje y perfeccionamiento para los docentes, etc.

Cinco son los estudios que establecen diferencias en el liderazgo en las escuelas ineficaces o con rendimiento promedio. Murillo (2007) señala que en las escuelas ineficaces estudiadas, la dirección no está comprometida con la escuela, se centra en cuestiones administrativas sin considerar las pedagógicas, y que no ejerce un liderazgo sobre los docentes. De manera similar, Eyzaguirre y Fontaine (2008), y Raczynski y Muñoz (2006) señalan que en estas escuelas los directivos no se involucran mayormente en lo académico, lo cual se evidencia en la ausencia de planificaciones docentes, entre otras cosas. Por su parte, Pepén y Ziffer (2004) afirman que el

liderazgo de la escuela eficaz estudiada se diferencia del de la escuela ineficaz en que se extiende hacia la comunidad con el fin de conseguir recursos, mientras que en la escuela ineficaz hay un liderazgo de un tono más bien familiar, compartiendo responsabilidades con el equipo docente en un ambiente de mayor confianza. El estudio realizado por Aguilera et al. (2007) afirma que los directores de escuelas ineficaces argumentan ambigüamente y sin explicar en base a hechos concretos las razones de su satisfacción con el cargo, aludiendo mayormente a logros personales.

El estudio de Aguilera (2011) se centra en la complejidad de la función directiva, y los distintos estilos de ésta. Los estilos directivos encontrados por esta investigación son el estilo de dirección profesional, estilo de dirección administrativa-operativa, la dirección con referencia a la norma y de dirección invisible. Este estudio concluye que la función directiva es una tarea compleja porque está intrínsecamente relacionada con el funcionamiento de la escuela. Según el origen de las distintas demandas, el director desarrolla múltiples acciones: de tipo administrativo, pedagógico, organizativo y comunitario. El reto consiste en realizarlas de manera articulada y sin perder de vista la función educadora de la institución. Estos resultados ponen de manifiesto que un director, cuando asume su función de manera profesional, con liderazgo pedagógico, articulando su gestión en favor de los objetivos educativos, compartiendo responsabilidades y se concibe como un líder, genera las condiciones propicias para el aprendizaje.

Los estudios que analizan el liderazgo, pero no encuentran una asociación entre sus características y los rendimientos académicos, son los estudios de Asmad et al. (2006) y Carriego (2011). Asmad et al. (2006) en su estudio en escuelas con distintos resultados académicos, afirman que en todas las escuelas estudiadas el rol del director se asocia a sus funciones administrativas, existiendo una escisión entre lo administrativo y lo pedagógico. La gestión en estas escuelas no es participativa, sino más bien autoritaria. En ninguna de las escuelas existe un liderazgo claro con respecto a los objetivos pedagógicos. Pese a que en la escuela con rendimiento promedio y una de las escuelas de alto rendimiento existe un acompañamiento a los docentes, éste se centra en la revisión de la presencia de los documentos oficiales. Al ser la enseñanza un proceso dependiente del desempeño del docente, se produce un aislamiento de ellos en el aula, y territorialidad en cuanto a no transversalizar la discusión por los aprendizajes en otras instancias escolares.

El estudio realizado por Carriego (2011) no asocia las características del liderazgo a resultados, pero sí a los distintos tipos de dependencia administrativas y al nivel socioeconómico

de las familias. Señala que en la escuela estatal de bajos recursos y la privada de bajos recursos estudiadas, el contexto social genera restricciones difíciles de superar, pero en la escuela particular el contexto normativo y la organización institucional para la toma de decisiones parecen ofrecer oportunidades importantes para generar valor agregado³ en el aprendizaje. Si bien el contexto social y el contexto normativo condicionan las posibilidades de funcionamiento cotidiano de la escuela, los resultados de esta investigación permiten la reflexión sobre la forma en que los actores aprovechan el margen de acción y negocian los contextos en los que se desenvuelven.

Trabajo colaborativo entre docentes

Cuatro estudios señalan el trabajo en equipo como una característica de las escuelas eficaces, y el trabajo aislado en escuelas ineficaces. Ellos son el estudio del LLECE (2002), Fuentes (2006), Aguilera et al. (2007), y Raczynsky y Muñoz (2006). LLECE (2002) y Fuentes (2006) señalan que los docentes de escuelas eficaces trabajan en equipo entre ellos y con los directivos de manera frecuente. Una situación contraria a esta se reporta en el estudio de Raczynsky y Muñoz (2006), en escuelas ineficaces. El estudio de Aguilera et al. (2007) concluye que tanto escuelas eficaces como ineficaces tienen dificultades en la calidad de las interacciones entre docentes, aunque más acentuadas en las últimas. Las relaciones interpersonales entre profesores se encuentran debilitadas, lo que redundaría en un trabajo aislado. Los elementos que estarían a la base de este aislamiento serían la sensibilidad a la crítica, falta de tiempo, diferencias disciplinares de las asignaturas, poca disposición a compartir saberes, concepción del aula como territorio exclusivo del profesor, sensación de exponer debilidades, e insistir en prácticas docentes anteriores.

Relación familia-escuela

Cinco de los estudios revisados describen la participación de los padres en escuelas eficaces. Todas las escuelas observadas coincidirían en su intento por fortalecer la participación

³ El valor agregado es definido como el valor educativo que la escuela suma por sobre lo que podría ser predicho dados los antecedentes y logros previos de los estudiantes (Hill 1995, citado en Downes & Vindurampulle, 2007).

de los padres. Según Fuentes (2006) y Murillo (2007), estas escuelas se caracterizan por la constante ayuda y cooperación de los padres, manteniendo relaciones intensas con las familias. LLECE (2002) agrega que los padres de estas escuelas participan no sólo de las reuniones, sino también de lo que acontece en la escuela, e incluso a veces en el aula, en acontecimientos especiales en la escuela, o al ser parte de alguna forma de gestión de la escuela. Murillo (2007) resalta que en las escuelas estudiadas existe una política que favorece su participación. Bellei, Raczynski y Muñoz (2004), y LLECE (2002) afirman que las familias también se involucran en la búsqueda de recursos, colaboran en mejorar la infraestructura y equipamiento, ya sea mediante aportes monetarios, tiempo o materiales.

Respecto a la comunicación, Huerta (2010), Murillo (2007) y Bellei, Raczynski y Muñoz (2004) señalan que ésta es clara y efectiva. Estas escuelas mantendrían informados a los padres de las diferentes iniciativas que se están desarrollando en la escuela, lo cual es valorado positivamente por las familias. LLECE (2002), Murillo (2007) y Bellei, Raczynski y Muñoz (2004) afirman que a menudo la vinculación de estas escuelas con las familias, se extiende hacia la comunidad. LLECE (2002) precisa que las escuelas por ellos estudiados, funcionan como parte importante del capital social y cultural de la comunidad, manteniendo relaciones constantes con ella.

Según Fuentes (2006) y Bellei, Raczynski y Muñoz (2004), los padres se identifican con estas escuelas, sintiéndose orgullosos de que sus hijos asistan a ellas. Los padres confían, creen y valoran la labor que desempeñan.

Respecto al apoyo de los padres en lo pedagógico, Huerta (2010) señala que el apoyo en casa para las tareas es ligeramente menor en escuelas con altos resultados. Al respecto, hacen hincapié en que en 5 de las escuelas con resultados altos estudiadas, los alumnos pertenecen a familias de contexto socioeconómico y cultural bajo, por lo que el autor hipotetiza que el menor apoyo en este ámbito podría explicarse por falta de recursos. Bellei, Raczynski y Muñoz (2004) señalan que en las escuelas por ellos estudiadas, se realizan capacitaciones de padres en su rol educativo e implicación en lo pedagógico.

Tres estudios hacen referencia a la participación de los padres en escuelas ineficaces. Murillo (2007) señala que las escuelas ineficaces estudiadas no fomentaban la participación de los padres, y éstos apoyaban muy poco a sus hijos. Raczynski y Muñoz (2006) observan que en las escuelas estudiadas por ellos hay una fuerte diversidad en el tipo de relación que se establece

con las familias, pero estas tienen en común el no tener clara una postura o visión de lo que se espera de su participación. Huerta (2010) afirma que en las escuelas con bajos resultados estudiadas, la comunicación con los padres es escasa. Los padres refieren la necesidad de aumentar la frecuencia y personalización de la comunicación, mejorar la disposición de los docentes a escuchar las demandas de los padres, que la comunicación se base no solamente en la entrega de notas y ampliar las estrategias de comunicación. Además, habría una fuerte demanda de los padres por más actividades formativas, las cuales, aunque se realizan, no satisfacen a los padres en cuanto a su frecuencia y efectividad. También se destaca que en escuelas con bajos resultados los padres frecuentemente motivan a sus hijos respecto de los beneficios de la escuela, con una ligera mayor frecuencia que los padres de alumnos de escuelas con altos resultados.

El estudio de Huerta (2010) realizado en escuelas con rendimiento alto, promedio y bajo, observa las diferencias ya mencionadas en la participación de los padres entre escuelas eficaces e ineficaces, pero también un conjunto de características comunes a todas las escuelas estudiadas. En todas las escuelas de este estudio, las actividades para padres son básicamente informativas, para la entrega de calificaciones y asistencia, y visitas de los apoderados durante un día normal de clases. Los padres valoran positivamente estas visitas, manifestando que tienen un efecto positivo en sus hijos. También se desarrollan actividades de formación de padres en la mayoría de las escuelas estudiadas. Sólo en 3 escuelas se realizan convocatorias a los padres para participar en la toma de decisiones. En todas las escuelas el rol de los padres es preferentemente de apoyo económico y la realización de trabajos, como la limpieza o mantenimiento de los espacios. En general, el nivel de participación de los padres en el apoyo en casa para las tareas es bajo.

Planificación institucional

Tres estudios hacen referencia al proyecto educativo de las escuelas estudiadas. En las escuelas ineficaces estudiadas por Murillo (2007), el proyecto educativo es visto sólo como un requisito administrativo. De la misma manera, el estudio de Asmad et al. (2006) pone en evidencia que el proyecto educativo es una formalidad dentro de todas las escuelas estudiadas, las cuales tenían distintos niveles de rendimiento académico. Su construcción se realiza a través de comisiones de docentes, en vez de realizar un proceso participativo. No se presenta como un proceso articulador de prácticas. Los diagnósticos que se realizan se centran más en las

dificultades externas a la institución. Además, los objetivos quedan en un plano declarativo, sin llegar a operativizarse. Es un instrumento de gestión que no logra modificar la dinámica escolar. Existen distintas interpretaciones de la misión y visión de las escuelas, lo que explica por qué éstas no llegan a plasmarse en prácticas concretas y realistas. Una excepción a esto es en una de las escuelas con alto rendimiento, donde docentes, directivos y estudiantes comparten una visión clara de la escuela. El no tener una visión compartida orientada desde el PEI redundaría en un accionar de la comunidad escolar en torno a problemáticas puntuales. Por el contrario, el estudio realizado por Fuentes (2006) en escuelas exitosas según su rendimiento académico, concluye que éstas se caracterizan por contar con un proyecto educativo que orienta el quehacer formativo, y es compartido por todos los integrantes de la comunidad escolar.

Planificación pedagógica

Fuentes (2006), LLECE (2002), Bellei, Raczynski y Muñoz (2004) y Asmad et al. (2006) coinciden en señalar que los docentes que tenían una clase más estructurada y ordenada, claridad en los objetivos que debían lograr, tenían mayor éxito al momento de conducir sus clases. La estructuración de las sesiones, independiente del modelo pedagógico, junto con otros aspectos vinculados al manejo de las interacciones en el aula, ofrecen buenos resultados expresados en un mejor desempeño estudiantil.

El estudio de Asmad et al. (2006) afirma que los diseños curriculares en sí mismos no garantizan el mejoramiento de la calidad educativa pues en la mayoría de los casos, independiente del rendimiento académico obtenido por los alumnos, no serían comprendidos y manejados por los docentes y terminan por ser documentos administrativos que poco orientan y guían la práctica docente en aula. La programación curricular de los docentes introduce un nivel de variabilidad importante con respecto al currículo oficial. Estos autores observan que incluso en las escuelas con mejores resultados se pueden observar grandes diferencias no sólo al interior de las mismas aulas sino también entre aulas de una misma escuela. Esto lleva necesariamente a abordar el tema de la equidad en las oportunidades de aprendizaje como factor determinante de la calidad educativa. Para ellos, el marco institucional no necesariamente garantiza que los docentes desarrollen prácticas pedagógicas exitosas, por lo que se tendría que actuar tanto a nivel de aula como de escuela para poder asegurar la calidad de los aprendizajes.

A similares conclusiones llega el estudio de Raczynski y Muñoz (2006) en escuelas ineficaces, quienes observan que al no haber una gestión pedagógica, los resultados dependen de los profesores con que cuentan, y no de la escuela. Debido a esto, se observa una alta heterogeneidad en el trabajo de aula. Mientras algunos profesores realizan clases dinámicas y exigentes, otras son más desestructuradas, con problemas de disciplina, mal aprovechamiento del tiempo, etc. Eyzaguirre y Fontaine (2008) también constatan la ausencia de planificaciones en escuelas ineficaces, y la presencia en escuelas con rendimiento promedio, aunque en ellas sólo son vistas como una exigencia formal.

Metodologías en el aula

Cinco de los estudios revisados hacen referencia a las metodologías utilizadas, habiendo hallazgos distintos respecto de las características de las escuelas eficaces e ineficaces a las que hacen referencia.

Por una parte, los estudios de Murillo (2007), LLECE (2002) y Bellei, Raczynski y Muñoz (2004), coinciden en señalar que en las escuelas de alto rendimiento por ellos estudiadas se caracterizan por la utilización de una metodología más bien participativa, donde el docente cumple el rol de mediador en el aprendizaje de sus alumnos, favoreciendo la adquisición de aprendizajes significativos, los cuales parten de la experiencia previa de los alumnos, y conectando el aprendizaje con la realidad del estudiante y sus motivaciones personales. Utilizan diversos recursos pedagógicos, aunque no se enmarcan en alguna perspectiva pedagógica en especial.

Por otra parte, los estudios de Pepén y Ziffer (2004), y Asmad et al. (2006) realizados en escuelas con buenos y malos resultados, coinciden en señalar que en todas las escuelas estudiadas, independientemente del rendimiento académico de sus alumnos, los docentes priorizaban contenidos conceptuales, los cuales eran trabajados mediante la repetición, memorización, actividades rutinarias y clases predominantemente expositivas. El estudio de Murillo (2007), también realizado en escuelas con alto y bajo rendimiento, observa estas características sólo en las escuelas ineficaces, diferenciándolas de las escuelas eficaces.

Otra coincidencia encontrada en este ámbito tiene que ver con el grado de complejidad de las tareas que desarrollan los estudiantes. Bellei, Raczynski y Muñoz (2004) y Asmad et al.

(2006) observan que en las escuelas eficaces por ellos estudiadas, los profesores buscaban que los alumnos sean capaces de analizar e interpretar, relacionar y abstraer, producir y actuar adecuadamente, en distintos grados de complejidad. Esto es llamado “demanda cognitiva” por Asmad et al. (2006), la cual es definida como el nivel de complejidad que demanda una tarea a partir del tipo de habilidad cognitiva que se exige al estudiante. Según el nivel de complejidad, la demanda cognitiva puede ser alta (metacognición, reflexión, sustentar opiniones, hipotetizar, analizar, predecir, etc.), mediana (aplicación del conocimiento adquirido, inferir, resumir, relacionar la información) o baja (memorizar, evocar, identificar, clasificar, reproducir textos). Al igual que en el estudio de Bellei, Raczynski y Muñoz (2004), Asmad et al. (2006) afirman que los docentes cuyos estudiantes han obtenido mejores resultados son aquellos que incorporan tareas de mediana demanda cognitiva, siendo esta dimensión la con mayor poder explicativo en relación al rendimiento de los estudiantes.

Aprovechamiento del tiempo

Tres estudios analizan la relevancia del tiempo disponible para el aprendizaje. Murillo (2007) señala que el tiempo con el que cuentan los alumnos de las escuelas eficaces para aprender es mayor que en otras escuelas. Además, las clases comienzan puntualmente, con pocas interrupciones externas o internas, y el tiempo en el aula está bien organizado, evitando la rigidez de los horarios. Por el contrario, en escuelas ineficaces las clases no suelen comenzar a la hora, por retraso de estudiantes y docentes, hay interrupciones, etc. Eyzaguirre y Fontaine (2008) observan que el tiempo real que se dedica a la lectura tiende a coincidir con el nivel de rendimiento en las escuelas estudiadas. Además, hay importantes diferencias en el uso del tiempo. En las escuelas de mejor rendimiento hay un mejor aprovechamiento del tiempo, destinando más tiempo a la lectura y actividades propias de la asignatura (lectura, escritura y expresión oral), con una mayor riqueza del material. En tanto, las escuelas con bajo rendimiento muestran problemas de gestión del tiempo, con planificaciones de actividades insuficientes, problemas de manejo conductual, pérdida de tiempo en la organización del curso y las actividades, concentración del tiempo en actividades no funcionales a la adquisición de la lectoescritura, etc. Bellei, Raczynski y Muñoz (2004) afirman que las escuelas con alto rendimiento se caracterizan por su aprovechamiento de las clases, lo que se sustentaría en las

sólidas capacidades profesionales de los docentes, las que son reforzadas por el trabajo conjunto. El uso intensivo del tiempo y ritmo sostenido de trabajo es una política institucional, no solamente para los alumnos, sino también para los docentes, favoreciendo la máxima continuidad del proceso educativo.

Atención de la diversidad

Tres estudios señalan que las escuelas eficaces cuentan con estrategias de atención a la diversidad. Fuentes (2006) afirman que los profesores conocen situaciones personales de cada niño, permitiendo una atención personalizada. En la misma línea, LLECE (2002) afirma que las escuelas exitosas tienen un foco pedagógico en lo individual más que en lo grupal. No jerarquizan ni clasifican a los alumnos, alejándose de las perspectivas de evaluación tradicionales. Bellei, Raczynski y Muñoz (2004) señalan que los profesores de las escuelas eficaces estudiadas reconocen dos fuentes de diversidad permanentes: los objetivos o contenidos de aprendizaje, y los alumnos. Los alumnos pueden distinguirse por sus diferentes habilidades, intereses, ritmos y estilos para aprender. Por lo que los profesores cautelán que la metodología a emplear sea motivadora y se ajuste a los estilos de aprendizaje de los alumnos. Por ende, son preferidas aquellas que permiten la adaptación a los alumnos (por ejemplo, los proyectos de investigación, el uso de software educativo o las guías de aprendizaje de diferente nivel de complejidad). Respecto a las agrupaciones por capacidades, no hay un patrón común entre estas escuelas, aunque en la mayoría de ellas se prefiere trabajar con grupos heterogéneos de alumnos, estimulando el aprendizaje cooperativo.

El estudio de Raczynski y Muñoz (2006) realizado en escuelas ineficaces, señala que la heterogeneidad de ritmos y capacidades en los alumnos que atienden se transforma en problemático para estas escuelas, ya que ni a nivel escuela ni a nivel de cada profesor hay estrategias para responder al desafío de enseñar a niños diversos. Se aborda el retraso pedagógico mediante el reforzamiento, pero la tendencia es a trabajar solamente con uno de los grupos del curso.

En síntesis, según los estudios revisados, las dimensiones más destacadas por estos estudios son:

- De entrada: origen socioeconómico, infraestructura, materiales, formación del cuerpo docente.
- De contexto: dependencia administrativa.
- De procesos: cultura escolar, clima, liderazgo, expectativas, metodología.

Como se puede observar, en general estas dimensiones coinciden con las destacadas por la investigación internacional en Eficacia Escolar. Sin embargo, se agregan algunas distintas, principalmente relacionadas con la desigualdad educativa, tales como las distintas dependencias administrativas de las escuelas, infraestructura y materiales.

Síntesis de hallazgos y conclusiones de las investigaciones cualitativas en Mejoramiento Escolar desarrolladas en Iberoamérica

El presente apartado tiene por objetivo presentar los principales resultados de la investigación iberoamericana en Mejoramiento Escolar. Como se explicitó anteriormente, para efectos de esta investigación sólo se considerarán aquellos hallazgos referidos a los procesos internos del mejoramiento. Éstos se organizarán para su presentación siguiendo el modelo de Mejora de la Eficacia Escolar (Reezigt & Creemers, 2005), que considera como procesos internos del mejoramiento la cultura y los procesos de mejora.

En este apartado no se desarrollarán los resultados del mejoramiento educativo utilizados por estas investigaciones, dado que éstos se profundizarán en el primer apartado de resultados vinculados con el concepto de calidad educativa a la base de estos estudios.

Procesos de mejoramiento

Bellei, Raczynski y Muñoz (2004) señalan que en las escuelas estudiadas el proceso de mejoramiento se inició cuando las escuelas tuvieron la convicción de que cambiar es necesario. Estos procesos son liderados participativa y horizontalmente, o bien, verticalmente. Sepúlveda (2012) y Murillo y Sepúlveda (2011) señalan que el profesorado de las escuelas mejoradas asumía como propio el proyecto de mejora, comprometiéndose con él desde el **origen**, a pesar de los distintos lugares desde donde surge la iniciativa del cambio. En estas escuelas no se visualiza

el inicio del proyecto de mejora, sino que está presente la idea de entregar una educación de calidad de manera habitual. La forma de adaptación al cambio oscila entre la aceptación y la innovación. La adaptación de tipo ritual, es decir, adherir sólo por cumplir con una obligación contractual, es rechazada por los pares y se realizan acciones para incorporarlos.

En cambio, según Sepúlveda (2012) y Murillo y Sepúlveda (2011), los docentes de escuelas estancadas veían los proyectos de mejora como una imposición externa a la escuela, o como una demanda de la dirección. Sepúlveda (2012) afirma que en las escuelas estancadas por ella estudiadas se percibe el inicio de la implementación del proyecto de mejora por la difusión del proyecto e intento de acordar una ruta de trabajo. Los docentes reseñan acciones concretas que se desarrollaron a partir de dicho proyecto. Murillo y Sepúlveda (2012) agregan que los profesores de estas escuelas enfrentaban el proyecto desde tres tendencias: de aceptación y colaboración, aparente aceptación, y de rechazo y exclusión. Coherente con ello, coexisten 3 modos de adaptación al cambio: de conformidad con él, de aceptación ritualista, que son quienes participan del proyecto motivados sólo porque esto está dentro de sus funciones contractuales como profesores, y, finalmente, están quienes se adaptan de manera confrontacional, excluyéndose y descalificando el proyecto de mejora.

Murillo y Sepúlveda (2012) concluyen que en el origen del proceso de mejora se requiere contemplar estrategias y tareas para cada grupo de la comunidad educativa, que integre a aquellos actores que se posicionen desde la resistencia al cambio, a quienes hacen las tareas por cumplir, etc. Además, si el proyecto de mejora es asumido como propio por los ejecutores y existe tradición de alcanzar resultados exitosos, es probable que los cambios se transformen en mejoras sostenidas.

Bellei, Raczynski y Muñoz (2004) se refieren al proceso de **diagnóstico** realizado en las escuelas por ellos estudiadas, señalando que éste fue realizado con la participación de profesores. Detalla las debilidades de las escuelas y sus posibles soluciones. Luego de ello, estas escuelas definieron sus prioridades. De manera similar, Colmenares (2010) y Murillo y Sepúlveda (2011) cuentan que en las escuelas mejoradas por ellos estudiadas se realizó una discusión por medio de la cual se acordaron las metas del proyecto de mejoramiento.

Colmenares (2010), Romero (2007) y Barrio et al. (2000) narran que en las escuelas estudiadas se realizó un proceso de **planificación** del cambio, el cual fue consensuado, flexible y contextualizado. Estos últimos autores agregan que al estar los planes contruidos en base a

acuerdos, las personas se sienten implicadas en el proceso y responsables de él, siendo capaces de gestionar las resistencias y dificultades. Por su parte, Romero (2007) agrega que en las distintas escuelas por él estudiadas se combinaron los enfoques de “arriba hacia abajo” y de “abajo hacia arriba”, siendo el nivel “meso” de la supervisión un articulador de ambos niveles. Además, los procesos de cambio se gestionaron en conjunto con los profesores, desarrollando capacidades y movilizandolas escuelas, sin imposiciones. Este autor observa que la actitud de apoyo de los directivos a los planes de mejoramiento se encuentra directamente relacionada con la actitud de interés en el proyecto por parte de los profesores de las escuelas. Además, el compromiso firme, sostenido e informado de la dirección con los proyectos de mejora se relaciona con docentes motivados por participar y se sostiene la continuidad.

Por otra parte, López (2010) agrega que las escuelas en proceso de mejoramiento que estudió, tenían una variedad de proyectos de mejoramiento vigentes, pero sólo uno de ellos era el eje conductor de las actividades de mejora. Dicho proyecto es depositario de la filosofía educativa de la escuela. Estos proyectos no tienen una estructura rígida y se van desarrollando por ensayo y error, en diferentes instancias. Además, estas escuelas no se enmarcan en alguna teoría o ideología pedagógica y/o política en particular para guiar sus procesos de mejoramiento, sino que se apoyan en la trayectoria de la escuela y la auto-exigencia. Los cambios que se realizaron en estas escuelas no fueron cambios radicales, más bien eran una extensa red de modestos cambios, en cuya elaboración participaba la mayoría del profesorado.

Cultura de mejoramiento

Murillo y Sepúlveda (2011) concluyen que la cultura escolar es clave para desencadenar procesos sostenidos de mejora. La existencia de un proyecto, por innovador y técnicamente bien formulado que sea, no significa que se implemente, que las prácticas se instalen y que se logren los resultados deseados. Sepúlveda (2012) afirma que la cultura de la mejora puede ser construida a partir de las prácticas consideradas habituales en el día a día de las escuelas.

Liderazgo

Seis de los estudios hacen referencia a la importancia del liderazgo. Sin embargo, hay discrepancias en cuanto a los tipos de liderazgo encontrados en escuelas en proceso de mejoramiento, estancadas o deterioradas.

Los estudios de Murillo y Sepúlveda (2011) y López (2010) observan que en las escuelas mejoradas por ellos estudiadas, el liderazgo es de tipo distribuido. Según Murillo y Sepúlveda (2011), los directivos compartían el poder, facilitando las negociaciones y acuerdos para generar un proyecto concordado y aceptado por la comunidad educativa, con el fin de generar una cultura de la mejora. López (2010) detalla que en los casos estudiados el liderazgo descansa en una arquitectura de grupos de trabajo e instancias de coordinación, sosteniendo un liderazgo presente en el flujo de actividades, compartido, y que no necesita una distribución planeada. En este sentido, los equipos directivos comparten su poder con otros agentes, con líderes formales o informales. La confianza facilitaría liderazgos cada vez más descentralizados.

Por el contrario, Raczynsky y Muñoz (2006) observan que entre los factores que explican el deterioro en los resultados escolares se encuentran los cambios de director, en especial cuando esto implicaba pasar de un estilo de liderazgo autoritario al *laissez faire* o al revés, o el nuevo personal no resuelve oportunamente los problemas. En la misma línea, Barrio et al. (2000) observa que en las escuelas mejoradas que ellos estudiaron, se encontraron estilos muy directivos y otros más colaborativos, respondiendo más bien a un enfoque situacional del liderazgo educativo.

Sin embargo, estos últimos autores afirman que estas escuelas coincidían en contar con una dirección que se caracterizaba por tener una visión clara, capacidad de movilizar al profesorado, planificar el proceso de cambio, evaluar y reforzar los resultados y gestionar los conflictos. Si bien el perfil de cada director es diferente, coinciden en que todos muestran una preocupación por mejorar el rendimiento de los alumnos y favorecer un buen clima.

Los estudios de Raczynsky y Muñoz (2006), López (2010), Sepúlveda (2012) y Bellei, Raczynsky y Muñoz (2004), resaltan la importancia del liderazgo pedagógico en las escuelas en proceso de mejoramiento, estancadas o en deterioro, según corresponda. Bellei, Raczynsky y Muñoz (2004) afirman que en las escuelas en proceso de mejoramiento por ellos estudiadas, la gestión institucional pasa de ser meramente administrativa a una gestión pedagógica, impulsando

la coherencia entre el proyecto educativo y lo que sucede en el aula. En la misma línea, López (2010) se observó como una dificultad la autonomía de los docentes respecto de un criterio pedagógico común, pues esto impide la transformación profunda de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, al ellos cautelar la privacidad del espacio de la clase. Por esta razón, muchos proyectos innovadores coexistían con métodos y contenidos cercanos a la enseñanza tradicional. Por su parte, Sepúlveda (2012) resalta que en las escuelas estancadas falta liderazgo pedagógico. Finalmente, Raczynsky y Muñoz (2006) afirman que entre los factores que explican el deterioro en los resultados se encuentra el debilitamiento o ausencia de la gestión pedagógica. En la mayoría de estas escuelas no existiría liderazgo pedagógico, metas claras, conocidas y evaluables, supervisión y evaluación del trabajo docente, perfeccionamiento docente en la escuela, ni planificación ordenada del trabajo pedagógico. Al no existir una gestión que dé soporte al trabajo de los profesores, los resultados dependen de la iniciativa y calidad del trabajo de cada profesor.

El estudio de Barrio et al. (2000) también discrepa respecto de estos hallazgos, señalando que en las escuelas por ellos estudiadas no hay una tendencia común hacia un liderazgo pedagógico o burocrático, apareciendo ambas formas. Tampoco se han encontrado pautas comunes en los temas a los que los directores prestan una atención especial.

Formación y Colaboración entre profesionales

Bellei, Raczynsky y Muñoz (2004) afirman que en las escuelas mejoradas estudiadas había estrategias de perfeccionamiento docente aplicado al aula. El estudio de Colmenares (2010) también evidencia la existencia de un programa de capacitación y actualización puesto en práctica a través de talleres, conjuntamente con un apoyo permanente en el aula, a fin de garantizar la aplicación de los contenidos de los talleres. Por otro lado, Barrio et al. (2000) afirman que el desarrollo profesional del profesorado facilita la mejora de la eficacia cuando es posible llevarlo a cabo, pero no es un factor indispensable en el mejoramiento escolar.

Los estudios de Romero (2007), Sepúlveda (2012), Barrio et al. (2000) y López (2010) en escuelas mejoradas revelan la existencia de trabajo docente colaborativo en ellas. Barrio et al. (2000) agregan que además existe cohesión entre el profesorado. De manera similar, López (2010) describe que en estas escuelas, pese a la alta rotación del profesorado, no se establecen barreras entre un “ellos” y “nosotros” que dificulten la integración de nuevos miembros. Existe

una ética de aceptación y respeto a las diferencias, y una cultura cohesionada que proporciona a la comunidad confianza y seguridad para emprender iniciativas. El sentimiento de vulnerabilidad originado por las condiciones adversas ante las que se desenvuelven servía, en estos casos, para la construcción de una cultura de cuidado y ayuda de la comunidad escolar. Varias de las escuelas participantes se caracterizan por la colaboración, socialización de los nuevos miembros y enseñanza en equipo.

López (2010) señala que en las comunidades de aprendizaje, la confianza es un elemento nuclear, pues facilita la comunicación, la crítica, el análisis y la asunción de riesgos necesarios para tomar iniciativas que pueden implicar la colaboración con otras escuelas para llegar a emprender cambios más radicales, más innovadores. Además, la confianza se desarrollaría como un patrón emergente. Una vez establecida esta característica organizativa, tiende a presidir las acciones y relaciones individuales o interpersonales. Se construiría a partir del flujo narrativo, consistente en referencias sistemáticas a los éxitos y fracasos del pasado, leyendas, mitos, apelaciones a la identidad de la escuela, etc.

Organización que aprende

Raczynsky y Muñoz (2006) afirman que uno de los factores que explica el deterioro en los resultados es la incapacidad de las escuelas para adaptarse a los cambios, tanto internos como externos. Estas escuelas no han demostrado tener la capacidad de adaptarse a los cambios, externos e internos, no logrando constituirse como una organización que aprende. Los modos de trabajo permanecen pese a los cambios que han enfrentado, habiendo un desajuste entre estos y las necesidades de la escuela. Además, estas escuelas no reflexionan sobre sí mismos, sus problemas y desafíos, ni tampoco sobre los cambios que ha sufrido el entorno. Existe una cierta conformidad e inercia.

López (2010) observa que en las escuelas estudiadas existía análisis y reflexión en torno a la mejora de la escuela.

Historia de mejoramiento

Sepúlveda (2012) señala que en las escuelas mejoradas la idea de superación se encuentra en la historia del establecimiento. Romero (2007) y Barrio et al. (2000) afirman que la existencia de experiencias previas de innovación predispone a los docentes a una actitud favorable y activa hacia el cambio. Según el estudio de Romero (2007) a menudo este tipo de profesores son quienes impulsaron la formulación de los proyectos de mejoramiento. Barrio et al. (2000) precisan que los centros con mayor número de experiencias de innovación anteriores tienen mayores probabilidades de poner en marcha procesos de mejora.

Apropiación de la mejora, compromiso y motivación

Cinco estudios se refieren al compromiso en escuelas con procesos de mejoramiento, deterioro o estancadas.

Raczynsky y Muñoz (2006) afirman que uno de los factores que explican el deterioro es la pérdida del capital simbólico en estas escuelas, habiendo dificultades en el clima escolar y el compromiso de los profesores. En tanto, Sepúlveda (2012) señala que en escuelas estancadas los actores ven como una fortaleza para la implementación del proyecto el compromiso de algunos profesores y estudiantes. Estos actores no hablarían desde un nosotros, lo que denota una falta de sentido de pertenencia a la institución.

Respecto a las escuelas en proceso de mejoramiento, Bellei, Raczynsky y Muñoz (2004), López (2010), Barrio et al. (2000) y Sepúlveda (2012) afirman que el compromiso es un rasgo presente en las escuelas en proceso de mejoramiento. López (2010) las describe, además, como escuelas activas, trabajadoras y con una gran disposición a emprender nuevos proyectos e iniciativas. Barrio et al. (2000) agregan que las escuelas por ellos estudiadas mostraban un compromiso colectivo de la comunidad con el proyecto educativo e implicación activa del profesorado en el desarrollo del plan de mejoramiento. Sepúlveda (2012), por su parte, afirma que el compromiso evidenciado en escuelas mejoradas, era respecto a los logros académicos y las normas de convivencia.

Estabilidad del personal

Sepúlveda (2012) señala que en escuelas estancadas se menciona como debilidad para la implementación del proyecto de mejoramiento la alta rotación de profesores y las dificultades que enfrentan estas escuelas para completar la planta docente. En la misma línea, Barrio et al. (2000) afirman que la inestabilidad del profesorado tiene una incidencia negativa. En las experiencias analizadas, esta inestabilidad se asocia a la dependencia administrativa. Mientras las escuelas privadas tienen un profesorado estable y comprometido con los proyectos de la escuela, en las demás dependencias se observa inestabilidad, afectando el compromiso de los docentes con la escuela.

Autonomía

Sepúlveda (2012) en escuelas mejoradas los directivos consideran una debilidad para desarrollar un proceso de mejoramiento es la falta de autonomía de las escuelas respecto de la administración local. Coherente con este planteamiento, Barrio et al. (2000) afirman que mientras mayor sea el margen de autonomía, más se facilita la implementación de cambios, aunque éste no es un factor decisivo para la mejora escolar.

Tiempo para la mejora

Colmenares (2010) destaca como una de las medidas que influyen en el mejoramiento escolar la ampliación del día lectivo de la escuela, permitiendo la asistencia de los alumnos durante todo el día. En este tiempo extraordinario se implementó un programa complementario de actividades académicas y extra-académicas. Los docentes consideran que esto permitió disponer de mayor “tiempo para el aprendizaje”.

Respecto del tiempo disponible para las actividades de planificación o trabajo entre pares, Romero (2007) señala que en las escuelas estudiadas se evidenció la existencia de tiempos para el trabajo docente entre pares. Por el contrario, Sepúlveda (2012) señala que los actores escolares de las escuelas mejoradas estudiadas consideraban una debilidad la falta de tiempo para planificar e innovar.

A continuación se describirán otros procesos internos de la escuela implicados en el mejoramiento escolar, según la literatura considerada en esta revisión sistemática, que no se encuentran previamente establecidos en el modelo de Mejora de la Eficacia Escolar de la ESI (Reezigt & Creemers, 2005).

Organización escolar

Barrio et al. (2000) afirman que no es suficiente cambiar solamente el modo de actuar de cada docente en su aula para una mejora de la eficacia, sino también optimizar la organización escolar. Todas las modificaciones realizadas se basan en la importancia de la flexibilidad de la organización, ya en lo referido a las agrupaciones de alumnos, horarios, etc. Romero (2007) se suma a este planteamiento, aportando como ejemplo, además de los descritos, la creación de nuevos roles y funciones.

Evaluación de los resultados académicos

Bellei, Raczynsky y Muñoz (2004) señalan que en las escuelas en proceso de mejoramiento estudiadas, se realiza un reconocimiento público de los buenos resultados. En una línea complementaria, Colmenares (2010) indica que en el caso de la escuela en proceso de mejoramiento por él estudiada, se estableció un sistema de evaluación y seguimiento del progreso de estudiantes y de la escuela, creando un “Perfil de la Escuela” como herramienta de medición y presentación de resultados.

Normas

Cuatro estudios resaltan la importancia del cumplimiento de las normas. Tanto en escuelas estancadas (Sepúlveda, 2012) como en escuela deterioradas (Raczynsky y Muñoz, 2006) se evidencia un incumplimiento de normas de convivencia que impide el desarrollo normal de las actividades académicas, al perturbar la disciplina y el orden. En las escuelas deterioradas estudiadas por Raczynsky y Muñoz (2006), éstas no son cumplidas incluso por los profesores.

Por el contrario, Sepúlveda (2012) afirma que en las escuelas mejoradas hay normas claras y disciplina. Bellei, Raczynsky y Muñoz (2004) agregan que en estas escuelas hay un cambio desde una concepción autoritaria de la disciplina, a otra también estricta, pero mediada por la conversación y el razonamiento. La experiencia analizada por Colmenares (2010) también contempla este ámbito como un proceso relevante en el mejoramiento educativo. En concreto, en esta escuela se encontraba en marcha un programa de disciplina por autocontrol, desarrollado a través de la participación de los alumnos en “equipos de disciplina”.

Expectativas

El estudio de Sepúlveda (2012) hace referencia a la importancia de las expectativas sobre los estudiantes. En las escuelas estancadas, las expectativas son bajas, aunque se espera que los estudiantes lleguen a ser “alguien en la vida”, lo cual es visto como retención en la escuela, o la adquisición de destrezas sociales básicas e integración social. La problemática social a la que se ven enfrentados afecta sus expectativas. Por el contrario, en las escuelas mejoradas las expectativas de los actores son altas y compartidas, viendo la escuela como fuente de movilidad social.

A partir de la revisión presentada, es posible afirmar que estos estudios se centran principalmente en las características de la cultura escolar que se relacionan con el mejoramiento escolar. Por otro lado, habría mediana coincidencia respecto a la manera en que se llevan a cabo los procesos de mejoramiento. En el ámbito de la cultura de mejoramiento, el liderazgo, compromiso y la formación y colaboración entre profesionales aparecen como los aspectos más destacados entre los factores internos del mejoramiento escolar.

En el siguiente apartado se profundizará respecto de las concepciones de calidad a la base de los estudios de eficacia y mejoramiento escolar.

Conceptos de calidad de las investigaciones de Eficacia y Mejoramiento

En el presente apartado se profundizará en las concepciones de calidad de las investigaciones incluidas en este estudio. Como se señaló en el marco metodológico, el primer análisis refiere a la cantidad y calidad de las variables de producto utilizadas como indicadores de mejora y eficacia escolar.

En la tabla n° 3, se resume los principales indicadores de eficacia escolar utilizados por los estudios de esta línea de investigación.

Como se puede observar, la mayoría de los estudios utiliza como indicador de eficacia solamente resultados académicos. Únicamente los estudios de Rodríguez (2000) y Bazdresch (2009) emplean otro tipo de resultado como indicadores de eficacia. Rodríguez (2000) agrega a los logros académicos, algunos resultados a nivel de institución escolar, tales como la deserción escolar y la satisfacción de los apoderados. Este estudio es, además, el que más indicadores de eficacia utilizó (5), en comparación con los otros estudios, que utilizan máximo 2 indicadores. Por otro lado, Bazdresch (2009) no utiliza logros académicos como indicador de eficacia, sino solamente la formación en valores.

Según los criterios formulados para este estudio, esta mayor disponibilidad de indicadores de eficacia y la utilización de indicadores de ámbitos de desarrollo no relacionados directamente con los logros académicos, sería un indicador de un concepto de calidad más amplio.

En el polo contrario, varios estudios utilizan sólo un indicador de eficacia basado en algún logro académico. Dentro de éstos hay variedad. Mientras algunos utilizan los resultados académicos o tasas de repitencia, los cuales representarían un indicador más general y amplio, otros estudios utilizan el rendimiento en algún subsector, o incluso en alguna habilidad específica dentro de un subsector. Por ejemplo, el estudio de Carriego (2011) utiliza el valor agregado en la Escritura como indicador de eficacia. Asimismo, el estudio de Eyzaguirre y Fontaine (2008) utiliza la Velocidad Lectora como medida de rendimiento.

En la tabla n° 4 se resume los indicadores de Mejoramiento utilizados por los estudios seleccionados para esta investigación. Como puede observarse, la proporción de estudios que utilizan otros indicadores distintos a los logros académicos es un poco mayor respecto a los estudios de Eficacia Escolar. Los estudios de mejoramiento de Romero (2007) y López (2010) consideran resultados institucionales como indicador de mejora. El de Romero (2007) utiliza

indicadores de resultados institucionales adicionales a los logros académicos, lo que para efectos de esta investigación es indicador de un concepto de calidad de la educación más amplio que el resto de los estudios analizados, bajo este criterio de análisis.

Por otro lado, se destaca que no hay investigaciones que consideren otros tipos de aprendizaje de los estudiantes, distintos de los logros académicos o institucionales, tales como el desarrollo social, que sí fue incluido en uno de los estudios de Eficacia Escolar.

Respecto a los estudios con una menor cantidad de indicadores, se observa una situación distinta a los estudios de Eficacia Escolar, puesto que pese a que algunos se centren en el rendimiento en algún subsector, no se restringen a alguna habilidad específica. Además, como se puede observar en la tabla, los estudios que utilizan sólo un indicador de mejoramiento, seleccionan uno amplio. En el caso del estudio de Sepúlveda (2012), si bien se centran en el rendimiento académico, éste es general. Por su parte, los estudios de Barrio et al. (2000) y López (2010) observan aspectos institucionales como indicador de mejoramiento, tales como el contar con un proyecto de mejoramiento, en el primero de estos estudios, y la presencia de cambios organizacionales sostenidos en el tiempo en el segundo estudio en referencia.

Por otro lado, los estudios de mejoramiento que se centran exclusivamente en resultados académicas, consideran más de un subsector para observar el rendimiento, a diferencia de una buena proporción de estudios de Eficacia Escolar revisados, en donde se considera solamente el rendimiento en un subsector, o, como se dijo anteriormente, una sola habilidad dentro del subsector.

En conclusión, bajo el criterio específico referente a la cantidad de indicadores de eficacia o mejoramiento utilizados por los estudios revisados, es posible afirmar que las investigaciones de Eficacia Escolar muestran una heterogeneidad mayor a los estudios de mejoramiento, habiendo estudios que sobresalen por considerar una amplia gama de resultados, y otros por considerar un aspecto muy específico del aprendizaje. En tanto, dentro de los estudios de Mejoramiento Escolar habría una menor heterogeneidad en cuanto a la amplitud de los criterios considerados para indicar que una escuela se encuentra en un proceso de mejoramiento, lo cual hace más complejo establecer un continuo entre los estudios con un concepto de calidad educativa más o menos restringidos, habiendo sólo un estudio (Romero, 2007) sobresaliente por utilizar indicadores tanto de logros académicos como institucionales.

Tabla n° 3: Indicadores de Eficacia Escolar

Estudios	Variables	Logros académicos							Resultados institucionales		Desarrollo Social	Total	
		Valor agregado Escritura	Rendimiento Matemática	Valor agregado en Matemática	Valor agregado en Lenguaje	Velocidad lectora	Rendimiento Lenguaje	Resultados académicos	Repitencia	Deserción	Satisfacción de apoderados		Formación en valores
1.- Carriego (2011), Argentina		✓											1
2.- LLECE (2002), Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y Venezuela.			✓										1
3.- Murillo (2007), Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela.				✓	✓								2
4.- Eyzaguirre & Fontaine (2008), Chile.						✓							1
5.- Fuentes (2006), Chile y Guatemala.			✓				✓						2
6.- Aguilera et al. (2007), México								✓					1
7.- Bazdresch (2009), México												✓	1
8.- Huerta (2010), México							✓						1
9.- Aguilera (2011), México							✓						1
10.- Asmad et al. (2006), Perú			✓				✓						2
11.- Pepén & Ziffer (2004), República Dominicana								✓					1
12.- Rodríguez (2000), Venezuela			✓				✓		✓	✓			5

13.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile		✓				✓						2
14.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile		✓				✓						2

Tabla n° 4: Indicadores de Mejoramiento Escolar

Estudios	Variables	Logros Académicos				Resultados Institucionales			Otros	Total
		Repitencia	Rendimiento en Lenguaje	Rendimiento en Matemática	Rendimiento académico	Matrícula	Deserción	Cambios organizacionales	Contar con programa de mejoramiento	
1.- Romero (2007), Argentina		✓				✓	✓			3
2.- Murillo & Sepúlveda (2011), Chile			✓	✓						2
3.- Sepúlveda (2012), Chile					✓					1
4.- Barrio et al. (2000), España									✓	1
5.- López (2010), España								✓		1
6.- Colmenares (2010), Venezuela										0
7.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile			✓	✓						2
8.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile			✓	✓						2

Respecto a los niveles educativos en los que se enfocan los estudios revisados, los de Eficacia Escolar presentan una gran diversidad. Mientras algunos estudios (8) se focalizan en la totalidad de un ciclo escolar, otros estudios (6) se focalizan solamente en algunos niveles educativos. Respecto al ciclo escolar en que se focalizan, sólo 3 estudios se realizan en la educación secundaria. Ningún estudio se realiza en ambos ciclos escolares, siendo la mayoría sólo del ciclo básico o algunos de sus niveles.

Como se puede observar en la tabla n° 5, los estudios de Carriego (2011), LLECE (2002), Asmad et al. (2006) y Pepén y Ziffer (2004) se centran solamente en un nivel educativo, lo que para efectos de esta investigación es considerado un indicador de una mirada más estrecha de calidad de la educación al no considerar la institución escolar en su globalidad. Pese a que ninguno de los demás estudios de Eficacia lo haga, éstos tienen una estrechez comparativa mayor al focalizarse sólo en un nivel. En el otro extremo se encontrarían los estudios de Murillo (2007), Fuentes (2006), Aguilera et al. (2007), Bazdresh (2009), Huerta (2010), Aguilera (2011), Bellei, Raczynski & Muñoz (2004) y Raczynski & Muñoz (2006).

En la tabla n° 6 se especifican las cohortes en las que se focalizan los estudios de Mejoramiento Escolar. Como puede observarse, a diferencia de los estudios de Eficacia Escolar, ninguno de ellos se centra en un nivel educativo, sino en ciclos escolares. Por otro lado, en estos estudios no existe una tendencia a estudiar algún ciclo en específico. Más bien, la cantidad de estudios por ciclo es equitativa para ambos. Otra diferencia que puede apreciarse respecto de los estudios de Eficacia Escolar, es que dos de los estudios de Mejoramiento abarcan tanto el ciclo educacional primario como el secundario. Estos corresponden a los estudios de Barrio et al. (2000) y López (2010). En términos de esta investigación, el que ambos se hayan realizado considerando la globalidad de la escuela es considerado un indicador de un concepto de calidad más amplio de la educación, puesto que son estudios que abordan la complejidad escolar de una manera más completa que aquellos que aíslan los elementos de su marco general.

Tabla n° 5: Ciclos y niveles de los estudios de Eficacia Escolar

Estudios	Ciclos/Niveles							
	Kínder	1° primaria	2° primaria	3° primaria	6° primaria	8° primaria	Primaria (en general)	Secundaria (en general)
1.- Carriego (2011), Argentina			✓					
2.- LLECE (2002), Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y Venezuela.				✓				
3.- Murillo (2007), Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela.							✓	
4.- Eyzaguirre & Fontaine (2008), Chile.	✓	✓	✓					
5.- Fuentes (2006), Chile y Guatemala.							✓	
6.- Aguilera et al. (2007), México								✓
7.- Bazdresch (2009), México							✓	
8.- Huerta (2010), México								✓
9.- Aguilera (2011), México								✓
10.- Asmad et al. (2006), Perú					✓			
11.- Pepén & Ziffer (2004), República Dominicana						✓		
12.- Rodríguez (2000), Venezuela				✓	✓			
13.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile							✓	
14.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile							✓	
Total	1	1	2	2	2	1	5	3
Total Primaria (estudios generales y en uno a tres niveles)	11							
Total Secundaria	3							

Tabla n° 6: Ciclos y niveles de los estudios de Mejoramiento Escolar

Estudios	Ciclos	Primaria	Secundaria
	1.- Romero (2007), Argentina		
2.- Murillo & Sepúlveda (2011), Chile			✓
3.- Sepúlveda (2012), Chile			✓
4.- Barrio et al. (2000), España		✓	✓
5.- López (2010), España		✓	✓
6.- Colmenares (2010), Venezuela		✓	
7.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile		✓	
8.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile		✓	
	Total	5	5

Por lo tanto, bajo el criterio de las cohortes en que estos estudios se focalizan, también existirían diferencias entre los estudios de Eficacia y Mejoramiento escolar, siendo más los estudios de Eficacia más parcelados que los de Mejoramiento, y con una mayor tendencia a focalizarse en la educación primaria. Solamente se encuentran estudios que abarcan la totalidad de la institución escolar en la línea del Mejoramiento Escolar, mientras casi la mitad de los estudios de Eficacia no solamente se centran en el ciclo primario, sino en ciertos niveles educativos de él, lo que sería un indicador de un concepto de calidad educativa más restringido.

Los siguientes tres análisis se refieren exclusivamente a aquellos estudios que utilizaron como indicador de mejoramiento o eficacia alguna variable de logro académico. El primero de ellos dice relación con la cantidad de asignaturas a las que refieren dichos indicadores, bajo el supuesto de que un concepto de calidad de la educación más amplio debiera considerar un mayor espectro de habilidades a desarrollar.

En la tabla n° 7 se registran las asignaturas consideradas por los estudios de Eficacia Escolar. En ella se da cuenta de que estos estudios han considerado como indicador de eficacia el rendimiento en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, al menos explícitamente. Si bien se considera la posibilidad de que algunos estudios hayan incorporado otras asignaturas, acá se hace mención sólo de aquellos estudios que sí consignaron explícitamente a qué asignaturas hicieron

referencia. En la tabla n° 7 se observa que los estudios que no hicieron referencia a qué asignaturas abordaron son los de Aguilera et al. (2007) y Pepén y Ziffer (2004).

La proporción de estudios que consideraron como indicador el rendimiento en Lenguaje es ligeramente superior a aquellos que hicieron referencia a la asignatura de Matemática. Los estudios de Murillo (2007), Fuentes (2006), Asmad et al. (2006), Rodríguez (2000), Bellei, Raczynski & Muñoz (2004) y Raczynski & Muñoz (2006) consideraron como indicador de eficacia el logro escolar tanto en Lenguaje como en Matemática, por lo que son considerados por este estudio como investigaciones con un concepto de calidad más amplio que el resto de los estudios de Eficacia Escolar revisados que también utilizaron los logros académicos como indicador de eficacia.

En la tabla n° 8 puede observarse a qué asignaturas hacían referencia los logros académicos utilizados por los estudios de Mejoramiento escolar que emplean el rendimiento académico como indicador de mejora. Los estudios que explicitan a qué asignatura refiere el rendimiento académico utilizado como indicador, al igual que los estudios de Eficacia, también se centran solamente en Lenguaje y Matemática. Sin embargo, son equitativos en cuanto a la cantidad de estudios en cada asignatura, pues todos ellos consideran los resultados tanto en Lenguaje como en Matemática.

De esta manera, se observa una similar tendencia en los estudios de Eficacia y Mejora Escolar que utilizan como indicador el rendimiento escolar, en cuanto a las asignaturas que consideran. Sin embargo, mientras sólo algunos estudios de Eficacia consideran ambas asignaturas como indicador, la totalidad de los estudios de Mejoramiento que utilizan variables de rendimiento académico considera ambos subsectores, lo cual denotaría un concepto de calidad más amplio.

Tabla n° 7: Cantidad de asignaturas de indicadores de Eficacia Escolar

Estudios \ Asignaturas	Lenguaje	Matemática
1.- Carriego (2011), Argentina	✓	
2.- LLECE (2002), Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y Venezuela.		✓

3.- Murillo (2007), Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela.	✓	✓
4.- Eyzaguirre & Fontaine (2008), Chile.	✓	
5.- Fuentes (2006), Chile y Guatemala.	✓	✓
6.- Aguilera et al. (2007), México	-	-
7.- Bazdresch (2009), México	No aplica	No aplica
8.- Huerta (2010), México	✓	
9.- Aguilera (2011), México	✓	
10.- Asmad et al. (2006), Perú	✓	✓
11.- Pepén & Ziffer (2004), República Dominicana	-	-
12.- Rodríguez (2000), Venezuela	✓	✓
13.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile	✓	✓
14.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile	✓	✓
Total	10	7

Tabla n° 8: Cantidad de asignaturas de indicadores de Mejoramiento Escolar

Estudios	Asignaturas	Lenguaje	Matemática
1.- Romero (2007), Argentina		-	-
2.- Murillo & Sepúlveda (2011), Chile		✓	✓
3.- Sepúlveda (2012), Chile		-	-
4.- Barrio et al. (2000), España		✓	✓
5.- López (2010), España		No aplica	No aplica
6.- Colmenares (2010), Venezuela		-	-
7.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile		✓	✓
8.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile		✓	✓
Total		4	4

El segundo elemento que se analizó en aquellos estudios que consideraron el rendimiento académico como indicador de eficacia y mejoramiento, fue si dicho rendimiento tenía algún tipo de control por contexto, lo cual implicaría un concepto de calidad de la educación de mayor complejidad que un estudio que no aplique ningún tipo de control a los resultados analizados. En la siguiente tabla se detallan los resultados de este análisis para los estudios de Eficacia Escolar.

Tabla n° 9: Control por contexto en resultados académicos utilizados como indicador de Eficacia Escolar

Estudios	Sí/No
1.- Carriego (2011), Argentina	Sí
2.- LLECE (2002), Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y Venezuela.	Sí
3.- Murillo (2007), Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela.	Sí
4.- Eyzaguirre & Fontaine (2008), Chile.	No
5.- Fuentes (2006), Chile y Guatemala.	No
6.- Aguilera et al. (2007), México	-
7.- Bazdresch (2009), México	No aplica
8.- Huerta (2010), México	Sí
9.- Aguilera (2011), México	No
10.- Asmad et al. (2006), Perú	No
11.- Pepén & Ziffer (2004), República Dominicana	No
12.- Rodríguez (2000), Venezuela	No
13.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile	No
14.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile	No

Como puede observarse, de los 13 estudios de Eficacia que utilizan el rendimiento escolar como indicador de eficacia, uno de ellos no da cuenta de si hubo o no control por contexto. En cuatro de los estudios donde sí se puede extraer esta información hubo este tipo de control. Por ende, para efectos de la presente investigación, bajo este criterio específico, se considera los estudios de Carriego (2011), LLECE (2002), Murillo (2007) y Huerta (2010) como estudios con un concepto de calidad educativa más complejo que los demás estudios de Eficacia revisados.

Por otra parte, en la tabla n° 10 pueden observarse si existió o no este control en los estudios de Mejoramiento Escolar que utilizaron el rendimiento académico como indicador de mejora.

Tabla n° 10: Control por contexto en resultados académicos utilizados como indicador de Mejoramiento Escolar

Estudios	Sí/No
1.- Romero (2007), Argentina	No aplica
2.- Murillo & Sepúlveda (2011), Chile	No
3.- Sepúlveda (2012), Chile	No
4.- Barrio et al. (2000), España	No aplica
5.- López (2010), España	No aplica
6.- Colmenares (2010), Venezuela	-
7.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile	No
8.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile	No

Como puede apreciarse, de aquellos estudios que manifestaron haber utilizado el rendimiento académico como indicador de mejoramiento, ninguno de ellos utilizó algún tipo de control por contexto. Bajo los criterios utilizados en esta investigación, en este ámbito los estudios de Mejoramiento Escolar tendrían una visión más restringida de la calidad educativa, específicamente en lo que respecta a los resultados académicos.

Finalmente, en las tablas n° 11 y 12 se da cuenta del análisis realizado de los estudios de Eficacia y Mejoramiento Escolar que señalan haber utilizado el rendimiento académico como indicador de eficacia o mejora, respecto a si dichos rendimientos por ellos observados eran absolutos o relativos.

Como puede observarse, el único estudio que declara haber utilizado resultados de rendimiento académico relativos es el estudio de Eficacia Escolar de Asmad et al. (2006). Todos los demás estudios habrían utilizado medidas de rendimiento absoluto.

Tabla n° 11: Utilización de medidas de rendimiento académico absolutas y relativas en estudios de Eficacia Escolar

Estudios Eficacia Escolar	Absolutos/Relativos/ No Aplica
1.- Carriego (2011), Argentina	Absolutos
2.- LLECE (2002), Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa	Absolutos

Rica, Cuba y Venezuela.	
3.- Murillo (2007), Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela.	Absolutos
4.- Eyzaguirre & Fontaine (2008), Chile.	Absolutos
5.- Fuentes (2006), Chile y Guatemala.	Absolutos
6.- Aguilera et al. (2007), México	-
7.- Bazdresch (2009), México	No aplica
8.- Huerta (2010), México	Absolutos
9.- Aguilera (2011), México	-
10.- Asmad et al. (2006), Perú	Relativos
11.- Pepén & Ziffer (2004), República Dominicana	Absolutos
12.- Rodríguez (2000), Venezuela	Absolutos
13.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile	Absolutos
14.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile	Absolutos

Tabla n° 12: Utilización de medidas de rendimiento académico absolutas y relativas en estudios de Mejoramiento Escolar

Estudios Mejoramiento Escolar	Absolutos/Relativos/ No Aplica
1.- Romero (2007), Argentina	No aplica
2.- Murillo & Sepúlveda (2011), Chile	Absolutos
3.- Sepúlveda (2012), Chile	Absolutos
4.- Barrio et al. (2000), España	No aplica
5.- López (2010), España	No aplica
6.- Colmenares (2010), Venezuela	-
7.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile	Absolutos
8.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile	Absolutos

El segundo análisis propuesto de las nociones de calidad a la base de las investigaciones de Eficacia y Mejora Escolar, como se dijo anteriormente, es de carácter especulativo, pues a partir de lo explícito e implícito de cada reporte de investigación se analizará de qué manera son vistos los resultados escolares, en tanto la calidad de la educación se restrinja o no a ellos.

Un primer cuestionamiento que se formula en este análisis, es si las investigaciones homologan los indicadores utilizados para considerar a una escuela eficaz/ineficaz o en mejoramiento/deterioro con los resultados escolares en general. Es decir, si el indicador utilizado es utilizado como tal, o existe la concepción de que el indicador de eficacia representa los resultados más relevantes de aprendizaje en la institución escolar. Para dar cuenta de esto, se

construyó el siguiente cuadro de síntesis de los análisis individuales de cada estudio de la línea de Eficacia Escolar.

Tabla n° 13: ¿Son los indicadores de eficacia escolar utilizados por estas investigaciones los resultados escolares considerados de mayor o única relevancia?

Estudios	Sí/No
1.- Carriego (2011), Argentina	Sí
2.- LLECE (2002), Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y Venezuela.	No
3.- Murillo (2007), Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela.	No
4.- Eyzaguirre & Fontaine (2008), Chile.	No
5.- Fuentes (2006), Chile y Guatemala.	Sí
6.- Aguilera et al. (2007), México	-
7.- Bazdresch (2009), México	No
8.- Huerta (2010), México	Sí
9.- Aguilera (2011), México	Sí
10.- Asmad et al. (2006), Perú	No
11.- Pepén & Ziffer (2004), República Dominicana	Sí
12.- Rodríguez (2000), Venezuela	Sí
13.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile	No
14.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile	No

Como puede observar, este análisis no pudo realizarse con el estudio de Aguilera et al. (2007), puesto que no explicitaron cuál fue el indicador de eficacia utilizado. Sin embargo, de los 13 estudios restantes, 6 le dan una relevancia exclusiva a los mismos resultados que fueron utilizados como indicador para detectar qué escuelas son eficaces o ineficaces, sin relevar otro tipo de resultados o aspectos del proceso escolar. Sin embargo, los demás 7 estudios sí fueron más allá de los resultados utilizados como indicadores, resaltando la importancia de otro tipo de resultados en sus estudios, ya sea en el discurso, o bien, integrándolos de alguna manera como parte de la investigación.

Tabla n° 14: ¿Son los indicadores de mejoramiento escolar utilizados por estas investigaciones los resultados escolares considerados de mayor o única relevancia?

Estudios	Sí/No
1.- Romero (2007), Argentina	Sí
2.- Murillo & Sepúlveda (2011), Chile	Sí
3.- Sepúlveda (2012), Chile	Sí
4.- Barrio et al. (2000), España	No
5.- López (2010), España	No
6.- Colmenares (2010), Venezuela	No
7.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile	No
8.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile	No

En la tabla n° 14 el análisis realizado sobre los estudios de Mejoramiento Escolar en base al criterio en referencia. En ella se evidencia que de las investigaciones analizadas, sólo 3 se centran exclusivamente en el resultado escolar escogido como indicador de mejoramiento, sin aludir a otro tipo de resultados escolares.

Tal como fue planteado en el marco metodológico, en esta investigación los estudios que consideren sus indicadores de eficacia o mejoramiento como los resultados escolares de mayor o única relevancia, son concebidos como estudios con un concepto de calidad de la educación más restringido que otros estudios que sí aludan a la relevancia de otros resultados. En este sentido, en la línea de la Eficacia Escolar habría una proporción similar de estudios con un concepto de calidad de la educación restringido respecto de la línea de estudios del Mejoramiento Escolar, pues en ambas líneas estos estudios equivaldrían a un poco menos de la mitad del total.

Respecto a la pregunta de si estas investigaciones consideran explícita o implícitamente que los resultados escolares son equivalentes a calidad educativa, se hizo un análisis individual de cada investigación, cuyos resultados son sintetizados en las tablas n° 15 y n° 16.

Como puede observarse en la tabla n° 15, dentro de los estudios de Eficacia Escolar revisados por esta investigación, solamente los estudios de Huerta (2010) y Pepén y Ziffer (2004) parecen homologar la calidad educativa con los resultados escolares, lo que para efectos de esta investigación es considerado un indicador de un concepto de calidad estrecho.

Tabla n° 15: Para las investigaciones de Eficacia Escolar, ¿son los resultados escolares equivalentes a calidad educativa?

Estudios	Sí/No
1.- Carriego (2011), Argentina	No
2.- LLECE (2002), Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y Venezuela.	No
3.- Murillo (2007), Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela.	No
4.- Eyzaguirre & Fontaine (2008), Chile.	No
5.- Fuentes (2006), Chile y Guatemala.	No
6.- Aguilera et al. (2007), México	No
7.- Bazdresch (2009), México	No
8.- Huerta (2010), México	Sí
9.- Aguilera (2011), México	No
10.- Asmad et al. (2006), Perú	No
11.- Pepén & Ziffer (2004), República Dominicana	Sí
12.- Rodríguez (2000), Venezuela	No
13.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile	No
14.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile	No

Tabla n° 16: Para las investigaciones de Mejoramiento Escolar, ¿son los resultados escolares equivalentes a calidad educativa?

Estudios	Sí/No
1.- Romero (2007), Argentina	No
2.- Murillo & Sepúlveda (2011), Chile	No
3.- Sepúlveda (2012), Chile	Sí
4.- Barrio et al. (2000), España	No
5.- López (2010), España	No
6.- Colmenares (2010), Venezuela	No
7.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile	No
8.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile	No

En cuanto a los estudios de Mejoramiento Escolar revisados, solamente el de Sepúlveda (2012) parece homologar la calidad educativa con los resultados escolares, por lo que la proporción de estudios que tendrían un concepto de calidad educativa restringido, bajo este criterio de análisis, es similar en estudios de Eficacia y Mejoramiento Escolar.

El tercer análisis propuesto se centra en elementos de las investigaciones revisadas que refieren al tipo de análisis que realizan sobre la eficacia y el mejoramiento educativo, estimando que mientras más complejo sea éste, más amplio es el concepto de calidad educativa a la base de estas investigaciones.

Un primer criterio a abordar dice relación con la cantidad de dimensiones estudiadas y qué tipo de variables incluyen en sus análisis. Es decir, si los estudios de Eficacia Escolar abordan variables de contexto, insumos y procesos, o sólo en alguno de estos ámbitos, y si los estudios de Mejoramiento Escolar consideran variables de cultura y procesos de mejoramiento, o bien sólo en algunos de estos ámbitos. Para este criterio de análisis no se incluyen variables de resultados, puesto que éstos ya fueron analizados en el punto 1 del primer análisis, y se seguirá profundizando en ello en el tercer análisis de este apartado.

El análisis de la cantidad y tipos de variables que estas investigaciones utilizan se realiza bajo el supuesto de que mientras más variables aborde un estudio de eficacia o mejoramiento, más amplio es el concepto de calidad de la educación a la base, pues abarca una mayor complejidad en su análisis. De la misma manera, mientras más dimensiones aborde de los distintos ámbitos (contexto, insumos, procesos de eficacia, procesos de mejoramiento, cultura), probablemente su visión de la calidad de la educación sea más amplia, al incorporar la mayor cantidad de dimensiones explicativas posibles.

En las tablas n° 17 y 18 se presentan las dimensiones estudiadas por las investigaciones de Eficacia y Mejoramiento Escolar, respectivamente. Como puede observarse en la tabla n° 17, ocho estudios incorporan dimensiones en los 3 ámbitos analizados. El estudio de Asmad et al. (2006) es el que más variables totales incorpora, con un total de 30, aunque distribuidas entre variables de insumos y procesos. Le siguen los estudios de LLECE (2002), Eyzaguirre y Fontaine (2008), Pepén y Ziffer (2004) y Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), con más de 20 dimensiones estudiadas. Estos últimos 4 estudios sí habrían descrito dimensiones de estudio en el ámbito del

contexto, insumos y procesos, por lo que, bajo este criterio de análisis, serían los estudios con un concepto de calidad educativa más amplio dentro de los estudios de Eficacia Escolar.

En el otro extremo, los estudios de Bazdresch (2009) y Huerta (2010) consideran solamente 2 dimensiones de estudio, lo que implicaría que, bajo este criterio de análisis, son los estudios de Eficacia con un concepto de calidad educativa más restringido. Mientras el estudio de Huerta (2010) aborda una variable de insumo y una variable de proceso, el estudio de Bazdresch utiliza solamente variables de proceso.

Las dimensiones que utilizaron los estudios de Mejora Escolar se encuentran detalladas en la tabla n° 18. Como pude observarse, de los ocho estudios de mejoramiento, cinco utilizan variables tanto de procesos de mejoramiento como de cultura. El estudio que integra una mayor cantidad de variables de análisis es el de Barrio et al. (2000) con 25 variables tanto de procesos como de cultura.

Por otro lado, los estudios de Romero (2007), Murillo y Sepúlveda (2011), Bellei, Raczynski & Muñoz (2004) y Colmenares (2010) son los que menos dimensiones analizan, estudiando todos menos de 10 en total. Sin embargo, los cuatro primeros analizan variables tanto de procesos como de cultura de mejoramiento. Solamente Colmenares (2010) no incluye variables de procesos de mejoramiento. Los estudios de López (2010) y Raczynski & Muñoz (2006) analizan un total de 11 y 12 variables, respectivamente, pero ninguno de ellos considera variables de procesos, sino sólo de cultura, por lo que, bajo este criterio de análisis específico, junto al estudio de Colmenares (2010) son considerados los estudios de Mejoramiento Escolar que tendrían un concepto de calidad educativa más restringido.

Una diferencia evidente entre los estudios de Eficacia y Mejoramiento es que una mayor proporción de estudios de Eficacia utiliza sobre 20 dimensiones (cinco de catorce), mientras que en los estudios de Mejoramiento Escolar se encontró solamente un estudio (de un total de ocho) que utilice tal cantidad de dimensiones. Asimismo, mientras la mitad de los estudios de Mejoramiento analiza menos de diez variables, la proporción de estudios de Eficacia Escolar que analiza esta cantidad de dimensiones es muy inferior, siendo sólo tres de un total de 14 estudios.

Respecto a la proporción de estudios que utiliza dimensiones en la totalidad de los ámbitos de la eficacia o el mejoramiento, ésta es similar en los estudios de Eficacia y Mejoramiento, siendo sobre la mitad de los estudios en ambos casos (ocho de catorce y cinco de ocho, respectivamente).

Tabla n° 17: Cantidad y ámbitos de las dimensiones estudiadas por las investigaciones de Eficacia Escolar

Estudios \ Ámbitos	Contexto	Insumos	Procesos	Total
1.- Carriego (2011), Argentina	1.- Dependencia administrativa 2.- Contexto normativo	1.- Recursos socioculturales de los padres 2.- Nivel socioeconómico de los padres 3.- Infraestructura.	1.- Estabilidad de los equipos directivos 2.- Participación de las familias 3.- Compromiso 4.- Autonomía en la toma de decisiones 5.- Normas.	10
2.- LLECE (2002), Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y Venezuela.	1.- Relaciones con la comunidad 2.- Relación con el nivel central 3.- Dependencia administrativa	1.- Recursos materiales 2.- Recursos humanos 3.- Recursos financieros 4.- Recursos pedagógicos 5.- Tamaño de las escuelas 6.- Ubicación geográfica 7.- Estabilidad de los equipos	1.- Ambiente de aprendizaje 2.- Disciplina y normas 3.- Trabajo en equipo 4.- Relación con los padres 5.- Participación en la toma de decisiones 6.- Clima escolar 7.- Compromiso 8.- Liderazgo 9.- Cultura 10.- Uso del espacio 11.- Enfoque pedagógico 12.- Aprovechamiento del tiempo 13.- Planificación pedagógica 14.- Rutinas 15.- Expectativas	25
3.- Murillo (2007), Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela.	1.- Relación con la comunidad 2.- Implicación de las autoridades	1.- Tamaño de las escuelas 2.- Nivel socioeconómico y cultural de las familias 3.- Infraestructura 4.- Condiciones laborales (horas totales de los profesores, horas para planificar).	1.- Relación con las familias 2.- Cultura de la eficacia 3.- Metas de la escuela 4.- Clima escolar 5.- Clima de aula 6.- Compromiso y sentido de pertenencia de los profesores 7.- Perfil del director 8.- Expectativas de los docentes hacia sus alumnos 9.- Expectativas de alumnos y familias hacia los docentes 10.- Expectativas de los docentes sobre su	19

			propio trabajo 11.- Estructuración de las clases 12.- Tiempo 13.- Organización del aula.	
4.- Eyzaguirre & Fontaine (2008), Chile.	1.- Establecimiento de redes	1.- Bibliotecas 2.- Textos 3.- Formación docente 4.- Características de los alumnos 5.- Gasto por alumno 6.- Gasto por curso 7.- Cantidad de alumnos por curso.	1.- Uso del tiempo en el aula 2.- Horas asignadas para la enseñanza de la lectoescritura 3.- Prácticas de enseñanza de la lectoescritura 4.- Expectativas y actitud de los docentes 5.- Rotación de alumnos 6.- Ambiente de aprendizaje 7.- Evaluación del personal 8.- Capacitaciones 9.- Gestión pedagógica 10.- Liderazgo académico 11.- Existencia de planificaciones 12.- Observación de clases 13.- Existencia de sistemas de evaluación 14.- Existencia de políticas de enseñanza del lenguaje (metas establecidas respecto a este aprendizaje, tareas domiciliarias, cantidad de tiempo de clases de Lenguaje, política de detección de alumnos desnivelados, rutinas comunes, etc.) 15.- Gestión de recursos humanos 16.- Autonomía en la toma de decisiones.	24
5.- Fuentes (2006), Chile y Guatemala.		1.- Tamaño de las escuelas 2.- Años de servicio de los docentes 3.- Infraestructura.	1.- Proyecto educativo 2.- Liderazgo 3.- Compromiso 4.- Metas 5.- Trabajo cooperativo entre docentes 6.- Actividades extraprogramáticas 7.- Atención personalizada 8.- Relación con los padres 9.- Valoración de los padres hacia los docentes 10.- Disciplina 11.- Estructuración del proceso enseñanza-aprendizaje.	14

6.- Aguilera et al. (2007), México			1.- Clima 2.- Cultura escolar 3.- Compromiso 4.- Integración del personal docente 5.- Trabajo cooperativo entre docentes 6.- Motivación y satisfacción del director 7.- Creencias sobre la forma de organizar el trabajo	7
7.- Bazdresch (2009), México			1.- Convivencia 2.- Socialización	2
8.- Huerta (2010), México		1.- Nivel socioeconómico de los padres	1.- Participación parental	2
9.- Aguilera (2011), México	1.- Contexto socioeconómico de las escuelas 2.- Ubicación geográfica	1.- Dotación docente 2.- Suficiencia de la cantidad de miembros del equipo de gestión 3.- Horas de trabajo docente 4.- Formación para ejercer función directiva	1.- Empoderamiento de los profesores 2.- Cultura escolar 3.- Función directiva 4.- Estilos de dirección	10
10.- Asmad et al. (2006), Perú	-	1.- Porcentaje de alumnos repitentes 2.- Ciudad de nacimiento 3.- Estudios preescolares 4.- Actividades extra escolares 5.- Nivel educacional de los padres 6.- Nivel socioeconómico de los estudiantes.	1.- Proyecto Educativo Institucional 2.- Visión compartida 3.- Canales de comunicación 4.- Convivencia 5.- Gestión pedagógica 6.- Liderazgo 7.- Jerarquización de los procesos de enseñanza-aprendizaje 8.- Rol del director 9.- Participación 10.- Consistencia discurso-práctica 11.- Enfoque pedagógico utilizado 12.- Dominio del enfoque pedagógico 13.- Estructuración de las clases 14.- Rol de los docentes en la relación con el estudiante 15.- Creencias 16.- Expectativas 17.- Atribución de resultados 18.- Prácticas de aula 19.- Motivación de los alumnos	30

			<ul style="list-style-type: none"> 20.- Claridad conceptual sobre la producción del aprendizaje 21.- Diseño curricular 22.- Programación curricular 23.- Clima de aula 24.- Participación de los estudiantes en el aula. 	
11.- Pepén & Ziffer (2004), República Dominicana	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Relación escuela-comunidad 2.- Relaciones con otras escuelas 3.- Relaciones de la escuela con otras instancias del sistema educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Características de los docentes (formación inicial, horas de dedicación al cargo, antigüedad en la escuela) 2.- Características de los estudiantes 3.- Recursos de aprendizaje 4.- Personal de apoyo. 	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Historia de la escuela 2.- Estructuras de participación de los actores escolares 3.- Comunicación 4.- Manejo de conflictos 5.- Toma de decisiones 6.- Normas de la escuela 7.- Gestión de recursos 8.- Trabajo en el aula 9.- Planificaciones de aula 10.- Estrategias y actividades de aprendizaje 11.- Evaluación de los aprendizajes 12.- Experiencias de los actores educativos respecto a las pruebas nacionales 13.- Seguimiento y acompañamiento del proceso enseñanza-aprendizaje 14.- Liderazgo 15.- Procedimientos administrativos 16.- Reglamentos 	23
12.- Rodríguez (2000), Venezuela	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Dependencia administrativa 	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Infraestructura 2.- Recursos materiales 3.- Escolaridad de las madres 	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Autonomía en la toma de decisiones 2.- Definición de roles de directivos 3.- Creencias y habilidades del director 4.- Planificaciones pedagógicas 5.- Dominio de los docentes sobre teorías o método 6.- Estilo de enseñanza 7.- Expectativas de los padres 	11
13.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Relación con los sostenedores (dueños) 2.- Gestión de redes. 	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Materiales 2.- Recursos didácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Cultura escolar 2.- Objetivos claros 3.- Liderazgo 4.- Organización del proceso educativo 5.- Atención a la diversidad 6.- Gestión de los recursos humanos 	

			<ul style="list-style-type: none"> 7.- Relación con las familias 8.- Aprovechamiento del tiempo 9.- Relación con la comunidad 10.- Compromiso 11.- Expectativas 12.- Clima de aula 13.- Tipos de aprendizajes 14.- Estructuración de la clase 15.- Supervisión y retroalimentación a los alumnos 16.- Rigor 17.- Relación profesor-alumno 18.- Preparación para el SIMCE. 	22
14.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile			<ul style="list-style-type: none"> 1.- Gestión pedagógica 2.- Identidad 3.- Compromiso 4.- Clima 5.- Expectativas 6.- Relación con las familias 7.- Prácticas pedagógicas 8.- Perfeccionamiento docente 9.- Trabajo aislado 10.- Atención a la diversidad. 	10

Tabla n° 18: Cantidad y ámbitos de las Dimensiones estudiadas por las investigaciones de Mejoramiento Escolar

Estudios \ Ámbitos	Procesos	Cultura	Total
1.- Romero (2007), Argentina	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Planificación consensuada del cambio 2.- Presión para la mejora 	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Actitud de apoyo y compromiso de los directivos hacia los planes de mejoramiento 2.- Prácticas de aula 3.- Experiencias previas de innovación. 	5
2.- Murillo & Sepúlveda (2011), Chile	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Origen del proceso de mejoramiento 2.- Existencia de un proyecto de mejoramiento. 	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Compromiso 2.- Metas 3.- Liderazgo 	

		<ul style="list-style-type: none"> 4.- Forma de adaptación al cambio 5.- Apropiación de la iniciativa de mejoramiento 6.- Formas de enfrentamiento de los docentes al proyecto de mejoramiento. 	8
3.- Sepúlveda (2012), Chile	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Origen del proyecto de mejoramiento 2.- Apropiación del proyecto 3.- Inicio de implementación del proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Idea de superación 2.- Expectativas 3.- Compromiso 4.- Normas 5.- Liderazgo 6.- Rotación docente 7.- Disciplina 8.- Equipos de trabajo 9.- Proyecto educativo 10.- Estrés de los estudiantes 11.- Tiempo para planificar e innovar 12.- Autonomía en la gestión escolar. 	15
4.- Barrio et al. (2000), España	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Implicación del profesorado en el desarrollo del programa 2.- Planificación del proceso de cambio 3.- Realización de un diagnóstico 4.- Selección de prioridades a mejorar 5.- Elaboración de un proyecto 6.- Realización 7.- Evaluación 8.- Institucionalización 9.- Implicación del alumnado en el plan de mejora 10.- Implicación de los padres en el plan de mejoramiento. 	<ul style="list-style-type: none"> 1.- Compromiso 2.- Trabajo colaborativo 3.- Cohesión del profesorado 4.- Visión 5.- Liderazgo 6.- Clima 7.- Organización escolar 8.- Agrupaciones de alumnos 9.- Horarios 10.- Flexibilidad de la organización 11.- Procesos enseñanza-aprendizaje 12.- Experiencias previas de mejoramiento 13.- Estabilidad del profesorado 14.- Autonomía en la gestión 15.- Desarrollo profesional. 	25
5.- López (2010), España		<ul style="list-style-type: none"> 1.- Gestión de proyectos de mejoramiento 2.- Liderazgo 3.- Autoexigencia 4.- Teoría pedagógica o política 5.- Participación del profesorado 6.- Compromiso con la mejora 7.- Integración social de los docentes 8.- Autonomía de los docentes 9.- Trabajo colaborativo 	11

		10.- Confianza 11.- Clima.	
6.- Colmenares (2010), Venezuela		1.- Liderazgo 2.- Tiempos para el aprendizaje 3.- Seguimiento y evaluación 4.- Visión y metas comunes 5.- Participación de la comunidad 6.- Desarrollo profesional 7.- Métodos de enseñanza-aprendizaje 8.- Disciplina.	8
7.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile	1.- Convicción interna por mejorar 2.- Diagnóstico 3.- Definición de prioridades.	1.- Liderazgo 2.- Gestión institucional 3.- Disciplina 4.- Compromiso 5.- Gestión de la escuela 6.- Reconocimiento público de buenos resultados.	9
8.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile		1.- Gestión pedagógica 2.- Metas 3.- Seguimiento y evaluación 4.- Perfeccionamiento docente 5.- Planificaciones pedagógicas 6.- Liderazgo 7.- Identidad 8.- Pertenencia 9.- Compromiso 10.- Clima 11.- Disciplina y orden 12.- Adaptación al cambio.	12

El segundo criterio que se consideró en este apartado fue el tipo de análisis que estas investigaciones realizan de las dimensiones que abordan. Se definieron dos tipos. El primero es si las dimensiones son analizadas globalmente o de manera focalizada. Es decir, si las variables de contexto, insumos, procesos de eficacia, procesos de mejoramiento o cultura se analizan de manera interrelacionada y con la misma ponderación para cada una de ellas, o bien, el estudio se focaliza en alguna de ellas y su relación con los resultados escolares o el indicador de eficacia o mejoramiento definido. Bajo este análisis, el análisis más global de las dimensiones será considerado un indicador de un concepto de educación más amplio que los estudios que se focalizan en una o algunas dimensiones.

El segundo análisis realizado consistió en ver si las variables de contexto, insumos, procesos de eficacia, procesos de mejoramiento o cultura eran consideradas a priori como instrumentales a los resultados escolares, o, por el contrario, estas dimensiones tienen importancia en sí mismas para el proceso educativo. Desde este punto de vista, los estudios que realicen un análisis instrumental de las dimensiones que estudian serán considerados estudios con un concepto de calidad más estrecho.

En la tabla n° 19 se muestran los resultados del análisis de las investigaciones de Eficacia Escolar realizado bajo este criterio. Como puede observarse, sólo los estudios de Aguilera et al. (2007), Bazdresch (2009) y Huerta (2010) realizan un análisis focalizado de sus dimensiones, lo que implicaría que, bajo este criterio de análisis, tendrían un concepto de calidad más restringido que los demás estudios de Eficacia. Por otro lado, nueve de los 14 estudios realiza un análisis instrumental de las dimensiones. Sólo los estudios de Carriego (2011), Aguilera et al. (2007), Aguilera (2011) y Asmad et al. (2006) no realizan un análisis instrumental a los resultados escolares, lo que daría cuenta de un concepto de calidad de la educación más amplio que los demás estudios. Solamente los estudios de Bazdresch (2009) y Huerta (2010) son focalizados e instrumentales, lo que los localizaría como los estudios con un concepto más restringido dentro de las investigaciones analizadas, bajo este criterio en particular. En el otro extremo se encuentran los estudios de Carriego (2011), Aguilera (2011), Asmad et al. (2006) y Rodríguez (2000), los cuales son los únicos que además de realizar un análisis global de sus dimensiones, éste no es instrumental a resultados escolares, por lo cual serían los estudios con un concepto de calidad educativa más amplio según el criterio de análisis en referencia.

Tabla n° 19: Tipo de análisis de las dimensiones de los estudios de Eficacia Escolar

Estudios	Tipo de análisis	Global/ Focalizado	Instrumental/ No instrumental
1.- Carriego (2011), Argentina		Global	No instrumental
2.- LLECE (2002), Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y Venezuela.		Global	Instrumental
3.- Murillo (2007), Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela.		Global	Instrumental
4.- Eyzaguirre & Fontaine (2008), Chile.		Global	Instrumental
5.- Fuentes (2006), Chile y Guatemala.		Global	Instrumental
6.- Aguilera et al. (2007), México		Focalizado	No instrumental
7.- Bazdresch (2009), México		Focalizado	Instrumental
8.- Huerta (2010), México		Focalizado	Instrumental
9.- Aguilera (2011), México		Global	No instrumental
10.- Asmad et al. (2006), Perú		Global	No instrumental
11.- Pepén & Ziffer (2004), República Dominicana		Global	Instrumental
12.- Rodríguez (2000), Venezuela		Global	No instrumental
13.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile		Global	Instrumental
14.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile		Global	Instrumental

Por otra parte, en la tabla n° 20 se muestran los resultados del análisis individual de los estudios de Mejoramiento Escolar bajo el criterio del tipo de análisis que realizan.

Tabla n° 20: Tipo de análisis de dimensioness de los estudios de Mejora Escolar

Estudios	Tipo de análisis	Global/ Focalizado	Instrumental/ No instrumental
1.- Romero (2007), Argentina		Global	No instrumental
2.- Murillo & Sepúlveda (2011), Chile		Global	No instrumental
3.- Sepúlveda (2012), Chile		Global	Instrumental
4.- Barrio et al. (2000), España		Global	No instrumental
5.- López (2010), España		Focalizado	No instrumental
6.- Colmenares (2010), Venezuela		Global	Instrumental
7.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile		Global	Instrumental
8.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile		Global	Instrumental

De los estudios de Mejoramiento Escolar, solamente el de López (2010) realiza un análisis focalizado de las dimensiones. Respecto al segundo tipo de análisis, la mitad de estos estudios realiza un análisis instrumental, lo cual marca una diferencia con los estudios de Eficacia Escolar, pues en esta última, los estudios que analizan las dimensiones de manera instrumental a los resultados escolares eran la mayoría (9).

Finalmente, se realizó un análisis de los resultados que estas investigaciones consideran. Anteriormente, en la primera parte del primer análisis, se mencionaron los indicadores de eficacia o mejoramiento escolar utilizados por estas investigaciones. Sin embargo, muchas de estas investigaciones abrieron sus análisis a otros tipos de resultados que no fueron utilizados inicialmente como indicador de eficacia o mejoramiento, con lo cual evidencian que valoran como resultados escolares otros elementos distintos de sus indicadores. Esto indicaría que probablemente el concepto de calidad de la educación que esté a la base de estas investigaciones es más amplio que el de aquellas que sólo consideren algunos indicadores.

En la tabla n° 21 se muestra qué investigaciones de Eficacia Escolar agregan otros resultados escolares distintos de los indicadores de eficacia que utilizaron para escoger sus muestras. En ella se evidencia que sólo cinco de los catorce estudios de Eficacia Escolar aluden a otro tipo de resultados escolares dentro de su investigación. Dentro de ellos, los que suman una mayor cantidad de resultados escolares son los estudios de LLECE (2002), quienes agregan 5 resultados escolares distintos a sus indicadores iniciales, y Asmad et al. (2006), quienes agregan 8 resultados escolares. Los otros tres estudios agregan uno o dos resultados solamente.

En la tabla n° 22 se pueden revisar los detalles de la revisión de los resultados que agregan las investigaciones de Mejoramiento Escolar, que son distintos de sus indicadores iniciales de mejoramiento. Al respecto, puede afirmarse que la mitad de estos estudios integra a sus investigaciones resultados escolares. De hecho, al menos uno de los estudios, el de Colmenares (2010) se centra justamente en indagar en qué resultados de mejoramiento se percibieron en una institución escolar a partir de la implementación de un programa de mejora, por lo que recaba un número de resultados muy superior al de los demás estudios (26). El estudio que le sigue en cantidad de resultados agregados es el de Barrio et al. (2000) con un total de 11 resultados.

De esta manera, puede concluirse que los estudios de Eficacia y Mejoramiento se diferencian en cuanto a la cantidad de resultados escolares que sus investigaciones consideran, habiendo una mayor proporción de estudios de mejoramiento que consideran una amplia variedad de variables de resultados.

Tabla n° 21: Resultados escolares agregados por las investigaciones de Eficacia Escolar

Estudios	Sí/No	Resultados agregados	Total
1.- Carriego (2011), Argentina	No	-	0
2.- LLECE (2002), Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba y Venezuela.	Sí	1.- Desarrollo social 2.- Felicidad de los estudiantes 3.- Participación 4.- Desarrollo integral 5.- Promoción de curso	5
3.- Murillo (2007), Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela.	Sí	1.- Valor agregado en Lenguaje 2.- Valor agregado en Matemática	2
4.- Eyzaguirre & Fontaine (2008), Chile.	Sí	1.- Velocidad lectora	1
5.- Fuentes (2006), Chile y Guatemala.	No	-	0
6.- Aguilera et al. (2007), México	No	-	0
7.- Bazdresch (2009), México	No	-	0
8.- Huerta (2010), México	No	-	0
9.- Aguilera (2011), México	No	-	0
10.- Asmad et al. (2006), Perú	Sí	1.- Equidad de los aprendizajes 2.- Formación en valores 3.- Desarrollo afectivo 4.- Desarrollo de contenidos 5.- Desarrollo de capacidades 6.- Autonomía 7.- Autorregulación 8.- Desarrollo moral.	8
11.- Pepén & Ziffer (2004), República Dominicana	No	-	0
12.- Rodríguez (2000), Venezuela	No	-	0
13.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile	Sí	1.- Desarrollo integral	1
14.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile	No	-	0

Tabla n° 22: Resultados escolares agregados por las investigaciones del Mejoramiento Escolar

Estudios	Sí/No	Resultados agregados	Total
1.- Romero (2007), Argentina	Sí	1.- Motivación de los docentes por los proyectos de mejoramiento. 2.- Aprendizajes personales del cuerpo docente. 3.- Aprendizajes grupales. 4.- Aprendizajes institucionales.	4
2.- Murillo & Sepúlveda (2011), Chile	No	-	0
3.- Sepúlveda (2012), Chile	No	-	0
4.- Barrio et al. (2000), España	Sí	1.- Resultados académicos 2.- Mejora del clima 3.- Hábitos de trabajo individuales y colectivos 4.- Concentración 5.- Retención 6.- Coordinación del profesorado 7.- Cambios metodológicos 8.- Gestión de recursos 9.- Motivación de los estudiantes 10.- Cantidad de graduados de secundaria 11.- Continuidad de estudios post-secundarios.	11
5.- López (2010), España	No	-	0
6.- Colmenares (2010), Venezuela	Sí	1.- Imagen de la escuela 2.- Repitencia 3.- Matrícula 4.- Visión 5.- Metas 6.- Relación comunidad-escuela 7.- Compromiso 8.- Uso del tiempo 9.- Evaluación 10.- Seguimiento 11.- Estrategias de enseñanza 12.- Actitudes 13.- Creencias 14.- Desarrollo profesional 15.- Autoestima profesional 16.- Creatividad docente	26

		17.- Reflexibilidad docente 18.- Proactividad docente 19.- Expectativas 20.- Sentido de pertenencia 21.- Participación docente 22.- Apertura al cambio 23.- Comunicación 24.- Métodos de enseñanza 25.- Espíritu académico 26.- Competitividad.	
7.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004), Chile	Sí	1.- Desarrollo integral	1
8.- Raczynski & Muñoz (2006), Chile	No	-	0

A continuación se ejemplificará cómo se interrelacionan los criterios de noción de calidad educativa analizados con algunas investigaciones que aporten a visibilizar las principales características de los estudios y tensiones entre los criterios empleados. Para ello, se escogieron los estudios de Huerta (2010), Asmad et al. (2006) y Barrio et al. (2000) por presentar características opuestas en la mayoría de los criterios de análisis y representar visiones contrapuestas respecto de la calidad educativa. Como es esperable, ninguno de estos estudios se corresponde en todos los criterios de análisis a un concepto de calidad educativa amplio o uno estrecho, pero reúnen la mayoría de los criterios para ser considerados comparativamente más restringidos o amplios en las nociones de calidad que utilizan, respecto de los demás estudios incorporados a esta investigación.

Los estudios de Asmad et al. (2006) y Barrio et al. (2000) destacan por ser estudios que, en base a los criterios analizados anteriormente, mostrarían un concepto de calidad de la educación comparativamente más amplio que los demás estudios analizados.

El estudio de Asmad et al. (2006) es un estudio de Eficacia Escolar, el cual se distinguiría de los demás, primeramente, por plantear desde un inicio que su mirada respecto de la calidad educativa es más amplia que la de los estudios de Eficacia Escolar tradicionales, lo que sumado al uso de una metodología cualitativa en vez de cuantitativa sería motivo, según los autores, para desmarcarse de esta línea de investigación. A pesar de esta declaración, es un estudio considerado para esta investigación puesto que según el marco de antecedentes antes presentado, correspondería perfectamente a los criterios para considerarla un estudio de Eficacia Escolar, al tener el mismo objetivo investigativo que las investigaciones desarrolladas en esta línea, siendo

también la metodología cualitativa algo recientemente incorporado en este tipo de investigaciones.

La mayor amplitud comparativa de su concepto de calidad de la educación se vería evidenciada en la selección de indicadores de eficacia de rendimiento académico en las dos asignaturas que tanto estudios de Eficacia como Mejoramiento incorporan, siendo el único estudio que habría considerado éste de manera relativa y no absoluta. Aunque es uno de los pocos estudios de Eficacia que no incorpora variables de contexto en su análisis, sí considera una gran cantidad de variables de insumos y procesos, en mayor cantidad que todos los demás estudios analizados, lo que da cuenta de una mayor complejidad del estudio. Por otro lado, las dimensiones son analizadas de una manera global, y no instrumental a los resultados solamente, sino valorando la relevancia de los procesos en sí mismos. Respecto de los indicadores de eficacia, pese a que éstos son sólo de rendimiento, se incorporan otros resultados educativos académicos y no académicos dentro de la investigación. Finalmente, ni los indicadores de Eficacia ni los resultados educativos en general son vistos como los únicos elementos que harían que una escuela sea de calidad, sino que cuestionan este hecho, sobre todo resaltando como problemática si es posible que una escuela pueda ser considerada de calidad cuando obtiene buenos resultados académicos, aunque esto sea a partir del maltrato de sus estudiantes.

En el ámbito del Mejoramiento Escolar, el estudio de Barrio et al. (2000) se caracteriza por utilizar como indicador de Mejoramiento que las escuelas contaran con programas de mejoramiento que se ajustaran a las características de un programa de Mejora de la Eficacia Escolar. Este estudio sería realizado tanto en los niveles de primaria y secundaria, considerando una gran cantidad de variables provenientes tanto de la cultura escolar como del proceso de mejoramiento. Además, estas dimensiones se habrían analizado de manera global, sin verlas solamente como instrumentales a los resultados educativos y de mejoramiento, sino con un foco más bien en los procesos de mejoramiento y características de la cultura escolar. De hecho, solo de manera posterior a la selección de escuelas “mejoradas” se agregan otros resultados escolares, los cuales son muy diversos en cuanto a cantidad y ámbitos, e iban variando según la experiencia escolar en referencia.

Si bien no se encontraron estudios de Mejoramiento Escolar que tuvieran un concepto de calidad de la educación notoriamente más restringido que el resto de los estudios analizados, sí se encontraron algunos con estas características en el ámbito de la Eficacia Escolar. De ellos, se

seleccionó el estudio de Huerta (2010), el que, en apariencia, muestra una diferencia más extrema con los demás estudios.

El estudio de Huerta (2010) se caracteriza principalmente por centrarse en la influencia de una única dimensión en el proceso educativo, la cual sería las formas de participación parental. A pesar de incorporar el nivel socioeconómico y cultural de los padres como dimensión de estudio, ésta se analiza como mediadora entre la participación parental y los logros escolares. Es decir, realiza un análisis focalizado en la participación parental e instrumental a los resultados escolares, los que, a su vez, son los indicadores de Eficacia, sin agregar ningún otro tipo de resultado escolar. Solamente considera el rendimiento en las Pruebas Nacionales En Español de México y un nivel educativo (secundaria). Cabe destacar que si bien es un estudio que evidencia un concepto de calidad restringido, el análisis que realiza a nivel de hallazgos es más complejo e ilustrativo que otros estudios que analizan la misma dimensión, tal como se presentó en la síntesis de la sistematización de literatura.

Variabilidad de los hallazgos de las investigaciones de Eficacia y Mejoramiento Escolar según las variables de resultados utilizadas

En las tablas 22a y 22b se sintetiza la información correspondiente a los hallazgos de las investigaciones de la Eficacia Escolar, los cuales detallan las conclusiones de los estudios respecto a si existe relación o no entre las variables de producto que utilizó, y las distintas variables de contexto, insumos y procesos. Esta es una manera gráfica de observar si existe una relación entre el concepto de calidad de producto utilizado y las dimensiones que estos estudios concluyeron que eran relevantes.

En un primer cuadro, se detallará la relación que habría entre los resultados estudiados y las variables de contexto y de insumos. En un segundo cuadro, se graficará la relación encontrada entre los resultados estudiados y las variables de proceso. En las columnas de esta tabla de doble entrada se enlistarán los productos que utilizaron estos estudios, y en las filas las variables de contexto, insumos y procesos. En las intersecciones, se graficará con un ticket (✓) cuando una investigación haya encontrado que existe una relación entre el producto y la variable de contexto, insumo o proceso en referencia. A su vez, se graficará con una cruz (x) cuando las investigaciones concluyan que no existe tal relación. La intersección se dejará en blanco cuando

no haya estudios que profundicen en la relación entre dimensiones a la que corresponde dicho espacio. Por otro lado, cada ticket o cruz irá acompañado de un número que hará referencia al estudio que afirma la existencia o inexistencia de relación entre las dimensiones en referencia. La asignación de números a cada estudio es la siguiente:

- 1.- Carriego (2011)
- 2.- LLECE (2002)
- 3.- Murillo (2007)
- 4.- Eyzaguirre & Fontaine (2008)
- 5.- Fuentes (2006)
- 6.- Aguilera et al. (2007)
- 7.- Bazdresch (2009)
- 8.- Huerta (2010)
- 9.- Aguilera (2011)
- 10.- Asmad et al. (2006)
- 11.- Pepén & Ziffer (2004)
- 12.- Rodríguez (2000)
- 13.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004)
- 14.- Raczynski & Muñoz (2006)

Por ejemplo, si se encuentra la simbología “✓ 10”, quiere decir que el estudio de Asmad et al. (2006) concluyó que existe una relación entre el producto y la variable de contexto, insumo o proceso en referencia.

Dado que en varios estudios coinciden en analizar la relación existente entre un mismo producto y una misma variable de contexto, insumo o proceso, es posible encontrar más de una de estas simbologías en las celdas donde se intersectan las dimensiones, lo cual favorecerá evidenciar coincidencias o discrepancias entre los hallazgos de los estudios, además de dar cuenta de aquellas dimensiones más estudiadas.

De esta manera, si, por ejemplo, se encuentra en una celda de intersección la simbología “✓ 10, ✓ 5, x 12”, significa que los estudios de Asmad et al. (2006) y Fuentes (2006) concluyeron

que existe una relación entre las dimensiones en referencia, al contrario del estudio de Rodríguez (2000).

Como puede observarse en la siguiente tabla, en la dimensión de variables de **contexto**, en general existe acuerdo entre los estudios en que las relaciones de la escuela con la comunidad y con las autoridades tienen un efecto en los resultados de rendimiento en Lenguaje y Matemática. Sin embargo, existe inconsistencia entre los estudios respecto a la relación existente entre la dependencia administrativa respecto de los resultados de rendimiento en Lenguaje. Mientras 3 estudios concluyeron que esta dimensión era relevante para los resultados de rendimiento en Lenguaje, valor agregado en esta asignatura, o bien, la habilidad específica de Velocidad lectora, solamente un estudio discrepa de estos hallazgos, señalando que no es una dimensión que haya mostrado una relación consistente con el rendimiento en Lenguaje. Respecto a la relación entre el rendimiento en Lenguaje y la ubicación geográfica de las escuelas, tampoco hay consistencia entre los estudios.

Respecto a los resultados de rendimiento en Matemática, en general los estudios concuerdan en que éstos no se relacionan con la dependencia administrativa ni con la ubicación geográfica de las escuelas. Solamente un estudio habría encontrado una relación consistente entre este rendimiento y la dependencia administrativa de las escuelas.

En general, existe acuerdo entre los estudios respecto a la existencia de una relación consistente entre los resultados escolares estudiados y la mayoría de los **insumos** analizados. Varios estudios sostienen que habría una relación entre los resultados en Lenguaje y Matemática con la formación de los directivos, la disponibilidad de recursos financieros, recursos materiales, humanos, la estabilidad de los equipos de trabajo y la infraestructura. A esto se suma el estudio que utilizó la dimensión de formación en valores, quienes también encontraron una vinculación con la infraestructura de la escuela.

Si bien la mayoría de los estudios considera que habría una relación consistente entre el rendimiento en Lenguaje y Matemática y el nivel socioeconómico de los padres, sólo uno afirmaría lo contrario para la variable específica de Velocidad Lectora. Asimismo, esta dimensión tampoco tendría una relación fuerte con la asignación de tiempos de trabajo en las escuelas, mientras otros estudios sí habrían encontrado tal vinculación.

Tabla n° 22b: Hallazgos de las investigaciones de Eficacia Escolar en relación a las variables de resultados por ellas utilizadas

VARIABLES INDEPENDIENTES		Procesos										
		Normas y orden	Expectativas docentes hacia alumnos	Liderazgo	Compromiso y pertenencia	Involucramiento de los padres	Clima	Participación de los actores	Cultura escolar	Enfoque pedagógico	Innovación en el aula	Organización del aula
Productos												
Valor agregado en Lenguaje	x 1	✓ 3	✓ 1, ✓ 3	✓ 1, ✓ 3	✓ 3	✓ 3		✓ 3			✓ 3	
Rendimiento Matemática	✓ 2, ✓ 5, ✓ 10, ✓ 13	✓ 2, ✓ 10, ✓ 13, ✓ 14	✓ 2, ✓ 5, ✓ 13	✓ 2, ✓ 5, ✓ 10, ✓ 13, x 14	✓ 2, ✓ 5, x 14	✓ 2, ✓ 10, ✓ 13, x 14	✓ 2, x 10	✓ 2, ✓ 13	x 2, x 10, x 13, x 14	✓ 2	x 2	✓ 2, ✓ 13
Valor agregado en Matemática		✓ 3	✓ 3	✓ 3	✓ 3	✓ 3		✓ 3			✓ 3	
Velocidad lectora	✓ 4	✓ 4	✓ 4						x 4			✓ 4
Rendimiento en Lenguaje	✓ 5, ✓ 10, ✓ 13	✓ 10, ✓ 13, ✓ 14	✓ 5, ✓ 9, ✓ 13	✓ 5, ✓ 10, ✓ 13, x 14	✓ 5, ✓ 8, x 14	✓ 9, ✓ 10, ✓ 13, x 14	x 10	✓ 9, ✓ 13	x 10, x 13, x 14			✓ 13

Resultados académicos (generales)	✓ 11		✓ 6, ✓ 11			✓ 6		✓ 6				
Formación en valores	✓ 7					✓ 7		✓ 7				

		Procesos (continuación)											
Productos	Variables independientes	Atención de la diversidad	Expectativas hacia docentes	Expectativas docentes hacia su trabajo	Estructuración de las clases	Aprovechamiento del tiempo	Metas y propósitos	Perfeccionamiento docente	Gestión pedagógica - curricular	Proyecto Educativo	Trabajo cooperativo entre docentes	Autonomía en la gestión escolar	Comunicación
	Valor agregado en Lenguaje			✓ 3	✓ 3	✓ 3	✓ 3	✓ 3					✓ 1
Rendimiento Matemática		✓ 2, ✓ 5	✓ 5, ✓ 13	x 10	✓ 5, ✓ 10, ✓ 13	✓ 13	✓ 5		✓ 10	✓ 5, x 10	✓ 5	✓ 12	✓ 10
Valor agregado en Matemática		✓ 13, ✓ 14	✓ 3	✓ 3	✓ 3	✓ 3	✓ 3, ✓ 13	✓ 13, ✓ 14	✓ 13, ✓ 14		✓ 13, ✓ 14		
Velocidad lectora		✓ 4			✓ 4	✓ 4	✓ 4	✓ 4	✓ 4			✓ 4	
Rendimiento en Lenguaje		✓ 5, ✓ 13,	✓ 5, ✓	x 10	✓ 5, ✓ 10,	✓ 13	✓ 5, ✓ 13	✓ 13, ✓ 14	✓ 10,	✓ 5, x	✓ 5, ✓ 9,	✓ 12	✓ 10

	✓ 14	13		✓ 13				✓ 13, ✓ 14	10	✓ 13, ✓ 14		
Rendimiento académico (general)						✓ 6		✓ 11		✓ 6		
Formación en valores	✓ 7								✓ 7			

Por otra parte, la totalidad de los estudios que analizaron el tamaño de la escuela como dimensión concluyeron que no existe una relación consistente entre ésta y el rendimiento en Lenguaje y Matemática.

En el ámbito de los **procesos** estudiados también existe una gran consistencia entre las investigaciones para la mayoría de las variables de procesos y resultados estudiadas. Se destaca especialmente la gran cantidad de estudios que habría encontrado una relación entre el liderazgo y los distintos resultados académicos analizados.

Otras variables de proceso en las que habría acuerdo entre los estudios respecto a su relación con los resultados escolares analizados, son las expectativas de docentes hacia los alumnos y hacia los docentes, la existencia de metas y propósitos compartidos, la estructuración de las clases, una adecuada gestión pedagógica-curricular, el trabajo cooperativo entre docentes, el aprovechamiento del tiempo, la autonomía en la gestión escolar, el perfeccionamiento docente y la existencia de planificaciones pedagógicas.

Los estudios que abordan la relación entre la cultura escolar y la importancia de la atención a la diversidad en los resultados académicos también concuerdan en que éstas serían dimensiones significativas para ese resultado escolar, a lo que se agrega el estudio que consideró la formación en valores como variable de resultado.

Por otro lado, la mayoría de los estudios concluyó que habría una relación consistente entre los resultados escolares analizados y las normas, el compromiso y sentido de pertenencia, el involucramiento de los padres y el clima escolar, salvo una excepción por cada variable, independiente del resultado escolar en referencia.

Finalmente, todos los estudios que indagaron en la posible relación entre el enfoque pedagógico de los docentes y los resultados escolares, concluyeron que no existe una relación significativa entre estas dimensiones.

En conclusión, no se observa que haya discrepancias entre los hallazgos de los estudios de Eficacia Escolar derivadas de las variables de resultados que hayan considerado. Por el contrario, hay una amplia convergencia en los resultados encontrados por estas investigaciones, en cuanto a las variables de contexto, insumos y procesos más relevantes para la eficacia escolar, independiente de cómo es definida ésta. Las inconsistencias entre estudios parecen provenir, más bien, de las características particulares de cada investigación, pues la mayoría de las veces se

observa que es un grupo de estudios el que encuentra resultados distintos a las demás investigaciones.

De similar manera a los estudios de Eficacia Escolar, en la tabla n° 23 se sintetiza la información correspondiente a los hallazgos de las investigaciones de Mejoramiento Escolar, la cual detalla las conclusiones de los estudios respecto a si existe relación o no entre las variables de producto que utilizó, y las distintas variables de cultura y el proceso de mejoramiento. Al igual que los cuadros presentados sobre los estudios de Eficacia Escolar, en las columnas de estas tablas de doble entrada se enlistarán los productos que utilizaron estos estudios, y en las filas las variables de procesos y cultura de mejoramiento. En las intersecciones, se graficará con un ticket (✓) cuando una investigación haya encontrado que existe una relación entre el producto y la dimensión en referencia. A su vez, se graficará con una cruz (x) cuando las investigaciones concluyan que no existe tal relación. La intersección se dejará en blanco cuando no haya estudios que profundicen en la relación entre dimensiones a la que corresponde dicho espacio. Por otro lado, cada ticket o cruz irá acompañado de un número que hará referencia al estudio que afirma la existencia o inexistencia de relación entre las variables en referencia. La asignación de números a cada estudio es la siguiente:

- 1.- Romero (2007)
- 2.- Murillo & Sepúlveda (2011)
- 3.- Sepúlveda (2012)
- 4.- Colmenares (2010)
- 5.- Bellei, Raczynski & Muñoz (2004)
- 6.- Raczynski & Muñoz (2006)

Como puede observarse en esta tabla, no existen discrepancias en los hallazgos de los estudios de Mejoramiento Escolar a partir de los resultados que analizan. Por el contrario, en todas las dimensiones comparables hay acuerdo sobre la relevancia de las mismas. Esta convergencia se da incluso entre distintos tipos de variables de resultados, tales como resultados académicos, así como resultados a nivel de escuela y trabajo docente.

Las variables de la cultura de mejoramiento que mediarían tanto la mejora de los resultados académicos como de otros aspectos de la escuela y el trabajo docente serían el

compromiso con la mejora, el trabajo colaborativo entre docentes, la existencia de metas consensuadas, el liderazgo, la existencia de seguimiento y evaluación y la disciplina.

Las variables de cultura de mejoramiento que según estos estudios se relacionarían con la mejora del rendimiento académico, serían la forma de adaptación al cambio, el sentido de pertenencia a la comunidad escolar y la gestión pedagógica e institucional.

Respecto a los procesos de mejoramiento escolar, dos de los estudios revisados concuerdan en que es relevante para la mejora la implicación de los docentes en los proyectos de mejoramiento. Mientras uno de ellos llega a estas conclusiones analizando la mejora del rendimiento en Lenguaje y Matemática, el otro lo hace mediante el análisis del mejoramiento de resultados académicos, tales como los índices de repitencia, pero, además, de los resultados de mejoramiento a nivel escuela y trabajo docente. Como puede observarse en la tabla n° 23, para los demás procesos de mejoramiento hay solamente un estudio que haga referencia a ellos, por lo que no es posible establecer comparaciones con otras investigaciones.

Se concluye entonces que, en general, los estudios de Eficacia y Mejoramiento Escolar convergen en sus hallazgos en las distintas dimensiones que analizan, independiente de los resultados que hayan tomado como referencia. Por lo tanto, en relación a la pregunta inicial por la posibilidad de que hubiera variaciones en los hallazgos dependiendo de la noción de calidad educativa en uso, expresada en los resultados escogidos por las investigaciones, es posible afirmar que no se observan discrepancias en las conclusiones de estas investigaciones atribuibles a las diferentes nociones de calidad de la educación.

Tabla n° 23: Hallazgos de las investigaciones de Mejoramiento Escolar en relación a las variables de resultados por ellas utilizadas

Variab Independientes	Cultura							Procesos				
	Compromiso con la mejora	Reagrupación de alumnos	Definición de roles y funciones	Trabajo colaborativo y desarrollo profesional	Experiencias previas de mejoramiento	Metas consensuadas	Liderazgo	Origen del proceso de mejoramiento	Implicación de los docentes en el proyecto	Planificación del cambio contextualizado	Planificación flexible	Planificación consensuada del cambio
Productos												
Repitencia	✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1, ✓ 4	✓ 1	✓ 4	✓ 4		✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1
Matrícula				✓ 4		✓ 4	✓ 4					
Rendimiento en Lenguaje	✓ 2			✓ 5, ✓ 6		✓ 2, ✓ 6	✓ 2, ✓ 6, ✓ 5	✓ 2, ✓ 5	✓ 2			
Rendimiento en Matemática	✓ 2			✓ 5, ✓ 6		✓ 2, ✓ 6	✓ 2, ✓ 6, ✓ 5	✓ 2, ✓ 5	✓ 2			
Rendimiento académico (general)	✓ 3							✓ 3				
Coordinación institucional y comunitaria	✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1, ✓ 4	✓ 1	✓ 4	✓ 4		✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1

Gestión de proyectos	✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1				✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1
Constitución de equipos de trabajo	✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1				✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1
Mayor preparación docente	✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1, ✓ 4	✓ 1	✓ 4	✓ 4		✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1
Habilidades para el trabajo colaborativo entre docentes	✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1				✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1
Cambio en concepciones docentes	✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1, ✓ 4	✓ 1	✓ 4	✓ 4		✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1
Refuncionalización de prácticas y roles existentes	✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1				✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1
Creación de prácticas y roles	✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1				✓ 1	✓ 1	✓ 1	✓ 1
Imagen de la escuela				✓ 4		✓ 4	✓ 4					
Sentido de pertenencia				✓ 4		✓ 4	✓ 4					

Variables Independientes	Cultura (continuación)											Procesos (continuación)		
	Adaptación al cambio	Idea de Superación en historia del colegio	Expectativas	Sentido de pertenencia	Participación de los padres	Uso del tiempo	Seguimiento y evaluación	Participación de la comunidad	Disciplina	Gestión pedagógica e institucional	Clima organizacional	Convicción por mejorar	Definición de prioridades	Diagnóstico
Repitencia						✓ 4	✓ 4	✓ 4	✓ 4					
Matrícula						✓ 4	✓ 4	✓ 4	✓ 4					
Rendimiento en Lenguaje	✓ 2, ✓ 6			✓ 5, ✓ 6			✓ 6		✓ 5, ✓ 6	✓ 5, ✓ 6	✓ 6 ✓ 6	✓ 5	✓ 5	✓ 5
Rendimiento en Matemática	✓ 2, ✓ 6			✓ 5, ✓ 6			✓ 6		✓ 5, ✓ 6	✓ 5, ✓ 6		✓ 5	✓ 5	✓ 5
Rendimiento académico (general)		✓ 3	✓ 3	✓ 3	x 3									
Coordinación institucional y comunitaria						✓ 4	✓ 4	✓ 4	✓ 4					
Gestión de proyectos														
Constitución de equipos de trabajo														
Mayor preparación docente						✓ 4	✓ 4	✓ 4	✓ 4					
Habilidades para el trabajo colaborativo entre docentes														

Cambio en concepciones docentes						✓ 4	✓ 4	✓ 4	✓ 4					
Refuncionalización de prácticas y roles existentes														
Creación de prácticas y roles														
Imagen de la escuela						✓ 4	✓ 4	✓ 4	✓ 4					
Sentido de pertenencia						✓ 4	✓ 4	✓ 4	✓ 4					

Discusión y Conclusiones

Luego de presentados los principales resultados de este estudio, se procederá a establecer las principales conclusiones del mismo, a partir de la discusión de los hallazgos. Para ello, se comenzará discutiendo los principales resultados de la revisión sistemática de literatura, para dar paso a la discusión respecto de los conceptos de calidad educativa que están a la base de las investigaciones revisadas.

Un primer aspecto a destacar es que, en términos generales, existe concordancia entre los hallazgos de estas investigaciones y los de la literatura internacional. Sin embargo, en el ámbito de la Eficacia Escolar se agregarían otras dimensiones como relevantes para la efectividad de las escuelas. Varias de ellas son insumos y referirían a las condiciones bajo las cuales trabaja la escuela y cómo éstas pueden marcar una diferencia positiva o negativa en el aprendizaje de los estudiantes. Las variables de entrada que estos estudios destacan como relevantes son la infraestructura, y la disponibilidad y calidad de recursos materiales y humanos.

Por otro lado, en términos de variables de contexto, la dependencia administrativa resultó ser un factor de importancia para tres de cuatro estudios que profundizaron en este aspecto. Las diferencias que marcaría en el proceso escolar se explicarían por los distintos niveles de autonomía que cada tipo de dependencia administrativa permite para la gestión interna de las escuelas. Esto tendría, a su vez, efectos tanto a nivel pedagógico (selección de personal, formación, etc.) como en la disponibilidad de recursos, toma de decisiones, participación de los actores (familias y docentes) y compromiso con la escuela.

En cuanto a variables de proceso, se agrega la importancia de la atención a la diversidad y atención personalizada como factor de la efectividad escolar, recogiendo las distintas habilidades de los estudiantes, ritmos de aprendizaje, intereses y estilos de aprendizaje. Sin embargo, en estas investigaciones ni en ninguna de Mejoramiento Escolar se alude a la diversidad proveniente de otras características específicas de la educación en la región, tales como la presencia de diversos orígenes étnicos, la inmigración, ruralidad, presencia de más de una lengua en un país, etc.

Como puede observarse, las dimensiones que los estudios de Eficacia Escolar iberoamericanos destacan y que son distintas a las encontradas a nivel internacional, en general hacen referencia a la desigualdad de las condiciones del proceso educativo, ya sea por los distintos tipos de escuelas a las que asisten los niños, según su dependencia administrativa, las

distintas condiciones del proceso educativo, y cómo en las escuelas consideradas eficaces se atienden las distintas características de los estudiantes.

Sin embargo, de igual manera en la revisión hecha por Martinic y Pardo (2003) de los estados del arte de la literatura de Eficacia Escolar en países iberoamericanos, ninguno de los estudios revisados analiza directamente la dimensión de equidad de la educación, sino sólo tangencialmente, por medio de las dimensiones antes nombradas. A pesar que la mayoría de las investigaciones revisadas, tanto de Eficacia como de Mejoramiento escolar, se focaliza en escuelas que atienden niños de nivel socioeconómico bajo y medio bajo, o en escuelas estatales (oficiales, municipales o federales), se centran principalmente en las características del proceso educativo, relacionándolo con los resultados escolares o de mejoramiento, más que en los factores que explicarían la inequidad entre escuelas. Solamente el estudio de Asmad et al (2006) habría considerado la equidad como resultado escolar. El no abordaje de la inequidad de la educación en estos países es una importante falencia de estos estudios, considerando que es una de las grandes problemáticas sin resolver en el contexto iberoamericano, y constituyente de la definición misma de calidad educativa (OREALC/UNESCO, 2007) y Eficacia Escolar (Murillo, 2003). De la misma manera, tampoco abordarían las dimensiones de relevancia y pertinencia planteadas por OREALC/UNESCO (2007) en su definición de calidad educativa.

Como se señaló en el marco de antecedentes de esta investigación, los estudios de Eficacia y Mejoramiento Escolar han sido criticados por lo restringido de su concepto de calidad de la educación, crítica que se ha basado en que estos estudios utilizan preferentemente indicadores de rendimiento cognitivo para determinar si una escuela es eficaz o se encuentra en proceso de mejoramiento. Efectivamente, al igual que en la revisión de estados del arte de países iberoamericanos hecha por Martinic y Pardo (2003), se observa que la mayoría de las investigaciones de Eficacia y Mejoramiento Escolar revisadas utilizó el rendimiento en Matemática y Lenguaje como indicador de eficacia. Sin embargo, es necesario establecer varios matices respecto de esta constatación.

Por un lado, hay una notoria diferencia entre ambas líneas de investigación en este aspecto. Mientras la gran mayoría de los estudios de Eficacia Escolar utiliza variables de rendimiento académico como indicador de eficacia, ya sea rendimiento en Lenguaje, Matemáticas, ambas asignaturas o el rendimiento general, sólo un poco más de la mitad de los estudios de Mejoramiento Escolar considera como indicador de mejora la variación en estos

logros. Como se mencionó anteriormente, sólo un estudio de Eficacia Escolar considera la formación en valores como indicador de efectividad escolar y otro estudio de esta línea incorpora indicadores de efectividad a nivel institucional. Los demás estudios no solamente se restringen a logro académico, sino que, además, varios de ellos se focalizan solamente en una asignatura, o, incluso, en una habilidad específica dentro de la asignatura.

Por el contrario, la mitad de los estudios de Mejoramiento que utilizan indicadores de rendimiento, no utiliza unos tan específicos, sino más bien generales. De los estudios de Mejoramiento que utilizan como indicador los resultados académicos, sólo uno agrega otros resultados institucionales, mientras los demás estudios se basan en indicadores institucionales o bien en el hecho de contar con programas de mejoramiento como indicador.

De esta manera, es posible afirmar que si los indicadores de mejora y eficacia fueran el único criterio para determinar si las investigaciones de Eficacia y Mejoramiento Escolar tienen un concepto de calidad restringido o no, tal como argumentan los autores que formulado esta crítica a estos estudios, habría coincidencia entre los hallazgos de esta investigación y sus planteamientos. A pesar de este acuerdo inicial, habría un pequeño margen de estudios que sí utiliza otro tipo de indicadores, y, a partir de esta investigación es evidente hacer una distinción a favor de los estudios de Mejoramiento Escolar, entre los cuales no se encontraron indicadores tan acotados como el aprendizaje de la lectura o la escritura, y sí había una mayor proporción de estudios que consideraron otro tipo de dimensiones.

Sin embargo, los mismos autores revisados plantean la posibilidad de que exista un sesgo hacia la utilización de estos indicadores ya que son de más fácil acceso y son logros cuantificables, lo que no necesariamente implica un concepto de calidad restringido, sino bien podría ser producto de la poca disponibilidad de información sobre otro tipo de logros escolares, o a otro tipo de limitaciones, tales como motivos prácticos, recursos, tiempo para la investigación, etc. Por esta razón, en esta investigación se definieron otros criterios que pudieran dar cuenta de la amplitud del concepto de educación a la base de los estudios revisados, recogiendo también la idea de que la calidad de la educación no hace referencia solamente a los productos que se esperan de la escuela, sino también a los procesos implicados en su consecución.

Para continuar con el análisis en base a los resultados escolares analizados por estas investigaciones, retomaremos los resultados del análisis referente a si estos estudios mencionan

otros tipos de resultados que no fueron utilizados inicialmente como indicador de eficacia o mejoramiento. Al respecto, cabe recordar que si bien tanto estudios de Eficacia y Mejoramiento consideran otros resultados escolares distintos de sus indicadores de efectividad o mejora iniciales, sólo cinco de los catorce estudios de Eficacia Escolar agrega otros resultados, mientras que la mitad de los estudios de Mejoramiento Escolar integra otro tipo de resultados. Éstos, además, incorporan una mayor cantidad de resultados que los estudios de Eficacia Escolar que no se basan exclusivamente en sus indicadores de efectividad, lo cual, en suma, marcaría nuevamente una diferencia entre ambas líneas de investigación, siendo la línea del Mejoramiento Escolar la que parece incorporar una mayor cantidad de variables de producto en sus investigaciones, mostrando un concepto de calidad educativa en general más amplio que los estudios de Eficacia Escolar.

Por otro lado, el que tanto estudios de Eficacia como de Mejoramiento Escolar agreguen otro tipo de resultados en sus estudios, muestra que es posible agregar más resultados, aunque estos no estén cuantificados, ni estandarizados, ni sean datos disponibles previos a la realización del trabajo empírico, sobre todo si se considera que las investigaciones revisadas son cualitativas, por lo cual tendrían una mayor flexibilidad para incorporar otros tipos de resultados. Vale la pena resaltar que, además, en ambas líneas de investigación los resultados observados con posterioridad a la definición de las muestras estudiadas, son resultados que no refieren solamente a lo académico, sino también a otros tipos de desarrollo o logros, tales como la felicidad de los estudiantes, el desarrollo afectivo, concentración, motivación, aprendizajes institucionales, grupales, etc.

En conclusión, si bien es posible afirmar que los indicadores de eficacia y mejoramiento utilizados por estas investigaciones son en su mayoría restringidos a los logros académicos, un análisis más pormenorizado de los resultados escolares que incorporan estas investigaciones pone en evidencia que, para al menos una parte de estas investigaciones, otros tipos de resultados escolares también tienen relevancia y son indicadores del concepto de calidad educativa que se encuentra a la base de ellas. Este concepto de calidad no se encontraría restringido solamente a algunos tipos de rendimiento, sino que la gama de resultados incorporados es bastante amplia, por lo que es posible afirmar que al menos una cierta proporción de los estudios analizados se abre a explorar otros tipos de resultados educativos, de una amplia gama. Los estudios de Mejoramiento Escolar habrían mostrado una mayor tendencia a la incorporación de otros

resultados educativos, y, por lo tanto, un concepto de calidad de la educación más amplio que el de los estudios de Eficacia Escolar.

Específicamente sobre la definición de escuela eficaz revisada anteriormente (Murillo, 2003), referente a sus características de promoción del desarrollo de todos sus estudiantes, mantención de sus resultados en el tiempo, progreso alcanzado por los estudiantes en relación a sus condiciones de entrada a la escuela y la formación tanto en lo académico como lo valórico, socioafectivo y personal, los estudios de Eficacia Escolar revisados sólo hacen mención a la formación de los estudiantes, de los cuales sólo tres incorporan resultados en áreas distintas de lo académico; otros tres estudios (de metodología mixta) construyen una medida de valor agregado; y uno solo alude al desarrollo de todos los estudiantes. En principio, estas constataciones podrían aportar al planteamiento de Cornejo y Redondo (2007), respecto a la escasa consideración de estos criterios de eficacia en esta línea de investigación. Sin embargo, cabe recordar que las investigaciones realizadas fueron de metodología cualitativa, mientras que la definición de Eficacia Escolar propuesta alude a elementos preferentemente cuantificables, los cuales no podrían ser abordados por la metodología cualitativa sola, sino por la cuantitativa o mixta.

Otro parámetro analizado que se relaciona con los resultados escolares como elemento de la calidad educativa, es si las investigaciones homologan los indicadores utilizados para considerar a una escuela eficaz/ineficaz o en mejoramiento/deterioro con los resultados escolares en general, y si, además, los resultados son considerados en sí mismos definitorios de la calidad educativa.

Como se mencionó anteriormente, más de la mitad de los estudios de Eficacia Escolar homologa los indicadores de efectividad utilizados a los resultados escolares, no aludiendo a otro tipo de resultados escolares, mientras que sólo un tercio de los estudios de Mejoramiento realiza lo mismo.

Respecto a si estas investigaciones consideran explícita o implícitamente que los resultados escolares son equivalentes a calidad educativa, se observa que solamente dos estudios de Eficacia Escolar y sólo uno de Mejoramiento Escolar homologarían ambos conceptos, siendo estudios claramente reduccionistas, focalizados exclusivamente en las variables de rendimiento académico definidas como indicadores de eficacia y mejoramiento.

A partir de estos dos criterios de análisis se puede afirmar que se mantiene una diferencia en la amplitud del concepto de calidad de la educación entre la Eficacia y el Mejoramiento

Escolar, siendo esta última línea de investigación la que mostraría una menor restricción, aunque en el segundo criterio sólo tres de veinte investigaciones mostraron ser reduccionistas. En palabras de la UNESCO (2007), estos estudios se enmarcarían dentro del Reduccionismo Instrumental, ya que limitan la calidad educativa a aquellos aspectos medibles.

Otro elemento considerado indicador de la amplitud del concepto de educación es el tipo de análisis que estos estudios realizan. Como se mencionó en la presentación de resultados, los estudios de Eficacia y Mejoramiento Escolar abarcan una proporción similar de dimensiones referidas a todos los ámbitos sistémicos de análisis (contexto, insumos, procesos de eficacia, procesos de mejoramiento, cultura). Sin embargo, la cantidad total de dimensiones abordadas es mayor en los estudios de Eficacia Escolar que en los de Mejoramiento, lo que da cuenta de un concepto de calidad más complejo, que analiza de una manera más detallada los factores que afectan el proceso educativo.

Respecto a la manera en que las dimensiones son analizadas, la proporción de estudios de Eficacia y Mejoramiento Escolar que hacen un análisis global es similar en ambos casos, lo que, al igual que en el punto anterior, denotaría un abordaje de mayor complejidad de las escuelas. Sin embargo, este análisis es instrumental a los resultados educativos en la mayoría de las investigaciones de Eficacia Escolar, mientras solamente la mitad de los estudios de Mejoramiento considera que las variables de procesos de mejoramiento y cultura son instrumentales a algún tipo de resultado escolar, sin otorgarle relevancia per se a estos factores. Estos últimos criterios de análisis también permiten ver una diferencia entre las investigaciones de Mejoramiento y las de Eficacia Escolar, siendo las últimas aquellas con un concepto más reduccionista de la educación.

Considerando todos los criterios de análisis empleados, es posible afirmar que existen tendencias distintas respecto al concepto de calidad educativa entre la Eficacia y el Mejoramiento Escolar, a pesar de ser ambas criticadas como reduccionistas y al trabajo mancomunado que se habría propiciado en los últimos años. Si bien, como se aclaró anteriormente, resulta precipitado señalar que ambas son corrientes de investigación reduccionistas en base a los indicadores de eficacia y mejoramiento que utilizan, los otros aspectos analizados que darían cuenta de sus conceptos de calidad educativa permiten observar que en ambas líneas de investigación hay tanto estudios reduccionistas como algunos con un concepto de calidad educativa más amplia.

Sin embargo, los estudios con un concepto de calidad más amplio serían más frecuentes en la línea del Mejoramiento Escolar, pese a que son menos estudios que los de Eficacia Escolar.

En casi todos los criterios explorados se encontraron diferencias notorias entre ambas corrientes investigativas, que daban cuenta de un mayor reduccionismo en los estudios de Eficacia Escolar. Sin embargo, así como no es posible afirmar que en general los estudios de esta línea de investigación o los de Mejoramiento sean reduccionistas, tampoco es preciso polarizar los estudios de Eficacia respecto a los de Mejoramiento. Más bien, al interior de cada línea de investigación hay un continuo compuesto por estudios más o menos restringidos en cuanto a su concepto de calidad educativa.

El último elemento a analizar es la pregunta por la relación entre las variaciones de los conceptos de calidad educativa expresada en los resultados escolares analizados y los hallazgos de factores que median la efectividad y el mejoramiento escolar, si estos últimos varían en función de los conceptos de calidad educativa a la base.

Como se mencionó anteriormente, no se observan discrepancias en los hallazgos atribuibles a los distintos resultados estudiados, tanto en las investigaciones de Eficacia como de Mejoramiento Escolar. Por el contrario, habría una alta convergencia entre los hallazgos de las investigaciones sobre la relevancia de las distintas dimensiones estudiadas. Esta convergencia entre los estudios puede ser interpretada al menos en tres sentidos.

Por un lado, implicaría que las dimensiones estudiadas son consistentemente relevantes o irrelevantes, dependiendo de la dimensión, para los distintos tipos de logros estudiados. Sin embargo, cabe resaltar que pese a que se observe coherencia entre los hallazgos de las investigaciones indistintamente de los resultados estudiados, no es posible generalizar esta constatación a los estudios cualitativos de Eficacia y Mejoramiento Escolar en el contexto Iberoamericano. Es decir, a partir del análisis realizado, no es posible descartar que si se utilizaran otros tipos de resultados u otras dimensiones del proceso educativo, se encontraría que estas nuevas variables son relevantes sólo para ciertos productos escolares y no para otros.

Por otro lado, la alta consistencia entre los estudios a pesar de los distintos productos escolares estudiados podría sugerir que existe un mínimo de solidez de los resultados de los estudios de Eficacia y Mejoramiento Escolar, en tanto apoyan la noción de que existen procesos educativos comunes a las escuelas que se relacionan con el aprendizaje, independiente de los distintos contextos que se estudien y los logros observados. Esto brindaría una cierta confiabilidad al uso de los hallazgos de estas investigaciones para la toma de decisiones sobre la política educativa o a la aplicación de los mismos en el contexto de la intervención y

asesoramiento escolar, aunque con la consideración de que los mismos no orientan sobre el proceso a la base de gran parte de los aprendizajes que se esperan de una escuela de calidad, en términos de lo planteado, por ejemplo, por UNESCO (2007), definición que ha sido utilizada como referencia en este trabajo.

Finalmente, cabe destacar que pese a que exista consistencia entre estudios que tienen un concepto de calidad educativa más estrecho y otros más amplio, esto no debe ser interpretado como que es irrelevante la amplitud del concepto de calidad educativa en uso, pues los resultados serían igualmente válidos. Por un lado, como se mencionó, no hay evidencia sobre cómo sería la consistencia entre estudios si éstos se complejizaran considerando más u otras variables de estudio. Pero, por otro lado, también es necesario destacar que, tal como se vio en la sistematización de los hallazgos de la literatura revisada, todos los estudios, con un concepto de calidad educativa más o menos restringido, aportan al conocimiento respecto al mejoramiento y la efectividad de las escuelas.

Por su parte, los estudios más restringidos suelen estar focalizados en aspectos más específicos del proceso educativo, y por lo mismo, en general, ofrecen una mayor profundidad en las dimensiones que analizan. Un ejemplo de ello es el estudio de Huerta (2010) el que comparativamente fue considerado uno de los estudios con un concepto más restringido, pero ofrece una interesante descripción sobre las formas de participación parental, más detallada que otros estudios que también analizan esta dimensión. En cambio, los estudios más complejos tienden a estudiar una amplia gama de aspectos del proceso educativo de manera sistémica, aportando no sólo con la comprensión de cada dimensión involucrada en este proceso, sino también con la interrelación y dependencia entre las mismas.

De esta manera, contar con ambos tipos de estudios ofrecería la posibilidad de entender la especificidad de los procesos educativos, pero también de situarlos en el contexto en donde se desarrollan, lo cual contribuye a la comprensión de las distintas realidades escolares, tanto internas a la escuela, como en relación al contexto donde ésta se encuentra, ya sea inmediato (comunidad local, autoridades, etc.) o más global (efectos de la política educativa, etc.). Sólo la exploración de los procesos que están a la base de la educación escolar en distintos niveles podría ofrecer orientaciones sobre posibles acciones a seguir para contribuir con el mejoramiento de la calidad educativa, lo cual, como se mencionó anteriormente, es una de los propósitos de estas líneas de investigación.

A modo de cierre, es importante destacar que los resultados de esta investigación no son representativos del campo de investigación de la Eficacia y el Mejoramiento Escolar en su totalidad en Iberoamérica, sino sólo de una pequeña proporción, los cuales son los estudios de metodología cualitativa. Para lograr obtener una idea más general de los conceptos de calidad educativa y las implicancias de éstos en los hallazgos de estas líneas de investigación, es importante ampliar el campo de la revisión de literatura hacia los estudios cuantitativos, los que, al menos en el campo de la Eficacia Escolar, seguramente son la mayoría de los estudios, lo cual representa una limitación de esta investigación y una proyección de la misma.

Por otra parte, esta investigación pone en evidencia algunas omisiones relevantes de los estudios de Eficacia y Mejoramiento escolar cualitativos en Iberoamérica. Ellas dicen relación con el abordaje de las principales características de la educación en la región, las que son de una complejidad distinta a la de otros países del mundo, teniendo en común el propósito de avanzar en la calidad de la educación que se brinda en estos países, por lo que es necesario que la investigación sea contextualizada y contribuya a responder a las principales necesidades de las escuelas.

Relacionado con lo anterior, parece necesario profundizar los esfuerzos por ampliar la gama de los resultados escolares a explorar y los elementos a observar en ellos, tales como la equidad de los aprendizajes, lo cual representa una de las principales problemáticas educativas en la región. Si bien los mismos autores dan cuenta de la dificultad de basarse en resultados escolares más amplio por la poca disponibilidad de información sobre los mismos, varios de los estudios revisados, tanto de las líneas de Eficacia como de Mejoramiento Escolar, hacen un intento al menos exploratorio por observar otro tipo de resultados igualmente relevantes.

De la misma manera, una mayor profundización en los procesos involucrados en la efectividad y el mejoramiento podría enriquecer la discusión sobre la calidad educativa y orientar en mayor medida la toma de decisiones relacionadas con la mejora de ésta. Esto implica el involucramiento de más niveles educativos, sobre todo del secundario, el cual es el menos explorado por estos estudios; una mayor cantidad de dimensiones o una mayor profundización de las mismas, tendiente a la elaboración de hipótesis explicativas de la eficacia y el mejoramiento; el abordaje más sistémico de las escuelas, que incorpore los distintos niveles e integre las relaciones entre las dimensiones en ellos; y la profundización en las características específicas del contexto iberoamericano que condicionan los procesos educativos, no sólo de manera descriptiva,

sino con el objetivo manifiesto de responder a la pregunta por cómo estas características condicionan los procesos de mejoramiento escolar o la efectividad de las escuelas. En estos aspectos más específicos del contexto iberoamericano, la metodología cualitativa ofrece mayores posibilidades de exploración y una mayor flexibilidad para profundizar en los elementos que vayan emergiendo de dicha exploración, lo cual representa un gran potencial para estos estudios.

Referencias bibliográficas de los estudios revisados

Aguilera, A., García, A., Huerta, E., Muñoz, G. & Orozco, A. (2007). Los procesos escolares en escuelas secundarias mexicanas desde la perspectiva de la eficacia escolar: el clima y la cultura escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5), pp. 253-258.

Aguilera, M. (2011). La función directiva en escuelas públicas. Matices de una tarea compleja. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Asmad, U., Boccio, K., Cruz, G., Cuglievan, G., Gildemeister, R., Moreano, G., Rojas, V., Rojo, Y. & Urcia, N. (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.

Barrio, R., Brioso, M., Hernández, M., Muñoz-Repiso, M., Murillo, F. & Pérez-Albo, M. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.

Bazdresch, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(2), pp. 49-71.

Bellei, C., Raczynski, D. & Muñoz, G. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago de Chile: Ministerio de Educación / UNICEF.

Carriego, C. (2011). Trabajo pedagógico y contexto social normativo. Un estudio cualitativo en escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), pp. 103-116.

Colmenares, L. (2010). Proceso de mejora y cambio en una escuela venezolana. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8(5), pp. 154-168.

Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (2008). *Las Escuelas que Tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Fuentes, R. (2006). Estudio internacional de las escuelas eficaces en Chile y Guatemala para la formulación de una propuesta educativa en mejoramiento de la calidad de la educación. En F. Murillo (Coord.), *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*, (pp. 169-198). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Huerta, E. (2010). Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, pp. 167-185.

LLECE. (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago: UNESCO.

López, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, pp. 85-106.

Murillo, F. (coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo, F. & Sepúlveda, C. (2011). El origen de los procesos de mejora en la escuela. Un estudio cualitativo en 5 escuelas chilenas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10(3), pp. 6-24.

Pepén, M. & Ziffer, A. (2004). Estudio Cualitativo sobre Centros Educativos con Resultados Destacables en las Pruebas Nacionales: primeras aproximaciones. Buenos Aires: FLACSO.

Raczynsky, D., & Muñoz, G. (2006). Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza. En S. Cueto, *Educación y brechas de equidad en América Latina*. PREAL.

Rodríguez, N. (2000). Gestión Escolar y calidad de la enseñanza. *Educere*, 4(10), pp. 39-46.

Romero, C. (2007). Gestión “situada” de la mejora escolar: un estudio de casos en la ciudad de Buenos Aires. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5), pp. 124-132.

Sepúlveda, C. (2012). La cultura para la mejora; estudio en centros de educación secundaria en Chile. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 1(1), pp. 133-152.

Referencias bibliográficas

Bustos, N. (2011). Tensiones para el desarrollo de asesorías técnicas externas y procesos de mejoramiento escolar: Un análisis de la lógica e implementación de la ley SEP en escuelas municipales, a partir de una revisión de la base de conocimiento acumulado. Tesis para optar al título de psicóloga, Universidad de Chile.

Carrasco, A. (2007). Mejoramiento escolar en contextos de pobreza: problematizando supuestos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), pp. 291-299.

Carrasco, A. (2008). Investigación en Efectividad y Mejora Escolar: ¿Nueva agenda?. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4), pp. 6-23.

CEPAL (2007). Calidad de la educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa. En *Panorama Social de América Latina 2007*. Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe: Santiago de Chile.

Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), pp. 118-129.

Cornejo, R. & Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos*, 33(2), 155-175.

Creemers, B., Kyriakides, L. & Sammons, P. (2010). *Methodological advances in Educational Effectiveness Research*. New York :Routledge.

Creemers, B. & Reezigt, G. (1997). School Effectiveness and School Improvement: sustaining links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4), 396-429.

Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G. & ESI Team. (2007). Effective School Improvement - Ingredients for Success. The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. En Townsend, T. (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer. Recuperado en 22 de marzo, 2013 en <http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.rug.nl%2Fstaff%2Fb.p.m.creemers%2FEffective%2520School%2520Improvement%2520Ingredients%2520for%2520Success.pdf&ei=wv1MUca2JIS09QS4hoGADQ&usg=AFQjCNE7eK0WssWrkJUzU2G3BDIMu3kPA&bvm=bv.44158598,d.eWU>

De Fraine, B., Reynolds, D., Sammons, P., Townsend, T. & Van Damme, J. (2011). *Educational Effectiveness Research. A state of the art review*. Trabajo presentado en el International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Santillana, ediciones Madrid: UNESCO.

Downes, D. & Vindurampulle, O. (2007). Value-added measures for school improvement. *Office for education policy and innovation*, 13, pp. 1-22.

Elmore, R. (s.f.). Some guidance on doing Literature Review. Recuperado el 28 de diciembre de 2012 en www.gse.harvard.edu/library/services/research-instruction/elmore-lit-review.pdf

Escudero, I. & León, J. (2011). Hitos y retos del Psicólogo Educativo. *Psicología Educativa*, 17(1), 3-11.

Goldstein, H. & Woodhouse, G. (2000). School Effectiveness Research and Educational Policy. *Oxford Review of Education*, 26 (3), pp. 353-363.

Guerra, J., Martín, P. & Santos, J. (2003). Las revisiones sistemáticas, niveles de evidencia y grados de recomendación. Recuperado el 22 de septiembre de 2012 en www.cenetec.salud.gob.mx/descargas/gpc/archivos/Lectura19.pdf

Harris, A., Hopkins, D., Mackay, T. & Stoll, L. (2011). School and system improvement: State of the art review. Trabajo presentado en el International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus.

Harris, A. (2004). Contemporary perspectives on School Effectiveness and School Improvement. En Bennett, N. & Harris, A. (comps.), *School Effectiveness, School Improvement* (pp. 7-25). London: Continuum International Publishing Group Ltd.

Martínez-Garrido, C. (2011). 25 investigaciones clave en Eficacia Escolar. *Profesorado*, 15(3), 149-174.

Martinic, S. & Pardo, M. (2003). Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la Eficacia Escolar. En Murillo, J. (coord.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica* (pp. 93-116). Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Muñoz-Repiso, M. & Murillo, F. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia Escolar y Mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), pp. 177-186.

Murillo, F. (coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo, F. (2004). La investigación sobre Eficacia Escolar a debate. *Tendencias pedagógicas*, 9, pp. 111-130.

Murillo, F. (2006). Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo, F. (2008). Aportaciones del Movimiento de Investigación sobre Eficacia Escolar. IV Congreso Anual sobre Fracaso Escolar, Palma de Mallorca, 3-4 abril.

Murillo, F. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 49-83.

Navarro, L. (2007). Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando? *Revista Docencia*, 31, pp. 30-38.

OPECH (2005). Sistema de medición de la calidad de la educación SIMCE: balance crítico y proyecciones imprescindibles [Working paper n° 1]. Santiago, Chile. Recuperado el 10 de julio de 2010 en <http://www.opech.cl>

OREALC/UNESCO (2007). El derecho de una educación de calidad para todos en América Latina y El Caribe. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), pp. 1-21.

Ortiz, Z. (2005). ¿Qué son las Revisiones Sistemáticas?. Recuperado el 15 de noviembre de 2012 en <http://www.epidemiologia.anm.edu.ar>

Peña, E. (2011). *Modelos multinivel de los factores de Eficacia Escolar en el Programa PISA*. Tesis doctoral, Universidad de Oviedo.

Román, M. (2008). Planes de Mejoramiento: Estrategias e instrumentos para la Mejora de la Eficacia de la escuela. *Cuadernos de educación*, 1(9), pp. 1-18.

Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: making connections*. Reading: CfBT.

Scheerens, J. (2011). Measuring Educational Quality by means of indicators. En *Perspectives on Educational Quality*. Holanda: Springer.

Scheerens, J. (1990). School Effectiveness Research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), pp. 61-80.

Slee, R. & Weiner, G. (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de escuelas eficaces y de la mejora escolar*. Madrid: Ediciones Akal.

Sotomayor, C. (2006). Programa públicos de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas en contextos urbanos vulnerables: evolución y aprendizajes de sus estrategias de intervención (1990-2005). *Revista Pensamiento Educativo*, 39(2), pp. 255-271.

UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Francia: UNESCO.

UNESCO (2007). El salto desde la igualdad en el acceso, a la igualdad en los aprendizajes. *Docencia*, 32, pp. 4-19.

Valencia, A. (s.f.). Revisión Sistemática de Literatura: opción para reducir sesgos metodológicos en la búsqueda de información. Recuperado el 2 de enero de 2013 en <http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.redcid.org%2Findex.php%3Foption%3Dcom-mtree%26task%3Datt-download%26link-id%3D44%26cf-id%3D24&ei=L7vpUJPVB5Hc8wTLs4GIBw&usg=AFQjCNFGJ1JltLxB5zfUmceC1j0Rnkp5UA&bvm=bv.1355534169,d.eWU>

Wrigley, T. (2004) "School effectiveness": the problem of reductionism. *British Educational Research Journal*, 30 (2), pp. 227-244.

Yu, G. (2007). Research evidence of school effectiveness in sub-saharan Africa [working paper n° 7]. Edqual, UK.