



LOS ESTÁNDARES INDICATIVOS DEL DESEMPEÑO Y SU NOCIÓN DE CALIDAD

Memoria para optar al título profesional de Socióloga

Tesista: Manuela Jiménez Quiñe-Arista
Profesora guía: Andrea Greibe K.

Junio de 2020

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo analizar los Estándares Indicativos del Desempeño, desde un concepto de calidad educativa heredado de la sociología crítica en educación, que la entiende como una cualidad de los procesos que tienen lugar dentro de las escuelas, los que deben ser capaces de adaptarse y responder a las características y necesidades del entorno en el que se encuentran los establecimientos y de sus estudiantes.

Por lo tanto, es una noción que pone en tensión el modelo de los Estándares, el cual está basado en el enfoque de la Eficacia escolar, y cuya definición de calidad está centrada en la cualidad los resultados de los procesos que tienen lugar dentro de la escuela.

En este sentido, lo que se busca es identificar cuáles son las oportunidades que ofrecen los Estándares Indicativos del Desempeño y su marco normativo para que los establecimientos puedan adaptarse y responder a las características y necesidades de su entorno y de sus estudiantes, entendiendo que éstas se han visto fuertemente afectadas a partir de las transformaciones recientes en las sociedades contemporáneas.

Palabras clave

Estándares Indicativos del Desempeño; Sistemas de aseguramiento de la calidad; Calidad educativa

Índice

Resumen.....	1
Palabras clave.....	1
Índice	2
I. Introducción.....	4
II. Problematización	6
III. Antecedentes.....	10
III.1. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Chile	10
III.2. El Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño.....	12
III.3. Los Estándares Indicativos de Desempeño.....	13
III.3.1 El aporte de los modelos de aseguramiento de la calidad en los Estándares Indicativos del Desempeño	18
III.3.2 El aporte del enfoque la Eficacia escolar en los Estándares Indicativos del Desempeño	25
IV. Marco teórico.....	30
IV.1. Los sistemas educativos y la escuela en el contexto actual	31
IV.1.1 La pérdida de fe en el progreso de la humanidad y cambio epistemológico	34
IV.1.2 La redefinición de las identidades y la nueva relación con los otros	36
IV.1.3 El avance de los medios de comunicación en masa y las tecnologías de la información y la comunicación	37
IV.1.4 El desarrollo de nuevas formas económicas	38
IV.2. El movimiento de la Eficacia escolar	40
IV.2.1 Desarrollo y aportes del movimiento de Eficacia Escolar	40
IV.2.2 El movimiento de eficacia escolar en Iberoamérica y Chile	43
IV.2.3 Conceptos a la base de la Investigación en Eficacia Escolar.....	47
IV.3. El estado actual de la política educativa en Chile	¡Error! Marcador no definido.
V. Planteamiento metodológico	49
V.1. Diseño metodológico.....	49
V.2. Fuente de información.....	49

Los Estándares Indicativos del Desempeño y su noción de calidad

V.3. Plan de análisis	50
VI. Resultados del análisis	57
VI.1. Dimensión de Liderazgo	57
VI.2. Dimensión de Gestión pedagógica	58
VI.3. Dimensión de Formación y Convivencia	60
VI.4. Dimensión de Gestión de recursos	62
VII. Conclusiones	66
Bibliografía	72
Anexos	
Anexo I: Actualización de Estándares Indicativos del Desempeño para los establecimientos y sus sostenedores.....	
Anexo II: Matriz de análisis de Estándares Indicativos del Desempeño.....	

I. Introducción

La presente investigación está motivada por la oportunidad de reflexionar respecto del trabajo que he estado llevando a cabo en la Agencia de Calidad de la Educación los últimos tres años; experiencia que me ha dado un profundo conocimiento respecto de una de las políticas de aseguramiento de la calidad educativa menos reconocidas en el país, el Sistema de Evaluación y Orientación al Desempeño (SEOD), y las Visitas de Evaluación y Orientación que suponen la implementación de dicho Sistema.

Al año en curso, el SEOD y las Visitas han sido capaces de llegar entre una y tres veces a los establecimientos que requieren mayor apoyo en el país, es decir, aquellos que han permanecido en las Categorías de Desempeño Insuficiente y Medio bajo entre dos y cuatro años y que, por lo tanto, están en riesgo de perder el reconocimiento oficial entregado por el Ministerio de Educación (Congreso Nacional, 2011). De este modo, las Visitas de Evaluación y Orientación tiene el valor de proveer de un diagnóstico de la gestión de dichos establecimientos, y ser una de las pocas instancias de diálogo que tienen las escuelas con funcionarios públicos expertos en educación.

En este contexto, la idea de la investigación es *tensionar* un modelo de política que, si bien es sabido que responde a un modelo específico de educación que ha tenido cuestionables resultados¹, está llegando a las escuelas más vulnerables y precarizadas del país.

En función de lo anterior, los Estándares Indicativos del Desempeño, que conducen la Evaluación y Orientación del Desempeño, no son relevantes solo por ser el marco evaluativo de esta política e indicar qué es lo que está mirando mediante ella, sino porque también muestran a los establecimientos y sus sostenedores la forma en que se espera lleven a cabo la gestión de las escuelas.

Las reflexiones que dieron origen a esta investigación partieron con la necesidad de explorar respecto al concepto de *cultura escolar* – excluido del marco evaluativo de los Estándares – como una dimensión poco considerada en la política pública y que, de acuerdo a diversas perspectivas de investigación (Bellei et al., 2004; Hargreaves, 1998), juega un papel fundamental en la capacidad de una escuela de obtener buenos resultados y/o mejorarlos.

Sin embargo, el devenir de la investigación llevó a poner el foco en el problema de la calidad educativa, el cual sin duda es un problema que excede las posibilidades de una tesis de pregrado. Pero que me ha llevado a reflexionar respecto de los marcos de referencia de las políticas públicas en las

1 Ver apartado “Estado actual de las políticas de aseguramiento de la calidad en Chile”.

cuales trabajo, así como sobre el sistema educativo en su conjunto.

En función de lo anterior, la investigación ha desarrollado una noción de calidad centrada en la capacidad de las escuelas de adaptarse y responder a las características y necesidades que suponen el contexto en el que se inserta. Y utilizarlo para identificar las oportunidades que ofrecen los Estándares Indicativos del Desempeño, más allá de la mejora de resultados en pruebas estandarizadas. Lo que implica una perspectiva sobre la educación como un sistema más amplio que un espacio para aprender conocimientos y desarrollar habilidades definidas de antemano por entes externos a las escuelas, sino como una instancia que construye sociedad y comunidad, y por lo tanto está en permanente interacción con ellas.

II. Problematización

El sistema escolar de Chile, desde el año 2011, cuenta con un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) consolidado institucionalmente gracias a la Ley 20.529 (Congreso Nacional, 2011), que crea un sistema de aseguramiento basado en la rendición de cuentas con altas consecuencias o *performativo* (Falabella, 2016), es decir, orientado al logro de objetivos.

Actualmente, el SAC se conforma por una concatenación de políticas y programas, dependientes de distintas instituciones, que se vienen gestando desde la década de los ochenta a partir de la reforma educativa que implementó la dictadura militar e introdujo mecanismos mercantiles y de desregularización en el sistema educativo del país.

En Chile, dentro de los programas que conforman el SAC, se encuentra el Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño, implementado por la Agencia de Calidad de la Educación desde el año 2014. Dicho Sistema consiste en la realización de Visitas de Evaluación y Orientación a los establecimientos de menor desempeño en el país, para evaluar y orientar su gestión escolar a partir de la información recabada por un panel de expertos, en función del marco que ofrecen los Estándares Indicativos del Desempeño. Con el propósito de contribuir al mejoramiento de las escuelas y al desarrollo de capacidades dentro de los equipos de trabajo.

Los Estándares Indicativos del Desempeño, corresponden a un conjunto de 58 estándares², distribuidos en 4 dimensión y 12 subdimensiones que abordan distintos procesos de la gestión escolar. Dentro de lo que considera áreas tales como el liderazgo directivo, la planificación y el seguimiento de metas, la gestión curricular, la enseñanza y aprendizaje en el aula, convivencia escolar y formación, la gestión de recursos educativos, entre otros.

Este instrumento posee una doble función, pues es el marco para la evaluación que se realiza en el SEOD, y a su vez modela la gestión de las escuelas, estableciendo necesidades, soluciones y niveles de desarrollo de los procesos que se llevan a cabo dentro de ellas (Congreso Nacional, 2011; Unidad de Currículum y Evaluación, 2013).

Los aportes realizados por la investigación en Eficacia Escolar son el sustento teórico de los EID (Unidad de Currículum y Evaluación, 2013). El movimiento de Eficacia escolar, es un enfoque teórico-empírico

2 En su primera versión, vigente desde el año 2014 los Estándares Indicativos del Desempeño consideraban 79 estándares. Sin embargo, a partir de abril del año 2020, el instrumento considera 58 estándares.

que se comenzó a desarrollar en los países de Estados Unidos y el Reino Unido a mediados de los años sesenta, como respuesta a estudios que informaban respecto de la escasa influencia de los centros educativos en el desempeño y trayectoria de sus estudiantes, los que estaban influidos principalmente por las condiciones de origen socioeconómico de los alumnos y sus familias (F. J. Murillo, 2006).

En respuesta a lo anterior, se comenzó a desarrollar una serie de investigaciones que, en primer lugar, identificaron aquellos centros donde, a pesar de las condiciones de origen adversas de los estudiantes y sus familias, los alumnos lograban mejorar sus resultados de manera significativa. Y junto con ello, reconocer qué características de las escuelas son las que generan el incremento de sus resultados, y por tanto les permite ubicarse por sobre establecimientos en similares condiciones. A estas características se les llamó *factores de eficacia escolar* (F. J. Murillo, 2006). Desde entonces, el movimiento de la Eficacia escolar se ha expandido alrededor del mundo, con una gran diversidad de focos y métodos.

En relación a sus resultados, si bien existen diversos esfuerzos por generar un modelo de eficacia escolar que refleje los hallazgos obtenidos durante las décadas de investigación (F. J. Murillo, 2008c), la investigación comparativa y la revisión de estudios ha llegado a la conclusión de que los factores de eficacia escolar dependen en gran medida de las condiciones a nivel de sistema, centro y aula en la que están insertos estudiantes. Es decir, las variables que inciden en el aprendizaje y el desempeño de los alumnos varían de un contexto a otro. Para el caso de los países latinoamericanos, la investigación reciente ha concluido que, si bien los factores identificados a nivel internacional inciden en los resultados; la gestión de recursos financieros y educativos, y el desarrollo de la carrera docente - considerando la formación inicial, continua y sus condiciones laborales - cobran especial relevancia a la hora de identificar establecimientos con un desempeño destacable (J. Murillo, Cueto, Castañeda, & Herrera, 2007).

De acuerdo a la definición de *escuela eficaz* (J. Murillo, 2005; J. Murillo et al, 2007), se observa que la noción de calidad de la Eficacia escolar está centrada en la medición de los resultados de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, con miras a una formación integral. Lo que supone una constante evaluación y monitoreo del avance de los alumnos, y una planificación de la enseñanza para orientar el trabajo docente y la evaluación de resultados.

Por otra parte, desde la sociología crítica de la educación, existe una noción de calidad centrada en la capacidad de los sistemas educativos y de las escuelas de resolver las permanentes tensiones a las que están sujetos en tanto espacio de encuentro de múltiples identidades e intereses (Bosch Caballero, 2003;

Dubet, 2010; Gómez Pérez, 1998; Hargreaves 1998).

A partir de lo anterior, en la presente investigación, la calidad ha sido entendida como una *cualidad de los procesos que tienen lugar dentro de las escuelas, y que toma distintas formas* de acuerdo a las perspectivas de investigación ya mencionadas.

Asimismo, la educación será entendida como *una instancia de mediación*, que está en permanente interacción con su entorno. En este sentido, y en acuerdo con la comprensión que posee la Eficacia escolar, no es posible mirar a los sistemas educativos sin tener en cuenta las características de las sociedades en las cuáles se encuentran.

Por otra parte, desde la sociología y el pensamiento social crítico, desde hace ya unos cincuenta años, se ha generado un intenso debate respecto del estado de la sociedad actual. Al respecto, a partir de la lectura de diversos autores (Aróstegui & Martínez, 2008; Bosch Caballero, 2003; Gómez Pérez, 1998; Hargreaves, 1998; Ruiz Román, 2010), es posible identificar al menos cuatro fenómenos sociales que afectan a los sistemas educativos:

- a) La pérdida de fe en el progreso de la humanidad y cambio epistemológico
- b) La redefinición de identidades y la nueva relación con los otros
- c) El avance de los medios de comunicación en masa y las tecnologías de la información y la comunicación
- d) El desarrollo de nuevas formas económicas

Todas estos, como se verá más adelante, impactan en las funciones de los sistemas educativos, los contenidos que deben impartir, y la forma en que se enseña.

En consiguiente, y considerando que los Estándares responden a una perspectiva específica sobre la calidad educativa, se plantean las siguientes preguntas de investigación: *¿Qué oportunidades ofrecen los Estándares Indicativos del Desempeño para que las escuelas puedan responder al concepto de calidad propuesto por la investigación?* y *¿Cómo afecta el marco normativo en el que se insertan los Estándares Indicativos del Desempeño en su capacidad de incorporar el concepto de calidad heredado de la sociología crítica?*.

Para responder dichas preguntas, el principal objetivo de la investigación será *analizar los Estándares Indicativos del Desempeño desde un concepto de calidad, que refiere a la capacidad de los sistemas educativos y de las escuelas a adaptarse y responder a las características y necesidades de su contexto y sus estudiantes.*

Cuyos objetivos específicos son:

- a) Describir los desafíos que la sociedad contemporánea plantea al sistema educativo, en función de las transformaciones que han experimentado durante las últimas décadas, para dar cuenta de cuáles son las características y necesidades a las que deben responder el sistema educativo y las escuelas.
- b) Analizar el marco normativo en el que se insertan los Estándares Indicativos del Desempeño, para develar las lógicas de funcionamiento de las políticas de aseguramiento de la calidad.
- c) Identificar y describir las brechas que existen entre las dimensiones, subdimensiones y estándares, con el concepto de calidad educativa heredado de la sociología crítica.

III. Antecedentes

Para situar el problema de investigación, es necesario recapitular cuál ha sido el desarrollo de las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en el país desde la década de los ochenta, cuando se realizaron las transformaciones estructurales que moldean el sistema educativo en Chile.

De este modo, el objetivo del apartado es identificar las características generales del sistema educativo en Chile, describir bajo qué lógicas se ha ido configurando el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, y describir de manera general el Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño y los Estándares Indicativos del Desempeño.

III.1. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Chile

El actual sistema de aseguramiento de la calidad de la educación, es una concatenación de políticas y dispositivos establecidos los últimos cuarenta años en el país. Al igual que el sistema educativo en su conjunto, tiene su origen en las reformas implementadas en la década de los ochenta, por la dictadura militar que regía Chile en ese entonces.

Dichas reformas tuvieron a la base el objetivo de promover un mercado escolar en el país, lo que se sostuvo en cuatro pilares: (i) la entrega de subvención a los alumnos (*voucher*); (ii) la descentralización de la administración de la educación pública, pasando del Estado central a los gobiernos locales, es decir, los municipios; (iii) la aplicación de pruebas estandarizadas a nivel nacional, para medir la calidad de los establecimientos³; y (iv) facilidades para la apertura de centros privados (Falabella, 2016).

Estos componentes generaron dinámicas de mercado dentro del sistema escolar, donde el Estado perdió la regulación del mismo; el traspaso de recursos públicos pasó a depender del tamaño de matrícula de los centros; y posicionó a las familias (demanda) como reguladores del sistema, en tanto son los padres y tutores quienes deciden a qué establecimiento irán los estudiantes – supuestamente, en función de sus resultados educativos -, lo que incentivó la competencia entre los establecimientos por captar la matrícula (oferta).

En la década de los noventa, los gobiernos de turno vieron la necesidad de establecer aspectos del sistema donde el Estado sí debía tener incidencia. Dichos aspectos tenían relación, principalmente, con el

3 En un comienzo la evaluación se realizó mediante la Prueba de Evaluación de Rendimiento Escolar (PER), que en 1988 derivó en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) (Falabella, 2018)

aumento del gasto público para mejorar las condiciones de entrada al sistema educativo y así subsanar las brechas de origen; promover la autonomía de las escuelas; y establecer ciertos mecanismos de control respecto de la gestión escolar (Falabella, 2018). En contraste, no se realizaron inversiones en las condiciones de proceso, como por ejemplo la formación docente.

Dentro de los aspectos intervenidos en ese entonces se encuentran: la centralización del currículum nacional; inversiones en infraestructura y recursos; la publicación de los resultados de pruebas estandarizadas a nivel nacional, para orientar la toma de decisiones de los padres y apoderados en función del desempeño de los establecimientos; y la instalación del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), que impuso incentivos salariales para los docentes en función de los resultados de las escuelas públicas (Falabella, 2018).

Entrados los 2000, comenzaron a implementarse las políticas que terminaron de consolidar el modelo de aseguramiento de la calidad educativa en el país, y que finalmente le otorgaron su carácter de altas consecuencias o *performativo*. Mediante dichas políticas se empezó a delinear lo que hoy se conoce como Sistema de Aseguramiento de la Calidad, que se sostiene en incentivos económicos tanto para los docentes como para las escuelas, la rendición de cuentas, y la evaluación permanente.

En palabras de Falabella, el foco de la política pública pasó de lo que el Estado entregaba a las escuelas para establecer una línea base (*input*), a los que las escuelas entregaban “después” del proceso educativo, es decir, sus resultados (*output*), con un fuerte énfasis en la evaluación, estandarización y sanción (2018, p. 172). Estos principios quedaron definitivamente instalados y fortalecidos en la nueva Ley General de Educación (2009), la cual también estableció una nueva matriz institucional para el sistema, con la creación de la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación.

Como antecedentes de lo anterior, se pueden identificar al menos dos políticas, cuyos propósitos se ven consolidados con la creación del Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño. Estos son el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (2004), ejecutado por el Ministerio de Educación. Que consiste en un sistema de evaluación de establecimientos cuyo objetivo era la promoción de prácticas institucionales que facilitan la instalación de un círculo de mejoramiento continuo, mediante el monitoreo y fortalecimiento del desempeño en áreas relevantes de la gestión, tales como el liderazgo, la gestión y supervisión de la implementación curricular, la convivencia escolar, y la administración y gestión de recursos. Y la Ley de Subvención Escolar Preferencial (2008), uno de los principales hitos en las políticas públicas de aseguramiento de la calidad de altas consecuencias en el país (Unidad de

Currículum y Evaluación, 2013).

Esta ley aumentó la cantidad de recursos entregados a los establecimientos que reciben a los alumnos de mayor vulnerabilidad, para así promover su inclusión. Ello lo hizo mediante la identificación de estudiantes prioritarios, a los cuales les corresponde un mayor monto de subvención. La entrega de los recursos está condicionada a la adscripción a un convenio de cuatro años, en el que el establecimiento se compromete a realizar una autoevaluación de su gestión y generar un Plan de Mejoramiento Escolar (PME), que indica las áreas a las que serán destinadas los recursos adicionales, las acciones definidas para su mejora, y metas medibles a través indicadores definidos por las propias escuelas, para cada año del convenio. Bajo este esquema, se obliga a los establecimientos a destinar los recursos adicionales exclusivamente a aspectos pedagógicos, fundamentando cómo su uso incide en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. La autonomía para gestionar esos recursos dependerá de la clasificación de la escuela, en función de su desempeño en pruebas estandarizadas, como establecimientos autónomos, emergentes o en recuperación.

III.2. El Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño

El Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño (SEOD) tiene su origen en la Ley 20.529 (2011), que crea el Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (SAC), y su fiscalización. Dicha ley contiene los principios a la base de la Agencia de Calidad de la Educación como institución encargada de velar por una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, resguardando por el equilibrio entre la autonomía de los sostenedores, la entrega de apoyo a los establecimientos, y la rendición de cuentas de las escuelas al Ministerio.

En ella se definen las principales funciones de la Agencia. Estas son: la implementación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que corresponde a la aplicación de pruebas estandarizadas en las principales asignaturas del currículum nacional en todos los establecimientos del país⁴; la evaluación del desempeño en los establecimientos del país que requieran de mayor apoyo, con el objetivo de orientarlos para la mejora; la ordenación de los establecimientos educativos del país⁵ en

4 La prueba SIMCE existe en el país desde la década de los ochenta y dependía del Ministerio de Educación. La Ley 20.529 traspassa todas las funciones asociadas a su aplicación y publicación de resultados desde el Ministerio de Educación a la Agencia de Calidad de la Educación.

5 Actualmente los establecimientos son ordenados a partir de un índice que se construye en un 67% por los resultados

función de sus resultados de aprendizaje y Otros Indicadores de Calidad educativa⁶; y la difusión de los resultados de las evaluaciones que realiza, para así proveer de información a las comunidades educativas para la toma de decisiones.

El Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño corresponde a la segunda función de la Agencia. En consecuencia, desde el inicio del funcionamiento de la institución se han implementado una serie de visitas obligatorias, realizada por profesionales externos a los establecimientos ordenados en las categorías más bajas, con el propósito de obtener un diagnóstico de su gestión escolar; el cual se plasma en un informe público donde se identifican fortalezas y debilidades, y se generan recomendaciones indicativas que orienten a los establecimientos y sus sostenedores para la mejora de su gestión y sus resultados en pruebas nacionales. En específico, se espera que a través de la Evaluación de Desempeño se logre mejorar las capacidades institucionales de autoevaluación de los establecimientos y sus sostenedores, se oriente los Planes de Mejoramiento que deben desarrollar las escuelas adscritas a la Subvención Escolar Preferencias, y se promueva la mejora continua de la calidad de la educación en el país (Unidad de Currículum y Evaluación, 2013).

III.3. El estado actual de la política educativa en Chile

El siguiente apartado contiene un análisis de las lógicas que están en su base del sistema de educación y de aseguramiento de la calidad en el país. Lo que permitirá comprender en mayor medida a qué visión o visiones están respondiendo los Estándares Indicativos, e identificar las causas de las eventuales brechas entre las exigencias arriba identificadas para el sistema educativo, y lo que efectivamente está atendiendo. Lo anterior se realizará mediante un análisis del estado actual de política educativa en Chile, apoyándose

SIMCE del establecimiento, y en un 33% por los Otros Indicadores de Calidad escolar. Las categorías en las que son ordenados los establecimientos son las siguientes: Insuficiente, Medio-bajo, Medio y Alto.

- 6 Los Otros Indicadores de Calidad Educativa corresponden a un conjunto de índices que entregan información complementaria a los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Éstos son: Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana, Hábitos de vida saludable, Asistencia escolar, Retención escolar, Equidad de género y Titulación técnico-profesional. Los primeros cuatro índices se construyen en base a los datos obtenidos mediante los cuestionarios de Desarrollo Personal y Social que se aplican junto al SIMCE; la Equidad de género se calcula en función de las diferencias de resultado entre los estudiantes hombres y mujeres en las pruebas SIMCE; mientras los otros tres son datos de sistema que reportan los propios establecimientos (Unidad de Currículum y Evaluación, 2014).

en los aportes del capítulo de antecedentes y en nociones de autores revisados para la elaboración del marco teórico. En este sentido, es un apartado que avanza en el ejercicio de análisis de la información construida, pero que sigue siendo parte los aspectos teóricos obtenidos a partir de la revisión bibliográfica. Tal como se definió con anterioridad respecto de las sociedades contemporáneas, una de las principales características del estado actual de la política pública en Chile es la influencia del neoliberalismo como discurso político y modelo de administración del Estado. El cual está basado en la racionalidad de los funcionarios del Estado y en el principio que de las organizaciones públicas y privadas deben ser similares entre sí, para resguardar el uso eficiente de los recursos (Morales Casetti, 2014).

La importación de las lógicas neoliberales en la administración del Estado ha traído consigo la llegada de nuevos mecanismos que regulan la función estatal, entre los que destacan los instrumentos de evaluación asociados a incentivos económicos, con el propósito de alcanzar una mayor eficiencia y efectividad. En este contexto, el uso de incentivos ha institucionalizado procesos de rendición de cuenta y creado sistemas de evaluación de desempeño que permiten “medir” el cumplimiento de metas y objetivos por parte de un funcionario, unidad o institución, en función de lo cual se entregan sanciones o gratificaciones (Morales Casetti, 2014).

Este mecanismo de gestión y control ha sido replicado en distintos niveles y aparatos del Estado chileno. Entre los que se encuentran el sistema escolar. En este sentido, con el objetivo de resguardar un uso eficiente de los recursos e promover la eficacia de las escuelas, la evaluación y el uso de incentivos se ha vuelto una de las principales formas de control del Estado hacia los establecimientos y sostenedores en el país.

Como se indicó antes, a partir de las reformas de la década de los ochenta, el sistema escolar en Chile se ha caracterizado por la construcción de un mercado escolar que obliga a competir a las escuelas para captar matrícula y, por ende, recursos (Falabella, 2016). En este contexto, el Estado se ha convertido un ente regulador dedicado principalmente a definir las condiciones de competitividad entre las escuelas y a su evaluación (Falabella, 2018). Una de las principales políticas implementadas con ese fin es el Sistema de Aseguramiento de la Calidad Escolar.

Siguiendo la lógica gerencial, el SAC ha instalado un conjunto de mecanismos de evaluación asociados a incentivos, lo que ha supuesto una transformación de las instituciones escolares, que se ven presionadas y exigidas por intereses ajenos a su función educativa (Gómez Pérez, 1998; Pujadas, 2015).

Dentro de las políticas evaluativas que componen el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en Chile,

se pueden enumerar: la evaluación del rendimiento de los estudiantes mediante la prueba SIMCE; el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los docentes; la Subvención Escolar Preferencial que obliga a los establecimientos adscritos a realizar un proceso de autoevaluación y monitoreo de las metas definidas; la categorización de los establecimientos en función de su desempeño; y el Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño. La mayoría de estas políticas tiene incentivos asociados a la evaluación, y todas ellas suponen una rendición de cuentas por parte de la escuela al sistema educativo, es decir al Estado, mediante el cumplimiento de metas y estándares, y a las comunidades educativas, a través de la entrega de información a las familias (Congreso Nacional, 2011; Falabella, 2018; Unidad de Currículum y Evaluación, 2013).

Desde la perspectiva de Gómez Pérez (1998), la implementación de los sistemas de aseguramiento de la calidad ha tenido un conjunto de efectos no deseados en las escuelas. Por una parte, las evaluaciones de desempeño de docentes y estudiantes han orientado la instrucción hacia el rendimiento en pruebas, en detrimento de la función educativa, generando una suerte de reduccionismo sobre la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que a su vez produce y reproduce desconfianza en la labor docente. En este sentido, son mecanismos de evaluación y control que han aumentado la burocracia del trabajo docente, sin lograr captar la complejidad de los resultados su labor. Por otra parte, la evaluación de los procesos de gestión de las escuelas invisibiliza las condiciones estructurales de los establecimientos, pues aparentemente todos se encuentran en el mismo “piso”, y termina por responsabilizar a los estudiantes por su desempeño y fracaso escolar, sin tener ningún efecto en la reducción de desigualdades.

Un punto que permite comprender las lógicas detrás de lo anterior, es la función que cumple la medición de la calidad en el mundo de las empresas, en donde permite establecer diferencias entre una y otra. En este sentido, la calidad ha sido utilizada en el mercado para dinamizar la competencia e identificar las brechas entre las distintas ofertas. Y este es el mismo efecto que genera en el sistema escolar (Gómez Pérez, 1998).

Por otra parte, el problema o discurso de la calidad en el mundo de la educación tiene una función ideológica que justifica las desigualdades. Esto ocurre porque, en un contexto en donde se da por hecho la satisfacción de un conjunto de necesidades – entre ellos la masificación de la escuela pública -, la calidad permite establecer nuevos criterios que generan y explican las nuevas formas de segregación. Pues establece estándares imposibles de alcanzar fuera de contextos educativos privilegiados, y justifica

la desigualdad de expectativas sobre la trayectoria de los estudiantes (Aróstegui & Martínez, 2008; Trilla Bernet & Ayuste González, 2003).

En Chile, las políticas de rendición de cuentas con altas consecuencias, se ha implementado bajo el discurso de la autonomía de las escuelas y la igualdad de trato por parte del Estado. Exigiendo de manera explícita que los establecimientos se responsabilicen de su desempeño, sin tomar en consideración las condiciones estructurales a la base de las diferencias de resultados – como por ejemplo su dependencia administrativa -, y que exceden a las condiciones de entrada que regula el Estado, como son la definición del currículum, o la dotación de recursos educativos (Falabella, 2018).

A pesar de lo anterior, el Estado chileno, mediante el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, ha generado políticas, influenciadas por el movimiento de la Eficacia escolar, con el objetivo de contribuir en la mejora de resultados de las escuelas (Falabella, 2018). Entre ellos, el Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño y los Estándares Indicativos del Desempeño.

Sin embargo, el problema de la Eficacia escolar es que, si bien ha realizado importantes aportes en la identificación de factores relevantes para el desarrollo de las escuelas y los procesos de enseñanza, posee una visión reduccionista respecto de los procesos que tienen lugar en la escuela. En primer lugar, porque el mismo ejercicio de identificar los factores de eficacia escolar impide desarrollar una mirada integradora, que revele la complejidad de lo que ocurre en la escuela, obviando que ésta es, antes que todo, un espacio de integración y mediación cultural, y de convergencia entre distintos intereses y sistemas de significación. Y, en segundo lugar, porque posee una mirada ensimismada de la escuela, que no considera los influjos de sentidos e información que recibe del exterior.

Lo anterior, genera una perspectiva homogenizante sobre la escuela y la mejora de la calidad, pues supone para ellas los mismos problemas y las mismas soluciones (Gómez Pérez, 1998), sin reparar en el contexto específico de cada establecimiento y las necesidades que de él emanan.

Es así que se observa que el actual sistema de aseguramiento de la calidad, implementado mediante el uso de incentivos y sanciones en distintos niveles del sistema escolar, tiene una serie de consecuencias en las escuelas.

En este sentido, es un sistema de aseguramiento que obvia las condiciones o características estructurales de las escuelas que afectan su rendimiento. Y cuyos mecanismos tienen mayor éxito en identificar y justificar las brechas que existen entre un centro y otro, más que subsanarlas. Esto porque finalmente deposita la responsabilidad de la mejora en los centros educativos.

Lo anterior supone una visión reduccionista de la educación tal como ha sido entendida en la presente investigación y de sus funciones, pues promueve el desarrollo de la función *instructiva* por sobre las funciones socializadoras y educativas invisibiliza la interacción que las escuelas tienen con su entorno y contextos; y supone que los establecimientos poseen las mismas dificultades, las que pueden ser resueltas mediante las mismas soluciones sin importar las características del entorno directo de las escuelas, de los centros en sí, y de sus comunidades.

III.4. Los Estándares Indicativos de Desempeño

El marco evaluativo del SEOD son los Estándares Indicativos del Desempeño (EID), que también se originan en la Ley 20.529. La cual también establece las características mínimas que deben tener los Estándares. Estas son: estar referidos a los procesos de gestión de los establecimientos educativos; ser indicativos para los establecimientos (es decir, no son mandatorios para las escuelas); ser precisos, objetivos y de fácil comprensión; y ser orientadores para el trabajo de la Agencia.

Dada su naturaleza, los EID tienen una doble función: por una parte, son una referencia para orientar a los Sostenedores y establecimientos educacionales en la gestión de las escuelas y liceos; y por otra, son el marco evaluativo para el Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño.

La versión de los Estándares a revisar en este estudio corresponde a aquella elaborada para establecimientos de educación básica y media, vigente desde abril de 2020, es decir, la segunda versión de los Estándares⁷. Dicha versión fue diseñada durante el segundo gobierno de Sebastián Piñera, por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. Para el diseño de ambas versiones, se consideraron diferentes políticas y dispositivos de aseguramiento de la calidad implementados en el país durante las últimas décadas; la experiencia de otros países en lo que se conoce como sistemas de inspección a centros escolares; y resultados de investigación nacional e internacional en el ámbito educativo (Unidad de Currículum y Evaluación, 2013).

El SEOD y los Estándares Indicativos están basados en cuatro modelos o enfoques: (i) los modelos de aseguramiento de calidad a nivel internacional, (ii) el movimiento teórico práctico de Escuelas Eficaces, (iii) el enfoque de evaluación de desempeño de los establecimientos escolares, y (iv) los modelos de consultoría en educación (Unidad de Currículum y Evaluación, 2013).

Para la presente investigación, se considerarán los antecedentes provistos por los modelos de aseguramiento de calidad educativa y el enfoque de Eficacia escolar, ya que son las propuestas que fundamentan el diseño de los Estándares; mientras que el enfoque de los sistemas de evaluación del desempeño y los modelos de consultoría son el sustento de las Visitas de Evaluación y Orientación.

III.4.1 El aporte de los modelos de aseguramiento de la calidad en los Estándares Indicativos del Desempeño

7 Por ley, los Estándares deben ser revisados cada cuatro años (Congreso Nacional, 2011). En abril de año 2020 se publicó en el Diario Oficial la resolución que autoriza y divulga la segunda versión de los Estándares Indicativos del Desempeño.

Los modelos de aseguramiento de calidad consisten, básicamente, en esquemas que identifican y sistematizan aquellas características que deben tener los centros educativos para garantizar y mejorar la calidad de los servicios que prestan.

Los modelos de aseguramiento de calidad se han desarrollado en educación a partir de los años sesenta en Estados Unidos, y para la elaboración de los Estándares Indicativos del Desempeño se recogieron experiencias nivel internacional y nacional.

Dentro de las experiencias internacionales se encuentran los modelos de la Norma ISO/IWA 2:2007 y Modelo de Excelencia de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad. A nivel nacional, se destacan las experiencias del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Gestión Escolar (SAGCE), la Certificación de Calidad de Gestión Escolar de la Fundación Chile, el Programa de Aseguramiento de Calidad Escolar (PACE), y la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

Todas estas experiencias se basan en sistemas de rendición de cuentas, que buscan mejorar la gestión escolar de los establecimientos, con miras a promover prácticas y procesos de mejora continua dentro de los equipos de las escuelas. A continuación, se profundizará en las experiencias nacionales, que anteceden directamente al modelo de aseguramiento de la calidad definido para el Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño.

El SAGCE fue un programa del Ministerio de Educación, implementado entre el 2004 y el 2007. En términos generales, consistió en la adscripción voluntaria por parte de las escuelas a un proceso de evaluación, que buscaba modelar un proceso de mejora continua dentro ellas, bajo el supuesto de que entonces ese tipo de prácticas aún no estaban instalada en los establecimientos. Para ello, consideró una evaluación en cuatro etapas: (i) la primera, de autoevaluación; (ii) la segunda de validación de la autoevaluación por parte de una comisión externa conformada por profesionales del Ministerio de Educación y los Departamento de Administración Municipal de Educación; (iii) el diseño de un Plan de Mejoramiento; y luego (iv) una instancia de rendición de cuentas (Unidad de Currículum y Evaluación, 2013).

Las áreas evaluadas estaban definidas en el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (MCGE), el cual identificaba aquellos procesos que – desde la perspectiva del Ministerio – deben estar presentes en toda institución educativa, independiente de su nivel o modalidad, y sobre los cuales los actores de las comunidades deben responsabilizarse. El foco del MCGE estaba en la sistematicidad de las acciones implementadas, la vinculación de los procesos con la consecución de metas, la revisión y ajuste

permanente de las estrategias, y la evaluación de los resultados (Ministerio de Educación, 2003).

Las áreas evaluadas eran prácticamente las mismas que consideran los EID:

- a) Liderazgo, entendido como todas aquellas prácticas cuyo objetivo es orientar, planificar y evaluar los procesos institucionales con el fin de cumplir las metas propuestas. Dentro de ello incluye la existencia de una visión estratégica, planificación, la conducción de los equipos, la existencia de alianzas estratégicas con otros actores e instituciones, y el desarrollo de un sistema de información para la toma de decisiones.
- b) Gestión Curricular, entendida como todas aquellas prácticas destinadas al diseño, implementación y evaluación del currículum. Dentro de las que se considera la planificación de clases, las prácticas docentes en el aula, y el seguimiento a la implementación curricular.
- c) Convivencia escolar y Apoyo a los estudiantes, entendidas como aquellas prácticas que velan por una sana interacción entre los miembros de la comunidad educativa, y aquellas que refieren al bienestar psicosocial, cognitivo, afectivo y físico de los estudiantes.
- d) Recursos, entendido como todas aquellas prácticas que refieren a la organización, mantención y optimización de recursos. Estas prácticas se encargan de distintos tipos de recursos, tales como los recursos humanos, financieros, material y tecnológicos, y los procesos de soporte y servicio.

En segundo lugar, la Certificación de Calidad de la Gestión Escolar fue un proyecto desarrollado por la Fundación Chile junto a la Pontificia Universidad Católica de Chile, que consistió en la creación de un Sistema Nacional de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar, con el propósito de “promover el mejoramiento y asegurar la calidad de la gestión de los establecimientos de educación básica y media en el país” (Garay Oñate, 2011, p. 5). Ello mediante la generación cambios organizacionales en el establecimiento, que incorporen en el quehacer de los equipos la valoración de los estándares y la evaluación externa como estrategias efectivas de mejoramiento.

La participación de los establecimientos en el proceso de Certificación era voluntaria, y consistía en tres etapas: (i) una autoevaluación de la gestión escolar, (ii) la elaboración de un plan de mejoramiento, y finalmente, (iii) una evaluación externa conducente a la obtención de la certificación de calidad.

Para llevar a cabo el proceso, se diseñó un Modelo de Gestión de Calidad, que sistematizó aquellos elementos que deben tener las instituciones escolares para mejorar sus resultados. Las áreas consideradas en el modelo son:

- a) Orientación hacia los ‘usuarios’ o ‘beneficiarios’ de las escuelas, dentro de lo que se comprende

el conocimiento de expectativas, el grado de satisfacción, y participación de los estudiantes, sus familias y la comunidad, con el objetivo de utilizar dicha información para mejorar el funcionamiento del establecimiento.

- b) Liderazgo directivo, es decir, todo aquello referido a la ejecución y orientación del liderazgo organizacional y educacional, además de las habilidades comunicacionales, la rendición de cuentas y la responsabilidad pública del director y el equipo directivo del establecimiento.
- c) Competencias profesionales docentes, que refiere al liderazgo pedagógico, el dominio de contenidos y recursos didácticos, la capacidad de establecer equipos de trabajo y la existencia de políticas de perfeccionamiento y actualización de docentes y personal de la escuela.
- d) Planificación, la cual debe estar basada en el Proyecto Educativo institucional, y debe considerar al menos el diseño y la implementación del Plan Anual, así como su seguimiento y monitoreo.
- e) Gestión de procesos institucionales, que incluye la implementación, el seguimiento y monitoreo de los procesos de gestión curriculares, administrativos y financieros.
- f) Resultados, que considera los resultados de aprendizaje de los alumnos, la efectividad organizacional, los resultados financieros y el logro anual de metas establecidas con anterioridad (Unidad de Currículum y Evaluación, 2013).

En tercer lugar, el Programa de Aseguramiento de Calidad de Educación (PACE) fue otra iniciativa privada, que surgió el año 2005 de mano de la Fundación Astoreca. Su implementación inició con la elaboración de un Manual de Aseguramiento de la Calidad.

A través de este Manual, el programa buscaba constituirse en una herramienta didáctica para la autoevaluación y el mejoramiento educativo de los establecimientos escolares. En él, se establecieron tres pasos a seguir para mejorar la capacidad de los establecimientos para lograr mejores resultados de aprendizaje, a través de la identificación de fortalezas y debilidades. Estos tres pasos son: (i) el conocimiento y comprensión del modelo que propone el Manual; (ii) la identificación de los elementos del modelo de gestión que favorecen los buenos resultados; y (iii) el proceso de autoevaluación que permite analizar cómo el establecimiento está realizando su labor, y así definir sus fortalezas y debilidades.

Este modelo incluye seis dimensiones, cada una de las cuales se constituye como un paso para alcanzar las metas y estándares propuestos:

- a) Las metas y estándares definidos, ya sea de carácter cuantitativo como cualitativos.

- b) Evaluación y resultados, que incluye la frecuencia y el tipo de evaluación, la validez y consistencia de los métodos utilizados para ellos, los resultados de los estudiantes y la evaluación de las prácticas docentes.
- c) Brecha/tensión, la cual genera la acción para subsanar aquellas metas no logradas.
- d) Acciones para lograr metas de aprendizajes, las cuales incluyen acciones del equipo docente, la adscripción a programas o redes de apoyo, y la gestión de recursos pedagógicos y económicos.
- e) Construcción de capacidad, dentro de las que se incluye, por ejemplo, la selección de docentes, la reflexión estratégica, el aprendizaje de prácticas efectivas de liderazgo, etc.
- f) Acción para reducir expectativas, que refiere a la identificación de aspectos que están fuera de la gestión pedagógica y administrativa.

Cabe mencionar que el Manual, como una herramienta para modelar los procesos de gestión escolar, es un antecedente directo de la función de los Estándares como instrumento de orientación para el quehacer de los establecimientos escolar.

Finalmente, se encuentra la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) promulgada el año 2008. Si bien su principal propósito ya fue mencionado con anterioridad; es relevante profundizar en el modelo de *accountability* que instaló, pues ha tenido un importante impacto en la gestión de los establecimientos escolares del país, debido a su mayor capacidad de alcance y financiamiento en comparación a las experiencias antes descritas (Pujadas, 2015; Unidad de Currículum y Evaluación, 2013).

La implementación de la Ley SEP, trajo consigo un modelo de responsabilización de los establecimientos que los obliga a rendir cuentas de manera periódica a través del Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa. Mediante él, las escuelas se ven obligadas a satisfacer una serie de requisitos tales como el cumplimiento de metas de efectividad de rendimiento académico, y la presentación e implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), entre otros.

La elaboración del PME supone un proceso de responsabilización de los miembros de la escuela sobre sus resultados y exige la implementación de prácticas de rendición de cuentas tanto hacia el sistema, como hacia la comunidad educativa. El primer paso para su elaboración es la firma del Convenio, en el cual se establecen metas de efectividad académica y se identifican las áreas de la gestión escolar que serán intervenidas para el cumplimiento de dichas metas.

El seguimiento de las metas de resultados es anual y viene acompañado de un proceso de autoevaluación, en el cual debe participar el conjunto de la comunidad educativa, que luego se traduce en un plan en el

que el establecimiento debe especificar qué acciones concretas realizará en el siguiente año.

Tal como se indicó arriba, la autonomía para la administración de los recursos depende de la categorización del establecimiento en autónomo, emergente y en recuperación. A partir del año 2011, el ordenamiento de los establecimientos se encuentra homologado al que realiza la Agencia de Calidad de la Educación en función de los resultados de aprendizaje de los establecimientos y los Otros Indicadores de Calidad. De este modo, los establecimientos de desempeño Alto, se corresponden con los autónomos; los Medio y Medio bajo, con los emergentes, y los Insuficientes con los establecimientos en recuperación. El SEOD y EID consideran esta ley como su principal antecedente, en tanto ambos basan la priorización de los recursos en la categorización de establecimientos; evalúan las mismas áreas de la gestión escolar; y el principal producto del SEOD es un informe de fortalezas y debilidades de las escuelas que debe retroalimentar el PME tanto en su fase anual, como en su fase de cuatro años (Unidad de Currículum y Evaluación, 2013).

Las áreas de la gestión escolar que contempla esta normativa son:

- a) Gestión del currículum, que refiere a las prácticas de implementación y perfeccionamiento que abordan desde el diseño hasta la evaluación de la planificación curricular en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional. Dentro de sí, posee tres dimensiones: gestión pedagógica, enseñanza y aprendizaje en el aula, y apoyo al desarrollo de los estudiantes.
- b) Liderazgo, que refiere a las prácticas propias de los procesos de gestión institucional y pedagógicas, llevadas a cabo por el equipo directivo. Así como la conducción de los miembros de la institución para el logro de objetivos y metas institucionales. Dentro de sí, considera tres dimensiones: liderazgo del sostenedor, liderazgo del director, y planificación y gestión de resultados.
- c) Convivencia escolar, referida a las prácticas que tienen relación con la formación personal y ciudadana de los estudiantes, la generación de un ambiente propio para el aprendizaje, valoración de la diversidad y participación de la comunidad educativa. Dentro de sí, posee tres dimensiones: formación, convivencia escolar, y participación.
- d) Gestión de recursos, refiere a todas las prácticas que se requieren para apoyar al desarrollo profesional, y la organización y optimización de los recursos educativos. Incluye tres dimensiones: gestión de recursos humanos, gestión de recursos financieros, y gestión de recursos educativos (Unidad de Currículum y Evaluación, 2013).

En función de lo expuesto, se observan diversos aportes por parte de los anteriores programas de aseguramiento de la calidad, al Sistema de Evaluación y Orientación, y a los Estándares Indicativos del Desempeño.

Al respecto, las experiencias nacionales que han antecedido a los Estándares abordan aspectos de la gestión escolar similares entre sí, aunque con distintos niveles de desagregación. En relación a ello, se releva la capacidad de cada modelo de definir claramente cuáles son los principales componentes de una gestión escolar que obtiene buenos resultados y/o que es capaz de generar ciclos de mejoramiento.

Asimismo, todos los procesos de evaluación mencionados poseen una instancia de autoevaluación, lo que sugiere un énfasis en el aprendizaje de las escuelas y los equipos para mirarse a sí mismos y, a través de ello, identificar e instalar procesos permitan mejorar su gestión. Lo que, a su vez, da cuenta de la intención de responsabilizar a los establecimientos escolares sobre sus procesos y resultados.

Sin embargo, este tipo de mecanismos invisibiliza las condiciones estructurales y/o de origen que afectan a las escuelas e inciden en su desempeño. En este contexto, a pesar su sesgo inherente, la realización de procesos de autoevaluación, resulta ser una acción muy eficaz para la instalación de un sistema de rendición de cuentas, ya que por sí misma supone la implementación de procesos de monitoreo y análisis de la información.

En relación a los aportes específicos de cada programa, se observa que, en los programas implementados por el Estado, es decir el SAGCE y la Ley SEP, los procesos de autoevaluación son conducentes a la elaboración de Planes de Mejoramiento, lo que evidencia el propósito de resguardar la eficiencia y el buen uso de los recursos públicos.

Por otra parte, dado que los Planes de Mejoramiento elaborados a partir de la Ley SEP están orientados a la consecución de metas académicas, es decir, de resultados en pruebas estandarizadas; el Sistema de Evaluación y Orientación, al tener como fin la retroalimentación de los PME, posee el mismo foco, en desmedro, por ejemplo, de los Otros Indicadores de Calidad.

En este contexto, el SEOD, a pesar de ser un sistema exhaustivo que considera distintas dimensiones de gestión escolar y, por tanto, posee una perspectiva amplia respecto de cómo se logra la calidad educativa; su definición de calidad resulta restringida en consecuencia de que su fin último es la mejora de los resultados de aprendizaje de los establecimientos, medidos a través de la aplicación de la prueba SIMCE. Finalmente, el manual del programa PACE es un antecedente importante para los Estándares Indicativos en tanto instrumento que modela la gestión escolar, que releva la importancia no solo de identificar el

estado actual de los establecimientos, es decir, de los instrumentos de evaluación. Sino también de necesidad de identificar las posibles formas de gestión escolar.

III.4.2 El aporte del enfoque la Eficacia escolar en los Estándares Indicativos del Desempeño

El enfoque de la Eficacia escolar es un movimiento empírico teórico que se ha desarrollado en el área de la educación desde la década de los setenta a nivel mundial (J. Murillo et al., 2007). En América Latina y Chile llegó a fines de los ochenta, teniendo mayor influencia desde inicio de los 2000 con investigaciones a nivel regional y local.

Tal como se mencionó anteriormente, este enfoque pone en el centro del problema de la calidad educativa a los establecimientos, en tanto propone que, a pesar de las condiciones de origen de los estudiantes y sus familias (que suponen un conjunto de variables que los centros educativos no pueden modificar), existe un grupo de variables que sí están en control de los establecimientos, y que éstos pueden gestionar para mejorar sus resultados de aprendizaje.

En este sentido, ha sido un movimiento que ha apostado por la sistematización de evidencia de aquellas escuelas que, estando insertas en condiciones de vulnerabilidad o desventaja frente a otras, logran ser eficaces al momento de lograr aprendizajes en sus estudiantes.

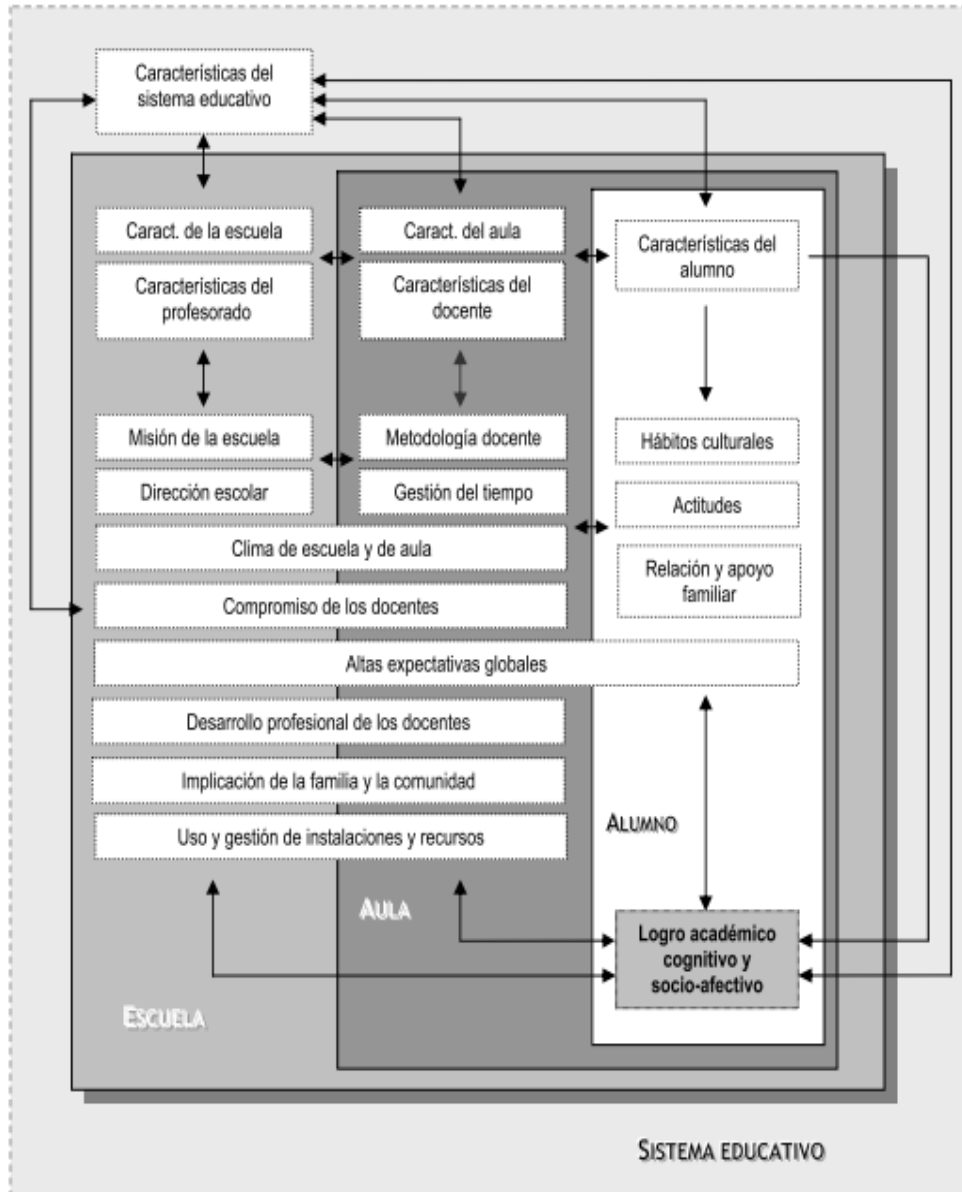
En el presente apartado interesa revisar aquellos factores que, desde la investigación regional y nacional, han sido relevados por el movimiento de la Eficacia escolar para la mejora de los centros.

A nivel regional, una de las experiencias más relevantes en la investigación de Eficacia escolar es la realizada por Murillo et. Al (2007) que, entre otros, busca sistematizar aquellas variables que inciden en la eficacia escolar en los países de América Latina, considerando el estudio de casos en Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España Panamá, Perú y Venezuela, ajustándose a la realidad social, cultural y política de la región.

Dentro de sus resultados, el estudio ofrece un modelo de eficacia escolar, que reúne los siguientes componentes:

Imagen I: Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar

GRÁFICO 3.16. MODELO IBEROAMERICANO DE EFICACIA ESCOLAR



Fuente: "Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar"; J. Murillo, S. Cueto, E. Castañeda et. Al (2007)

En este modelo se identifican cuatro conjuntos de variables, los cuales son transversales a los distintos *niveles* en los que se desarrolla el proceso educativo: el sistema educativo, la escuela, el aula y los estudiantes. Estos conjuntos de variables son:

- a) De contexto: que considera las características del sistema educativo del país.
- b) De entrada: que considera el contexto específico del establecimiento. Dentro de ellas se considera: las características de la escuela, las características del profesorado de la escuela, las características del aula, las características del docente y las características del estudiantado.
- c) De proceso: que son aquellas que el establecimiento puede gestionar para mejorar sus resultados. Dentro de las que se encuentra: la misión de la escuela, la dirección escolar, el clima de escuela y de aula, el compromiso de los docentes, las altas expectativas por parte de la comunidad, el desarrollo profesional docente, la implicación de la familia, el uso y gestión de las instalaciones y recursos, la metodología del docente, la gestión del tiempo en clases, los hábitos culturales, la actitud de los estudiantes, y la relación y el apoyo de la familia a los alumnos.
- d) De resultado: que corresponde a las variables de *output*. En este caso hablamos del logro académico, cognitivo y socioafectivo.

A nivel nacional, una de las principales investigaciones sobre Eficacia escolar es la realizada por Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, con apoyo del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2014). Al igual que el estudio de Murillo, esta investigación recoge los hallazgos de estudios de casos, esta vez solo de establecimientos en Chile.

Los investigadores identifican cuatro tipos de variables en relación a la eficacia y el mejoramiento escolar:

- a) Contextuales, dentro de los que se identifica la familia, la comunidad próxima al establecimiento, la entidad sostenedora y la política nacional.
- b) Gestión institucional, que incluye el liderazgo, la innovación y gestión de recursos humanos.
- c) Aspectos culturales y subjetivos, donde se encuentra la identidad, las experiencias comunes y los modos de relacionarse entre los miembros de la comunidad educativa.
- d) Gestión pedagógica y curricular, que incluye el trabajo de los docentes, las prácticas de planificación y evaluación, la enseñanza en el aula y el tratamiento a la diversidad.

Junto con las experiencias anteriores, de acuerdo a lo declarado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, una de las principales influencias para la elaboración de los

Estándares es el trabajo de Marzano, quien sintetiza y articula los hallazgos realizados las últimas décadas sobre Eficacia escolar (2013).

En ellos distingue tres tipos de factores de eficacia escolar, dentro de los cuales sugiere acciones concretas para cada factor:

- a) A nivel de escuela, distingue cinco factores: La viabilidad de la implementación del currículum, establecer metas y entregar retroalimentación, involucrar a los padres y a la comunidad educativa, mantener un ambiente seguro y ordenado, promover el trabajo en equipo y el desarrollo profesional de los docentes.
- b) A nivel de profesor distingue tres factores: las estrategias instruccionales, el manejo de aula, la implementación del currículum en el aula.
- c) A nivel de estudiantes distingue tres factores: el ambiente en el hogar, la capacidad de aprendizaje y conocimiento previo, la motivación del estudiante.

Para la aplicación de dichas acciones, propone un modelo que se divide en cuatro etapas: (i) la primera es una etapa de diagnóstico, que se sostiene en el análisis de todos los datos que el establecimiento disponga, que cuente con el punto de vista de todos los miembros de la comunidad. Luego, (ii) a partir del análisis realizado y sus resultados, establece un plan de intervención en los factores que lo requieran de acuerdo al diagnóstico inicial. En tercer lugar, (iii) es necesario realizar un seguimiento a las medidas implementadas y evaluar el impacto que están teniendo. Por último, (iv) en caso de obtener los resultados, abordar otro aspecto a mejorar (Unidad de Currículum y Evaluación, 2013).

A partir de lo expuesto, se evidencia que las políticas de aseguramiento de la calidad implementadas en el país poseen una influencia importante del enfoque Eficacia escolar, por lo menos en dos aspectos.

En primer lugar, tal como se observa en la revisión de hallazgos de Murillo, Bellei y Marzano, la mejora de resultados de las escuelas supone la articulación en diferentes niveles: sistema, centro, aula y estudiante. A los que en el caso de Chile se podría sumar el nivel *meso*, es decir, los sostenedores de los establecimientos escolares.

A partir de dicho marco, los programas revisados (SAGCE, la Certificación de Calidad de la Gestión Escolar, PACE, la Ley SEP y el SEOD) están enfocados principalmente en la intervención a nivel de centro, aula, y, para el caso del SEOD, también en sostenedores. En este sentido, si bien desde la lógica de la autonomía y la responsabilización de los centros resultan modelos adecuados que consideran aquellos niveles susceptibles de ser intervenidos por los establecimientos y sus equipos; también suponen

el riesgo de generar evaluaciones descontextualizadas en relación a los niveles de sistema y estudiantes. Como se verá más adelante, el movimiento de Eficacia escolar se ha esforzado en construir modelos que, identificando los factores más relevantes y que deben ser mejorados, se encuentren contextualizados con la realidad normativa y social en la que están insertas las escuelas, así como con las características de los estudiantes y territorios en los que se ubican.

Por otra parte, se evidencia una importante influencia teórica, que se refleja en la sección de las dimensiones evaluadas por los programas revisados, las cuales se corresponden con los factores relevados por la investigación en Eficacia escolar.

A modo de síntesis del capítulo, es posible concluir que los Estándares Indicativos del Desempeño son parte de un sistema educativo caracterizado por sus mecanismos de mercantilización y desregulación; los cuáles han sido acompañados en las últimas décadas por políticas que regulan ciertos aspectos tales como el currículum, las condiciones de infraestructura y recursos mínimos de los centros, y el aumento de subvención para los estudiantes más vulnerables del país.

A estas políticas, las ha acompañado un sistema de aseguramiento de la calidad, que como se verá más adelante, está centrado en el control de la gestión de los centros, por lo que está estructurado en función de diversas políticas de evaluación e incentivos para el desempeño de escuelas, docentes y estudiantes.

En este contexto, los Estándares Indicativos del Desempeño son un instrumento de evaluación de la gestión de las escuelas, y de modelamiento u orientación de la misma; fuertemente influenciado por los hallazgos de la investigación en Eficacia escolar, cuyo principal objetivo es identificar aquellos factores que permiten que algunas escuelas vulnerables o de contextos desventajados tengan mejores resultados que otras similares.

Los EID han estado antecedidos por diversas políticas de aseguramiento de la calidad, que poco a poco han instalado un modelo de planificación de metas, implementación, monitoreo y rendición de cuentas, que ha quedado definitivamente institucionalizados mediante la Ley de Subvención Escolar Preferencial y el Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño, cuyos productos se nutren entre sí.

Lo anterior no solo contextualiza el objeto de estudio de la presente investigación, sino también aportará a darle respuesta a las preguntas y objetivos de investigación, principalmente en lo que tiene relación con las oportunidades que ofrecen los marcos de referencia de los Estándares a las escuelas para responder a las características y exigencias de las sociedades contemporáneas.

IV. Marco teórico

Ya habiendo situado el problema de investigación en el contexto del desarrollo de las políticas públicas en educación en Chile, es necesario atender qué dice la investigación social al respecto.

Históricamente, el debate educativo en la sociología ha estado centrado en la educación y su rol como productor y reproductor de las desigualdades sociales (Bonaf, 1998). En este contexto, la discusión reciente ha orientado su análisis sobre el sistema educativo como un sistema que reproduce las desigualdades en su interior; a diferencia de lo que ocurría en los primeros años de la sociología de la educación, donde los mecanismos de segregación se encontraron en la entrada del sistema educativo, es decir, en la restricción del acceso a la educación de ciertos sectores de la población, o el ingreso diferenciado por tipo de institución (Bellei et al., 2014; Bonaf, 1998; Bourdieu & Passeron, 1995).

A partir de entonces, la investigación sociológica en educación ha desarrollado un foco de estudio en los procesos e interacciones que ocurren dentro de las escuelas, y que perpetúan las diferencias de origen entre los estudiantes.

Así, podríamos hablar de una primera dimensión de calidad, vinculada con los “procesos de producción” de la enseñanza. Al respecto, es posible encontrar al menos dos posturas sobre el sentido de la observación de dichos procesos: por una parte, aquella que entiende la calidad como los resultados educativos, y que en ciertos casos reduce dicha concepción, atendiendo solo los resultados académicos de los estudiantes o las escuelas.

Y por otra, las posturas que conciben la calidad en función de las características de la interacción que tiene lugar en los centros educativos, las cuales se esperan que sean pertinentes al contexto en el que se insertan los estudiantes.

A continuación, se presenta un marco teórico que va desde lo más abstracto, esto es las características de las sociedades contemporáneas, hasta lo más concreto, los aportes del movimiento de Eficacia escolar, y que de manera transversal busca aclarar del problema de calidad en el sistema educativo. Mediante la presentación de dichas perspectivas se espera contar con distintas alternativas de lo que se entenderá por educación, calidad y otros conceptos pertinentes para cada caso.

Finalmente, es importante aclarar que la educación y las escuelas, tal como serán entendidas aquí, son un sistema e institución en permanente crisis, que deben atender a las necesidades de formación de las personas, las que a su vez están directamente relacionada con sus contextos. Sin embargo, el análisis de dichos contextos, para su incorporación en las políticas públicas, generalmente queda a la zaga de los

cambios sociales, lo que explica la constante tensión de los sistemas educativos (Barrio Maestre, 2008).

IV.1. Los sistemas educativos y la escuela en el contexto actual

Desde la teoría social crítica, la escuela y los sistemas educativos en general, son definidos como una instancia de encuentro y mediación entre múltiples culturas, entendidas éstas como sistemas de significados que actúan en todos los ámbitos de la vida social. En términos concretos, es un espacio que logra acoplar las exigencias del sistema económico y el mundo de la vida, o la vida cotidiana, y complementa la dotación de sentidos que realizan instituciones como la familia, la Iglesia, el Estado y el mercado (Bosch Caballero, 2003; Gómez Pérez, 1998).

Bajo dicho concepto, la enseñanza es un conjunto de estrategias, métodos y técnicas que se emplean para conseguir un determinado objetivo, que en el caso de la educación formal refiere a la producción y reproducción de una forma cultural específica, lo que la convierte en el reflejo de una propuesta política o interpretación normativa de la realidad (Bosch Caballero, 2003). La producción y reproducción de dicha forma cultural ocurre gracias a la “práctica pedagógica” o “acción pedagógica”, es decir, la relación de poder entre el docente y los estudiantes que permite la imposición cultural (Bosch Caballero, 2003; Bourdieu & Passeron, 1995).

La escuela moderna, además de lo anterior, se ha caracterizado por utilizar la razón como instrumento para conocer la “verdad absoluta” y, por ende, por su pretensión de convertirse un espacio objetivo y neutral, donde todos los individuos, independiente de sus particularidades, pueden acceder a la “cultura general” (Ruiz Román, 2010). De este modo, los estudiantes deben asimilar los contenidos y las verdades que les son transmitidos, a pesar de que éstos no resulten significativos ni útiles, por no conectar con su vida cotidiana, ni permitan interpretar y comprender sus experiencias (Ruiz Román, 2010). En consecuencia, para lograr imponer una cultura hegemónica, la escuela moderna difunde un conocimiento de carácter positivista y occidental, que ignora las particularidades y diferencias que tienen lugar en el desarrollo individual y colectivo (Gómez Pérez, 1998).

Las sociedades democráticas del siglo XX consideraron a la educación formal un servicio público fundamental y realizaron un gran esfuerzo por su masificación y obligatoriedad, pues vieron en ella un sistema que contribuye con la cohesión de las sociedades. Lo que supuso una transformación del propósito de la educación, que históricamente estuvo encargada de la formación de elites (Gómez Pérez, 1998).

La principal contribución de la escuela moderna a la cohesión social ha sido la legitimación del proyecto político cultural en el que están insertos los individuos. Lo que se ha realizado mediante la formación de ciudadanos, y la enseñanza de conocimientos que garanticen un piso mínimo de igualdad de oportunidades y permitan la rentabilización del mercado laboral. Sin embargo, la legitimación de la forma cultural en la que vivimos, también ha supuesto la legitimación de distintos tipos de desigualdades que se experimentan en las sociedades contemporáneas (Gómez Pérez, 1998).

Asimismo, el empleo de la razón como herramienta principal para dotar la experiencia de los individuos con sentidos y significados impuestos y compartidos, ha tenido una serie de consecuencias e implicancias para el ámbito educativo. Como ya se mencionó, la razón ha sido utilizada para universalizar, adoctrinar, negar la subjetividad, y obstaculizar la capacidad de las escuelas de albergar la diversidad (Ruiz Román, 2010). Impartiendo contenidos considerados universalmente válidos y científicos, y limitando el aprendizaje en el aula al desarrollo de habilidades instrumentales y a la asimilación de conocimientos definidos previa y externamente. Lo que, por una parte, excluye saberes que permiten comprender de la complejidad del mundo social. Y, por otra parte, naturaliza lo aprendido como de “sentido común”, invisibilizando el carácter político de todo proyecto educativo (Bosch Caballero, 2003; Ruiz Román, 2010).

En este contexto, el rol del docente se restringió a la transmisión de contenidos de manera irreflexiva, con un limitado margen para generar espacios de diálogo y organización que permitan abordar los dilemas éticos del currículum impartidos. Para ello, desde la formación inicial docente en adelante, se ha limitado la preparación de los profesores a la formación en didácticas especializadas para cada asignatura, imponiendo una visión fragmentada de la realidad (Bosch Caballero, 2003; Ruiz Román, 2010).

La abstracción de la realidad mediante la especialización en asignaturas, responde a la racionalidad instrumental y a necesidades tecnocráticas de las sociedades modernas. Lo que se acentúa gracias a la expansión del modelo neoliberal, que ha igualado la educación con la capacitación de recursos humanos (Gómez Pérez, 1998). En este sentido, el uso de la razón como principal herramienta para lograr los propósitos educativos representa una gran limitación en lo que refiere al desarrollo integral de los estudiantes y la comprensión del su entorno, es decir, afecta directamente su calidad.

A partir de lo anterior, es posible identificar las tres funciones que Gómez Pérez (1998, p. 18 y ss.) adjudicara a la escuela:

- a) la *función socializadora*, que indica la mediación realiza la escuela entre el desarrollo del

individuo y la construcción de significados, y que está determinada por la cultura social dominante;

- b) la *función instructiva*, que tiene por objetivos el perfeccionamiento de los procesos espontáneos de socialización para la eventual formación de capital humano, y compensar las desigualdades generadas por las condiciones de origen refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje. La cual se realiza mediante actividades instructivas y la organización de la convivencia y de las relaciones interpersonales; y
- c) la *función educativa*, que refiere a la capacidad que ofrece la escuela para que los individuos puedan interpretar los estímulos que reciben de su entorno. En otras palabras, la escuela debe entregar los conocimientos, experiencias y elaboraciones simbólicas suficientes para que cada individuo pueda, conscientemente, reconstruir sus conocimientos, “evaluar” o “medir” sus acciones, y reflexionar críticamente sobre ellas y sobre los influjos a los que está expuesto (Gómez Pérez, 1998; Ruiz Román, 2010).

Desde la perspectiva de Hargreaves (1998), el contexto en el que están insertos los sistemas educativos genera presiones y contingencias los afectan. En este sentido, es necesario entender el sistema educativo como un subsistema dentro del sistema social, el cual es más amplio e incide en el primero. Desde este punto de vista, es fundamental reconocer que el cambio social y el cambio educativo están estrechamente relacionados, lo que hace necesario comprender los contextos sociales en los que se insertan las escuelas, y así entender las exigencias y necesidades que actúan sobre ellas (Bosch Caballero, 2003).

Para el caso de la sociedad contemporánea, la literatura indica, bajos diferentes denominaciones (sociedad de la información, modernidad líquida, modernidad tardía, postmodernidad), que estamos en un nuevo momento social. Desde la sociología y el pensamiento crítico se ha indicado que nos encontramos en una fase *postmoderna*, la cual se caracteriza por un conjunto de transformaciones que distinguen el estado actual de la vida humana de otras épocas de la historia.

La *condición postmoderna* es una condición social cuya principal característica es la crítica a la razón como principio orientador de la vida en todas sus dimensiones (Gómez Pérez, 1998). Producto de lo anterior, el actual momento histórico se caracteriza por su organización mediante otros principios, que lo dota a las sociedades de mayor diversidad, complejidad, y agilidad (Hargreaves, 1998).

A continuación, se exponen cuatro dimensiones en lo que se concreta esta transformación y los efectos que conlleva para los sistemas educativos y la escuela.

IV.1.1 La pérdida de fe en el progreso de la humanidad y cambio epistemológico

En primer lugar, existe la interpretación de que el proyecto ilustrado, y la modernidad que deviene de él, no ha logrado concretarse del todo.

Para comprender lo anterior, cabe aclarar que la Ilustración es un proyecto sociocultural orientado por los valores de la igualdad, libertad y fraternidad, que en su momento se legitimó como un proyecto universal. Sin embargo, en tanto construcción social no es inocuo. Más bien es un proyecto etnocéntrico, que se considera a sí mismo como la única vía del devenir histórico, y cuya universalización ocurre gracias a su expansión de la mano de un sistema económico que ha tenido por fin instalarse de manera homogénea alrededor del mundo (Gómez Pérez, 1998).

Sin embargo, el incumplimiento del proyecto basado en dichos valores, y la experiencia histórica del siglo XX, marcada por múltiples conflictos en nombre del progreso de las sociedades occidentales, han generado una desconfianza y debilitamiento de los relatos ideológicos o metarrelatos, que tenían por fin sustentar el proyecto moderno, anunciando, cada uno desde su perspectiva, cómo alcanzar el progreso de las sociedades (Ruiz Román, 2010).

El desvanecimiento de los grandes relatos ideológicos implica la desconfianza en la posibilidad del progreso humano de manera lineal y acumulativa. Lo que supone una pérdida de certezas respecto del desarrollo continuo de las sociedades, y el surgimiento de una noción discontinua del progreso, que no siempre supone satisfacciones para la humanidad (Gómez Pérez, 1998).

Asimismo, la caída de los metarrelatos trae consigo el fin de cualquier intento de explicar la realidad que implique una “verdad absoluta”, pues se ha perdido la confianza en la razón instrumental como una forma de racionalidad que permite aprehender la realidad. Lo que abre paso a un conocimiento fragmentado de la realidad, con múltiples verdades, y en el que ninguna estructura – ni siquiera el conocimiento – se conserva el tiempo suficiente para dotar de certidumbres y seguridades (Bauman, 2008).

En este contexto, la humanidad se ha visto obligada a reconocer que la realidad no es algo que está totalmente bajo su control, sino por el contrario, solo una porción muy pequeña está bajo su dominio (Bosch Caballero, 2003).

En consecuencia, hay un tránsito de la razón como principio ordenador que permite revelar la realidad, a una era en que domina la incertidumbre, indeterminación, la discontinuidad y el pluralismo, y en donde es necesario asumir que la realidad se transforma irremediabilmente. Lo que supone un cambio epistemológico que afecta todos los saberes (Gómez Pérez, 1998).

Es así que se pierde la confianza en prácticamente todos los referentes o medios que permitían acercarse a la realidad, excepto por el lenguaje. El que amplía los horizontes del contexto actual, en tanto es un instrumento de creatividad y significados infinitos para los individuos; de manera que la realidad se vuelve pura arbitrariedad (Gómez Pérez, 1998).

Así, enfrentamos una era de la representación, ya sea mediante el lenguaje, las imágenes o nuevos códigos. En donde no existen certezas morales ni científicas, y conceptos como la verdad, realidad y razón son relativos y están sujetos a una permanente renovación. Es la irrupción de lo nuevo ante el constante ejercicio de la creación a través de la comunicación (Barrio Maestre, 2008).

Desde este punto de vista, la realidad deja de estar definida por lo empírico, y pasa a estar definida por lo significativo, es decir, solo es en tanto los individuos hacen, sienten y dicen. De este punto de vista, la certidumbre, la realidad y las verdades aún existen, pero se sostienen en otras bases (Barrio Maestre, 2008; Bosch Caballero, 2003).

En este contexto, la función socializadora de la escuela es fundamental para la formación de una cultura o sistema de significaciones compartido, vinculado con el entorno en el que se inserta (Bosch Caballero, 2003), pues es lo que contribuye a cohesionar los grupos y moldear los modos de pensar y comportarse de los jóvenes ante la falta de un proyecto en común que oriente el desarrollo de las sociedades.

Por otra parte, en relación a la función instructiva, es necesario definir qué aprendizajes serán necesarios para reencontrar la certeza y certidumbre, y permitir el desarrollo social en una realidad mediada por el lenguaje y la interpretación individual. A partir de ello, surge la pregunta respecto de qué conocimiento es válido en un contexto donde, además, la información y el conocimiento cambian rápidamente.

Al respecto, el mayor riesgo de la educación es caer en un relativismo absoluto que no crea en nada, niegue la experiencia anterior y esté dispuesto a aceptar toda la información disponible como válida. Ante este peligro, la memoria se vuelve fundamental para contextualizar los inlujos de información, aprender de la experiencia previa, y desarrollar un pensamiento crítico que desafíe los estímulos recibidos y permita juzgarlos de manera adecuada (Bauman, 2008; Ruiz Román, 2010).

Lo anterior está estrechamente vinculado con la función educativa de la escuela, que desarrolla la capacidad de analizar, juzgar e interpretar la realidad para dotarla de sentido; pues la hace emerger como la función fundamental de la educación en el contexto actual. Mediante ella será posible para los individuos reflexionar, decidir sobre su realidad y transformarla, para así adaptarse a ella (Ruiz Román, 2010).

Dichas habilidades generan ciudadanos empoderados, capacitados para ejercer poder sobre sus vidas, y también sobre las formaciones políticas y económicas de la sociedad en la que viven (Ruiz Román, 2010). En este sentido, es necesaria una educación que no busque imponer algo como dado y verdadero, sino que abra caminos, los que estarán definidos por la razón crítica que pone los límites sobre las acciones en una realidad dinámica y cambiante.

IV.1.2 La redefinición de las identidades y la nueva relación con los otros

Al considerarse a sí misma como parte inevitable del desarrollo humano, la modernidad se volvió un proyecto etnocéntrico y hegemónico, que invisibilizó minorías cualitativas y cuantitativas. En lo concreto, se caracterizó por la difusión de un modelo político – el Estado moderno – y un modelo económico – el capitalismo –, sin reparar en las particularidades de cada contexto (Hargreaves, 1998). Lo que ha permitido el surgimiento de una identidad a nivel global, que ha convertido a los individuos en ciudadanos de una sociedad mundial, que comparte valores, principios e instituciones. Sin embargo, también ha tenido como consecuencia el fortalecimiento y la reivindicación de dichas minorías opacadas, dando paso a la emergencia y revitalización de sus identidades (Ruiz Román, 2010). Lo que, a su vez, ha traído como consecuencia la valoración de la diversidad, la aceptación teórica del otro, el encuentro entre distintas culturas, el interculturalismo, y el mestizaje (Gómez Pérez, 1998).

La revitalización de múltiples identidades requiere de la autonomía y descentralización como una nueva manera vivir en la diversidad. Esto significa que el poder y la moral de instituciones tradicionales como el Estado y la Iglesia se diluyen en la multiplicidad de símbolos y representaciones que existen de la realidad y que poseen su propia interpretación de ella (Bosch Caballero, 2003; Ruiz Román, 2010). Por ende, produce una nueva relación de los individuos con su entorno y con los otros, la cual ya no se explica únicamente en función a las semejanzas. Sino que se sostiene, justamente, en las diferencias que permiten reafirmar y mantener la propia identidad (Bosch Caballero, 2003).

Por lo tanto, la pérdida de fe respecto del progreso lineal y unívoco de la humanidad, ha traído consigo la emergencia de nuevas formas de interpretar y relacionarse con la realidad; lo que ha incentivado la reemergencia de múltiples identidades que deben encontrar nuevas formas de vincularse, esta vez, en base a las diferencias. De este modo, las instituciones tradicionales que una vez rigieron los principios y valores para desenvolverse en el mundo social, han perdido su influencia ante el surgimiento de nuevas representaciones y símbolos que permiten decodificar la realidad.

Ante la emergencia de diversas identidades y culturas, una educación universal y accesible para todos ya

no es suficiente para el desarrollo de las sociedades. En este sentido, es necesario que la escuela atienda a la diversidad a la que se enfrenta, para de esa manera garantizar la igualdad de oportunidades entre los estudiantes. Lo anterior, exige que la escuela sea flexible y logre adaptarse a las características de sus estudiantes, tanto en el contenido que entrega, como en la forma en que lo entrega (Ruiz Román, 2010). También exige a la escuela fortalecer su rol como un espacio de encuentro y mediación cultural que debe acoger las distintas formas culturales impuestas desde afuera, y que ahora además debe acoger a la multiplicidad de identidades en su interior. En este sentido, la mediación cultural necesita equilibrar aquello que los individuos entregan de sí y lo que reciben de su entorno (Barrio Maestro, 2008)

Por otra parte, para que la escuela sea capaz de enseñar a comprender las distintas realidades, está obligada a interactuar con el contexto en el se inserta, interpretarlo y, a partir de ahí, identificar las características y necesidades de los estudiantes.

En este contexto, el profesor es un sujeto más en el proceso de aprendizaje, que aporta con su propia individualidad en la construcción de la cultura en común y en el diálogo que facilita la reflexión sobre la realidad. Es decir, el profesor se vuelve un facilitador, que guía, aconseja y promueve destrezas en la selección y análisis de la información.

IV.1.3 El avance de los medios de comunicación en masa y las tecnologías de la información y la comunicación

El avance de los medios de comunicación masivos ha expuesto a los individuos a nuevas e inmediatas formas de relación entre ellos y con la información. Que se caracteriza por su inmediatez y evitar los efectos de la distancia, lo que genera una nueva comprensión del tiempo y el espacio, más comprimida, que amplía y acelera la capacidad de hacer y comprender (Hargreaves, 1998).

Una de las consecuencias de lo anterior, es el entendimiento del tiempo como un recurso, es decir, es más “rico” quien más tiempo disponible tiene para el ocio, o quien menos esfuerzo debe realizar para conseguir gratificaciones. Lo que supone un cambio en la ética del trabajo que describe Weber sobre el valor del esfuerzo para obtener beneficios (Bauman, 2008). E implica también la valoración de los procesos de optimización, es decir, que permitan sacar el mayor provecho utilizando la menor cantidad posible recursos (Bauman, 2008).

Por otra parte, la cantidad de información que existe en la actualidad, supera a la escuela como única fuente del “conocimiento general”, y a la capacidad de los individuos de analizar y procesar toda aquella información (Bosch Caballero, 2003). Es decir, asistimos a un tiempo en el que ya no existe una única

forma de conocimiento, el cual ya no se consigue solo en la escuela, y cuya cantidad hace imposible para los individuos saber todo.

Asimismo, la velocidad de producción y difusión, vuelve al conocimiento algo provisorio, y exige a los individuos no solo una capacidad de adaptación y flexibilidad ante el contexto cambiante, sino también una capacidad crítica que permita discernir y nutrir la toma de decisiones ante el abanico de posibilidades disponibles (Ruiz Román, 2010).

Por último, en esta era de la información, el conocimiento se ha convertido en una de las principales fuerzas económicas, permitiendo una mayor producción de riquezas y generando importantes transformaciones en las relaciones de producción (Gómez Pérez, 1998). De este modo, el desarrollo de diversas formas de comunicación y tecnologías, han acelerado el desarrollo del conocimiento y, en consecuencia, el mercado.

Sin embargo, la saturación de información y la mayor posibilidad de elecciones no han enriquecido los criterios de análisis y la toma de decisiones de las personas, ni la formación de la cultura. Debido a que provocan el riesgo de validar o invalidar toda información, sin criterio para su análisis y comprensión (Trilla Bernet & Ayuste González, 2003).

En este contexto, los individuos están obligados a desarrollar habilidades que les permitan adaptarse y desenvolverse en un mundo que dificulta la toma de decisiones y aumenta la incertidumbre de la vida cotidiana. Al respecto, es necesario seleccionar y dotar de sentido la información disponible, reconstruirla y organizarla de manera crítica (Trilla Bernet & Ayuste González, 2003). Y este análisis necesita de una comprensión integral de la realidad, no parcelada, para poder procesar de manera satisfactoria la información recibida.

El desafío aquí, entonces, es para la abstracción de la realidad en asignaturas, la capacidad de vincularse con la vida cotidiana de los estudiantes, y el desarrollo de habilidades que permitan analizar los estímulos recibidos de manera integral, considerando todas sus dimensiones; para que así, cada individuo pueda finalmente conocer y comprender de manera pertinente a su contexto. De este modo, la escuela debe develar los nuevos símbolos y representaciones, y aportar con una formación que permita desenvolverse de manera satisfactoria en una sociedad cada vez más compleja e incierta (Bosch Caballero, 2003; Trilla Bernet & Ayuste González, 2003).

IV.1.4 El desarrollo de nuevas formas económicas

Tal como se mencionó, la masificación de la información y el aumento de su capacidad de producción,

han terminado por convertir el conocimiento en una de las principales fuerzas de producción (Bosch Caballero, 2003). En este contexto, se observa un impacto en el mundo económico, en tanto el mercado de productos pierde influencia ante el de los servicios (Hargreaves, 1998). Lo que, en palabras simples, significa que la capacidad de *mejorar* la producción hoy es más relevante que la producción en sí misma. Esto, a su vez, lleva a desobjetivar a los sujetos, quienes dejan de ser un instrumento para la producción de valor, para convertirse en creadores de valor.

En este mismo contexto, el conocimiento se ve expuesto a procesos de desvalorización cada vez más rápidos. De modo que las “antiguas” formas de conocimiento están siendo constantemente remplazadas por formas “nuevas e innovadoras”. Lo que incentiva la rotación de los puestos de trabajo (Bauman, 2008).

Junto con lo anterior, la masificación de las tecnologías ha permitido la mundialización de los procesos de producción, es decir, las empresas que antes pertenecían con un país o nación, hoy son transnacionales que han distribuido sus procesos de producción en distintos países con el propósito de optimizar y rentabilizar sus productos (Aróstegui & Martínez, 2008).

A su vez, el dinamismo y la agilidad con que cambia la realidad, también tiene un impacto en el mercado laboral. En este sentido, como ya se dijo, hay una transformación en la ética del trabajo, que pasa de valorar el esfuerzo a, por el contrario, valorar la optimización del trabajo.

Por último, una de las más importantes transformaciones tiene relación con la instalación del neoliberalismo como nuevo orden económico mundial. El cual supone la irrupción del mercado como un mecanismo regular en ámbitos donde tradicionalmente no ha participado, y el deterioro del Estado de bienestar y como referente normativo (Gómez Pérez, 1998).

Lo anterior implica que la educación debe adaptar su currículum a las exigencias del mercado internacional y las transnacionales necesitan; y, en segundo lugar, la transformación de la educación en un servicio transable en el mercado.

Además, será fundamental que la escuela comprenda el nuevo contexto económico, en el que los servicios se vuelven más relevantes que la producción; en el que la rentabilización de la producción está en mejorar las cualidades de los productos; y en las que la tecnología es capaz de satisfacer la mayor parte de las funciones mecánicas. De modo que los individuos deben aportar en la innovación, creatividad, trabajo en equipo y reflexión. Y, por lo tanto, el valor del trabajo estará dado por la capacidad de adaptación a un contexto cambiante, y por la comprensión cualitativa de la producción y no solo

cuantitativa.

En el contexto anterior, los sistemas educativos deben estar alerta para no caer en una enseñanza *para* el mercado, como ocurrió en la modernidad; sino para formar para la sociedad y el desarrollo de cada individuo.

A partir de lo anterior, se observa que las sociedades contemporáneas exigen el desarrollo de la función educativa de la escuela, la cual implica el desarrollo de habilidades que permitan conocer la realidad mediante la reflexión y el análisis de la información recibida, para así aprender de manera contextualizada y adquirir la flexibilidad necesaria para los constantes cambios que ocurren en la actualidad.

De este modo, la escuela como instancia de encuentro y mediación cultural sigue siendo una institución necesaria para el desarrollo las sociedades. Sin embargo, ahora se encuentra desafiada por una serie de cambios que ponen en tensión los cimientos sobre los cuales ha estado funcionando. En este sentido, la escuela hoy debe ser capaz de incluir activamente a la diversidad que se encuentra en ella; preparar a sus estudiantes para una sociedad y mercado laboral que cambia de manera ágil y que, por lo tanto, requieren de una mayor capacidad para comprender y reflexionar respecto de la realidad que los rodea. Es así que la escuela se juega su existencia en su capacidad de mantenerse realizando las funciones que ha desempeñado tradicionalmente – *socializadora, instructiva y educativa* -; pero adaptándose a un nuevo contexto social, que le exige encontrar nuevas formas de hacer lo que siempre ha hecho, lo que impacta en la en los conocimientos que entrega y en cómo los entrega.

Desde este punto de vista, siguiendo con las perspectivas de Dubet (2010) y Hargreaves (1998), la calidad educativa será entendida como la capacidad de las escuelas – o de sus procesos - de adaptarse y responder a las características y necesidades del contexto en el que se inserta y de sus estudiantes. Lo que hace que cobre sentido con lo indicado por Trilla Bernet et al. (2003), quienes establecen que todas las pedagogías en el momento de su surgimiento, fueron innovadoras, pues significaban un avance respecto de las condiciones anteriores de enseñanza. Pero que después de un tiempo, se vuelven tradicionales u obsoletas, pues no ofrecen nuevas respuestas a las condiciones sociales que han cambiado desde su origen.

IV.2. El movimiento de la Eficacia escolar

IV.2.1 Desarrollo y aportes del movimiento de Eficacia Escolar

El movimiento teórico práctico de Eficacia Escolar es uno, sino el más, relevante de los enfoques de la investigación educativa. Murillo (2008a) lo define como un movimiento que busca medir la magnitud de

los factores o características de una escuela eficaz, entendiendo a esta última como aquella que consigue el desarrollo integral de todos sus estudiantes, el cual es significativamente superior al de otros centros que poseen condiciones socioeconómicas similares. Por lo tanto, sus principales objetivos son conocer qué hace que una escuela sea eficaz, y qué capacidad tienen las escuelas para incidir en el desarrollo de sus estudiantes (Bellei et al., 2014; F. J. Murillo, 2008b). En otras palabras, es un movimiento que busca identificar qué aspectos puede resolver una escuela para proveer una educación que permita mejorar los resultados de los estudiantes.

Los orígenes del estudio de la eficacia escolar se encuentran a fines de los años sesenta en Estados Unidos y en Gran Bretaña, a raíz de la publicación de dos investigaciones (1966 y 1967, respectivamente) que evidenciaban la poca influencia de los centros educativos en el rendimiento de los estudiantes, y relevaban la importancia de las variables de entrada u origen de los estudiantes como principal factor que explica las diferencias de resultados entre las escuelas (Bellei, Muñoz, & Raczynski, 2004; Bustos, 2014; J. Murillo et al., 2007).

A partir de dichas publicaciones surgieron al menos dos estudios (Weber en 1971 en los Estados Unidos, y Edmond en 1979 en Gran Bretaña) cuyos resultados contradicen dichas hipótesis, argumentando la existencia de escuelas donde, a pesar de las condiciones de entrada adversas, los estudiantes logran buenos resultados. Estos son los primeros estudios de Eficacia escolar.

Además del aporte de sus hallazgos, ambos estudios plantearon nuevas formas de pensar la investigación educativa, la cual hasta entonces se caracterizaba por ser principalmente cuantitativa; utilizar como variables las características de entrada de los estudiantes a las escuelas y sus resultados (*input – output*); y nutrirse de datos provenientes de evaluaciones nacionales, por lo que el análisis era sobre un conjunto de establecimientos, incapaz de observar lo que ocurría dentro de los centros (Bonal, 1998; J. Murillo et al., 2007).

A diferencia de lo anterior, tanto Weber como Edmond propusieron esquemas que no sólo consideraban variables de entrada y salida del sistema, sino también de proceso, es decir, de lo que ocurre dentro los establecimientos. En adelante, éste pasó a ser el principal esquema para investigar las escuelas eficaces, abriendo paso a lo que se conoce como estudios de entrada, proceso y producto (conocidos como IPP por sus iniciales en inglés, *input, process y product*). Para ello fue necesario dejar de mirar exclusivamente las bases de grandes muestras, y producir nuevos datos que permitieran caracterizar qué ocurre dentro de los centros; lo que trajo consigo el uso de nuevas estrategias metodológicas para construir dichos datos,

mediante técnicas cuantitativas, como había sido tradicionalmente, y cualitativas (J. Murillo et al., 2007). En función de su desarrollo, es posible considerar que existen al menos tres etapas de los estudios de Eficacia escolar (J. Murillo et al., 2007). La primera hasta mediados de los setenta, donde predominaron los diseños con factores de entrada, proceso y producto, y que, en su mayoría, utilizaban técnicas de análisis multivariable para identificar el porcentaje de la varianza que explicaba cada factor.

Dentro de las primeras experiencias en la identificación de factores de eficacia escolar, cabe mencionar Modelo de 5 factores de Edmond, que propone (i) un liderazgo fuerte y claro, (ii) altas expectativas sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes, (iii) un clima escolar ordenado, (iv) orientación hacia la adquisición de habilidades y conocimientos, y (v) un monitoreo permanente de los aprendizajes de los estudiantes como características de la gestión escolar de escuelas eficaces (F. J. Murillo, 2008b).

La segunda etapa se caracteriza por la aparición de investigaciones que incorporan el análisis de elementos de contexto de los centros, surgiendo los estudios CIPP (*context – input – process – product*). Entre los estudios de esta época destaca el de Schecrens y Creemers de 1989 (F. J. Murillo, 2008c), el cual será clave para el futuro desarrollo del movimiento de eficacia escolar, dada su perspectiva más comprensiva del fenómeno y la identificación del nivel de contexto como un nuevo nivel para el estudio de la eficacia escolar. Además, en esta etapa se realiza un esfuerzo por medir otras cualidades de los factores de eficacia, como su sostenibilidad en el tiempo, su consistencia, y cuantificar sus diferencias entre las distintas áreas de la gestión o del conocimiento (Bustos, 2014).

En adelante, se abrirá una etapa de expansión del movimiento, con una gran diversidad de técnicas de producción de información, análisis de datos y resultados, en distintos contextos y países.

Entre ellos, cabe mencionar el trabajo posterior de Scheerens, quien en 1990 realizó un análisis de investigaciones llevadas a cabo durante esta fase, e identificó que los factores de mayor relevancia para la *eficacia escolar*: (i) clima escolar seguro y ordenado, (ii) altas expectativas sobre rendimiento de los estudiantes, (iii) una gestión escolar orientada al rendimiento, (iv) liderazgo educativo, (v) evaluación permanente del proceso de los estudiantes, (vi) objetivos claros de aprendizaje y (vii) consenso y trabajo en equipo entre los docentes. Mientras que los principales factores de *eficacia docente*, es decir, a nivel de aula serían: (i) tiempo de aprendizaje eficaz o dedicado a la tarea, (ii) enseñanza estructurada, (iii) contenidos cubiertos, (iv) actitudes y expectativas del docente, (v) fomento a la motivación de los estudiantes, y (vi) las adecuaciones del currículum en función de la realidad de los estudiantes (F. J. Murillo, 2008c).

Actualmente, la mayor parte de la investigación en Eficacia escolar considera los cuatro niveles mencionados, con distintas definiciones o enfocándose en unos más que en otros. En este sentido, es importante mencionar que, si bien en un inicio se privilegió la identificación de factores a nivel de establecimiento, la investigación ha profundizado el análisis a nivel de aula, incluyendo el rol del docente, el cual es considerado el factor de mayor relevancia para el aprendizaje de los estudiantes (Bellei et al., 2014).

La tercera etapa del movimiento de Eficacia escolar se inicia a fines de los años ochenta y está marcada por una mayor convergencia con el movimiento de la Mejora Escolar, y la consiguiente aparición del enfoque de Mejora de la Eficacia Escolar (Bustos, 2014; J. Murillo et al., 2007).

El movimiento de Mejora Escolar es contemporáneo al de la Eficacia escolar. Sin embargo, poseen significativas diferencias, principalmente porque la Mejora Escolar se ha dedicado a investigar y sistematizar *cómo son los procesos de mejora en las escuelas*. En términos simples, se podría decir que la Eficacia escolar busca saber qué hacen las escuelas que tienen buenos resultados, y la Mejora Escolar, cómo logran las escuelas mejorar sus resultados. En función de lo anterior, ha devenido en un movimiento eminentemente práctico, liderado por directivos y docentes (F. J. Murillo, 2005).

Dentro de sus aportes ha permitido conocer, por ejemplo, cuáles son las distintas fases de cambio en las escuelas; cuáles son las estrategias más exitosas y sus causas; o identificar qué elementos facilitan o dificultan los procesos de cambio (F. J. Murillo, 2005). Por lo que, a pesar de sus diferencias, es una línea de investigación complementaria al de la Eficacia escolar.

La reciente convergencia entre los movimientos de Eficacia y Mejora Escolar ha llevado a las investigaciones en Eficacia escolar a pensar no solo en qué características debe tener una escuela para conseguir buenos resultados, sino también en cómo lograrlo, lo que amplía el área de investigación de la Eficacia escolar. Metodológicamente, ha avanzado en técnicas cualitativas y en el estudio de casos en profundidad mediante el uso de técnicas etnográficas. Es así que la línea de la Mejora de la Eficacia Escolar, resultante de esta convergencia, apostará por un cambio educacional planificado para la mejora de aprendizaje de los estudiantes y potenciar la capacidad de las escuelas de adaptarse y gestionar los cambios (Bustos, 2014, p. 14).

IV.2.2 El movimiento de eficacia escolar en Iberoamérica y Chile

En Iberoamérica, los estudios de Eficacia escolar se vienen desarrollando desde mediados de los años setenta, y con más fuerza desde la segunda mitad de los ochenta, con experiencias a nivel nacional y

regional. Su desarrollo ha estado al alero de instituciones como los Ministerios de Educación de distintos países, la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, y la realización de convenios entre universidades y centros de investigación (Bellei et al., 2004; R. Blanco, Aguerrondo, & Calvo, 2008; J. Murillo et al., 2007).

De acuerdo a Murillo (2008a), han tenido un carácter claramente aplicado, centrado en el objetivo de determinar cuáles son los factores asociados a la eficacia escolar. Para ello, se han utilizado técnicas cuantitativas, datos nacionales y análisis de modelos multinivel; y técnicas cualitativas para el estudio de casos en profundidad.

Los aportes del movimiento de Eficacia Escolar en Iberoamérica se pueden agrupar en cuatro líneas de trabajo (F. J. Murillo, 2006), presentadas brevemente a continuación:

- a) Estudios de Eficacia escolar: cuyo principal objetivo ha sido identificar los factores escolares asociados al rendimiento de los estudiantes, es decir, conocer qué variables aportan más para que las escuelas mejoren sus resultados. Dentro de este conjunto existen dos líneas muy claramente definidas: (i) aquella en que los datos son producidos para el estudio, por lo que están ajustados a los objetivos y preguntas de investigación; y (ii) aquella en que se realiza un análisis de datos secundarios recogidos con otro propósito. En estos casos, es el planteamiento de la investigación la que se debe ajustar a los datos disponibles.
- b) Estudios que buscan encontrar la relación entre determinados factores y el rendimiento escolar: este grupo refiere a las investigaciones que se han centrado en el estudio en profundidad de uno o más factores. En este sentido, si bien no tienen fines tan exhaustivos como la línea anterior, aportan en el conocimiento de la complejidad de los efectos que poseen dichos factores en los aprendizajes y el rendimiento de los estudiantes. Dentro de éstas, es posible identificar focos, al menos, en los siguientes temas: eficacia docente, clima, recursos económicos, preescolarización, nutrición/desnutrición, y educación bilingüe.
- c) Evaluaciones de programas de mejora: se refiere a aquellas evaluaciones de programas de mejora escolar que han aportado al conocimiento de los factores de eficacia escolar a partir de sus resultados. Este conjunto de trabajos posee alta relevancia en el sentido que se sustenta en datos ex-post de experiencias.
- d) Estudios etnográficos sobre la escuela: este conjunto refiere a investigaciones de carácter etnográfico sobre instituciones escolares. En este caso, se prioriza el conocimiento en

profundidad de la realidad de los centros sobre la representatividad de los resultados del estudio. Este tipo de trabajos se centra principalmente en el conocimiento de la gestión escolar de las escuelas estudiadas.

En la región existe un gran número de investigaciones a nivel nacional que han identificado diversos factores de eficacia escolar. Dentro de ellos, destaca el estudio Investigación Iberoamericana sobre Eficacia escolar (J. Murillo et al., 2007), el cual realiza un análisis cuantitativo y cualitativos para nueve países de la región, incluido Chile.

En general, se ha identificado que los factores de eficacia escolar en la región en su gran mayoría coinciden con los identificados en la investigación internacional. Junto con lo anterior, también se ha podido concluir que además de los factores identificados en otros países, en Iberoamérica la gestión de recursos financieros y educativos, y la profesión docente (entendida como formación inicial, formación continua y condiciones laborales), cobran especial relevancia a la hora de explicar la varianza de los resultados de aprendizaje de la región.

A modo de síntesis del panorama regional, cabe mencionar los factores de eficacia escolar en presentados por Murillo (2008a) a partir de una revisión de estudios en Eficacia escolar y sus aportes en América Latina y el Caribe. En ella identifica nueve factores:

- a) Sentido de comunidad: refiere al compromiso y el sentido de pertenencia de los docentes con el centro. El que además se suele traducir en la participación de miembros de la comunidad en la formulación del proyecto educativo y sus objetivos.
- b) Clima escolar y de aula: El clima escolar es un factor clave de eficacia escolar. De este modo, en las escuelas de este tipo, estudiantes y docentes asisten contentos a la escuela; los estudiantes se sienten apoyados y motivados por sus profesores; y los profesores poseen buenas relaciones con los miembros del equipo directivo. Lo anterior, se traduce en un buen clima de aula, donde no se observan situaciones de violencia, abuso o maltrato, y en donde existe una buena relación entre docentes y estudiantes.
- c) Dirección escolar: refiere a la existencia de un liderazgo fuerte, comprometido con docentes y estudiantes, que mantiene el foco en lo pedagógico y, por lo tanto, tiene altas capacidades técnicas. En los mejores casos, este es un liderazgo que está distribuido en varias personas, es colegiado, y no depende solo de un individuo.
- d) Currículo de calidad: La investigación ha dado cuenta que gran parte de la eficacia escolar

depende de la metodología didáctica que utilicen los docentes. Es así que es deseable que las clases sean planificadas con anticipación y tiempo; que las lecciones estén estructuradas, con objetivos definidos y conocidos por los estudiantes; que posean una variedad de actividades e incentiven la interacción entre docentes y estudiantes; atendiendo a la diversidad de sus estudiantes y utilizando recursos didácticos para apoyar la enseñanza.

- e) Gestión del tiempo: La investigación también ha demostrado que en las aulas más efectivas existe una gestión del tiempo, maximizando la cantidad de tiempo disponible para el aprendizaje. Esto se traduce en clases puntuales, donde se optimiza el tiempo para la enseñanza, y se reducen las interrupciones al mínimo posible.
- f) Participación de la comunidad escolar: En las escuelas eficaces, tanto docentes como directivos valoran la participación de los miembros del centro. En Iberoamérica, además, se ha constatado que las buenas escuelas tienen una fluida relación con la comunidad en la que están insertas. De este modo, son escuelas que se caracterizan por contar con la participación de estudiantes, padres y apoderados en las actividades, organizaciones y tomas de decisión del establecimiento.
- g) Desarrollo profesional docente: Las escuelas eficaces son organizaciones que aprenden. En este sentido, ello también se traduce a los miembros de la escuela y el interés del cuerpo docente por seguir aprendiendo.
- h) Altas expectativas: Desde las primeras investigaciones, las altas expectativas se han identificado como un factor relevante para la obtención de buenos resultados por parte de los estudiantes. En este sentido, es necesario que los docentes posean altas expectativas respecto del aprendizaje de sus estudiantes, y que ello se les transmita de diversas formas. Las altas expectativas, además, provienen de la familia respecto de los docentes, directivos y la escuela en su conjunto, así como del equipo directivo hacia docentes y estudiantes.
- i) Instalaciones y recursos: La investigación ha comprobado que el espacio físico donde se realizan las actividades es fundamental para el aprendizaje y los resultados de los estudiantes, más aún en los países en vías en desarrollo, como los de América Latina y el Caribe.

En Chile, también existen desde hace varias décadas diversas experiencias de investigación en Eficacia escolar. Sus hallazgos han sido relevantes para la política nacional, por lo que se puede decir que es una corriente influyente en la configuración del sistema educativo del país (Unidad de Currículum y Evaluación, 2013).

Las investigaciones más relevantes y reconocidas han sido principalmente cualitativas, con estudio de casos en profundidad, ya sea mediante la producción de datos con entrevistas o técnicas etnográficas (Bellei et al., 2014; Concha, 2006; Zárate Barrera, 1992). Sin embargo, también existen importantes esfuerzos a nivel cuantitativo (Bellei et al., 2004; Cox & Arancibia, 2009).

IV.2.3 Conceptos a la base de la Investigación en Eficacia Escolar

A partir de lo anterior, cabe dejar en evidencia que el enfoque de Eficacia escolar también realiza aportes en términos teóricos, es decir, ofrece una forma de comprender el sistema educativo.

El siguiente apartado busca identificar y definir los conceptos a la base de los aportes realizado por el enfoque y las investigaciones revisadas, con el propósito de establecer una “línea base” conceptual, afín con las políticas implementadas en el país, que contribuya a identificar las brechas entre lo que propone el sistema educativo y de aseguramiento de la calidad, y el concepto de calidad relevado por la presenta investigación en función de los aportes de la sociología crítica.

En primer lugar, a partir de la definición de los factores de eficacia escolar es posible identificar cuáles son los aspectos que, desde esta perspectiva, deben ser resueltos para que las escuelas ofrezcan una educación de calidad.

En este sentido, se observa que los factores de eficacia escolar indicados por Murillo para Iberoamérica refieren estrictamente a procesos *dentro* de la escuela; de modo que lo que ocurre fuera de ella es considerado como *dado*, invariable, y que posee una relación unidireccional *hacia* los centros. Lo anterior, omite el permanente diálogo y transacciones que los establecimientos poseen con su entorno, en tanto reciben múltiples influjos de sentidos y representaciones, ya sea por parte las familias y sus estudiantes, así como desde el mercado, el Estado o la Iglesia. Los que son “transformados” y “devueltos” mediante los procesos de construcción y reproducción de sistemas de significados.

De este modo, se observa que la noción de escuela que subyace a los factores de eficacia escolar se encuentra cerrada en sí misma y, por lo tanto, descontextualizada respecto de las características y necesidades que manifiesta su entorno sobre ella.

Por otra parte, para comprender la noción de calidad educativa que subyace al enfoque de la Eficacia escolar, es necesario partir por una de las definiciones más esenciales del movimiento, la de escuela eficaz. Murillo define a la *escuela eficaz* como “aquella que promueve de forma duradera el desarrollo global de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta sus condiciones previas, al mismo tiempo que fomenta el desarrollo de la comunidad educativa” (2005, p. 5;

J. Murillo et al., 2007). A partir de esta definición, se observan cinco elementos que permiten comprender qué es lo que se entiende por calidad en la Eficacia escolar.

Uno de ellos refiere al desarrollo integral de las personas. Al respecto, Murillo (2008a) indica que debe ir más allá del aprendizaje y los resultados en Lenguaje y Matemática (o comprensión lectora y cálculos), e incluir otros aspectos como la felicidad de los estudiantes, su autoconcepto, y su actitud creativa y crítica. Y el segundo, a la equidad como principio fundamental de una educación de calidad. Lo que se observa en la expectativa de conseguir un desarrollo global para todos y todas las estudiantes. Desde este punto de vista, la calidad es una noción integradora, íntimamente ligada a la *equidad*. Y que, para su mejora, las acciones implementadas deben ser coherentes con los fines y objetivos del sistema educativo (F. J. Murillo, 2005).

Por otra parte, el concepto de *escuela eficaz* (2005, p. 5; 2007), aporta en la operacionalización de calidad, en tanto define “eficacia escolar” como el “valor agregado” que entrega la escuela a los resultados de los estudiantes, en función de lo esperable según sus condiciones de origen; o, en términos estadísticos, el porcentaje de variación en el rendimiento de los alumnos debido a las características *procesales* del centro en el que están escolarizados (J. Murillo et al., 2007). Lo anterior, trae un elemento importante a la vista. Este es la necesidad de una línea de base respecto de cualesquiera sean los conocimientos y habilidades que se espera de la instrucción, y una consecuente evaluación de su avance. De este modo, la calidad educativa queda estrechamente vinculada a la evaluación de los resultados del proceso de los estudiantes, en determinados aspectos definidos con anterioridad.

La medición de la Eficacia escolar o el estudio de una escuela eficaz debe considerar más de un factor, volviéndose más complejo a medida que se van incluyendo más factores. En este sentido, se ha comprobado que, al medir la eficacia escolar a partir de un solo factor, se corre el riesgo de estar midiendo un proceso de la gestión escolar, y no el conjunto de la acción de la escuela (Bustos, 2014).

A pesar de lo anterior, muchas de las investigaciones en Eficacia escolar han concebido la calidad como rendimiento en pruebas estandarizadas. Al respecto, esta decisión es defendida por los investigadores porque prioriza la función cognitiva de la enseñanza, considerada como el cimiento para el logro de otras dimensiones del desarrollo integral. En palabras de Bellei (2014), una escuela eficaz obtiene resultados cognitivos acorde a la edad de cada estudiante, lo que a su vez se traducirá en el desarrollo de habilidades sociales y personales.

En síntesis, definición de la calidad educativa posee cinco dimensiones: (i) desarrollo integral, es decir,

la evaluación de un avance mayor al de las asignaturas básicas; (ii) equidad, o dicho de otro modo, la distribución equitativa de las oportunidades de aprendizaje; (iii) valor agregado, entendido como el avance del estudiante desde su ingreso al centro hasta el momento de la evaluación; (iv) la evaluación de los resultados del proceso de desarrollo de los estudiantes; y (v) la priorización del desarrollo cognitivo acorde a la edad, en tanto sustento del desarrollo integral de los estudiantes.

De este modo, se observa que la Eficacia escolar posee considerables diferencias en relación a la perspectiva revisada antes. En este sentido, es importante comprender y evidenciar dichas diferencias, con el propósito de identificar a qué están atendiendo los Estándares Indicativos del Desempeño.

V. Planteamiento metodológico

El siguiente apartado contiene la descripción metodológica de la investigación. La cual incluye la estrategia de producción de información a utilizar, la descripción de la fuente de información, y el plan de análisis, el cual establece los conceptos y las dimensiones de análisis.

V.1. Diseño metodológico

El diseño metodológico es exploratorio de carácter cualitativo. de la investigación considera un análisis documental de los Estándares Indicativos del Desempeño (Anexo I). Esta técnica se caracteriza por utilizar como fuente de información material que no ha sido producido precisamente para la investigación, sino que tiene otros fines, pero aun así provee de información relevante para la investigación social (Bryman, 2015).

Dentro del análisis documental, los documentos provistos por instituciones del Estado poseen gran cantidad de información relevante y válida (Bryman, 2015). Pues a pesar de no necesariamente ser un reflejo fiel de la realidad, tienen un impacto en las políticas públicas y dan cuenta de cómo se están entendiendo temas de importancia social.

V.2. Fuente de información

El documento a analizar serán los Estándares Indicativos del Desempeño para los Establecimientos Escolares y sus Sostenedores (EID), en su versión actualizada del año 2020. Los EID son un instrumento de evaluación y orientación cuyo origen radica en la Ley que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Congreso Nacional, 2011) . En ella se establece la creación de estándares para la gestión de los establecimientos escolares, los que son utilizados como marco evaluativo para las Visitas de Evaluación

y Orientación del Desempeño, y también como un instrumento de orientación para que los sostenedores y equipos directivos puedan ajustar los procesos al interior de las escuelas.

La primera versión de los Estándares, realizada por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, publicada el año 2013, estaba constituida por 79 estándares, distribuidos en 12 subdimensiones y 4 dimensiones de la gestión escolar. De acuerdo con lo estipulado en la misma ley, los Estándares deben someterse a revisión cada cuatro años. Es por ello que actualmente se encuentra vigente una segunda versión, que comprenden las mismas 4 dimensiones y 12 subdimensiones; sin embargo, esta vez albergan a 58 estándares.

En ambas versiones, los Estándares están conformados por la definición de las dimensiones y subdimensiones de la gestión escolar, el enunciado de los estándares, una rúbrica y las fuentes de información que permiten evaluar cada estándar. Las rúbricas incluyen los niveles de desarrollo y ejemplos de cómo observar dichos niveles en las escuelas.

Al respecto, dado el carácter indicativo de la rúbrica, es decir, que no es mandatorio para los establecimientos, para el análisis solo se considerará el enunciado de cada estándar, el cual será complementado y contextualizado con las definiciones de las dimensiones y subdimensiones correspondientes. Por lo tanto, las rúbricas los niveles de desarrollo y las fuentes de información para la evaluación de cada estándar no están contempladas en el análisis.

V.3. Plan de análisis

A continuación, se presentan una matriz que da cuenta de la operacionalización del concepto de calidad educativa a observar en el análisis de los Estándares.

Para contextualizar, cabe recordar que el concepto de educación, ha sido definido como una instancia de encuentro y mediación cultural, que en el caso de la educación formal tiene como propósito la transmisión de un proyecto cultural en específico, definido por los grupos sociales que han logrado una posición hegemónica en la sociedad. De este modo, los sistemas educativos son un reflejo de una perspectiva política, que indica el tipo de individuo y sociedad que se desea construir. Es así que la educación es una institución social, fuertemente influenciada por las transformaciones sociales.

Respecto del concepto de calidad educativa, como ya se anticipó en el marco teórico, será entendida como una cualidad de los procesos de “producción de la enseñanza” o que ocurren dentro de la escuela.

Respecto del cual se han identificado dos posturas: por una parte, la noción de calidad entendida como

la capacidad del sistema educativo y de la escuela de adaptarse y responder a las características y necesidades del contexto en el que se encuentran y de sus estudiantes; y la noción de calidad entendida como los resultados de los procesos que tienen lugar dentro de la escuela y que poseen una variación respecto de una línea de base o primera medición.

La Tabla I posee la operacionalización que se ha realizado del concepto de calidad educativa. Para cada perspectiva se han identificado formas específicas en que se configuran el contexto, el currículum, el rol del docente, y el rol de estudiante en los procesos de enseñanza. Además, se han establecido algunos supuestos desde los cuáles se contextualiza la mirada con la que se analizarán los Estándares Indicativos del Desempeño.

Cabe mencionar que la perspectiva de calidad educativa en función de los resultados de los procesos de enseñanza es la noción afín al sistema educativo y de aseguramiento de la calidad en el país; mientras que la perspectiva de calidad educativa entendida como la capacidad de la escuela de adaptarse y responder a las necesidades y características del contexto en el que se inserta, es una herencia de los postulados de la sociología crítica de la educación.

Tabla I: Dimensiones de análisis para el concepto de Calidad Educativa.

Calidad educativa	Enfoques	Supuestos	Contexto	Currículum	Rol del docente	Rol del estudiante
<p>La calidad educativa es una característica o cualidad de los “<i>procesos de producción</i>” de la enseñanza que ocurren dentro de la escuela.</p> <p>Al igual que la escuela y los sistemas educativos, es una cualidad histórica y socialmente situada.</p> <p>A partir de los antecedentes presentados, es posible identificar al menos dos enfoques. Por un lado, uno que se centra en los resultados de los procesos de enseñanza, ya sea académicos, de desarrollo integral, o mediante indicadores como retención, repitencia, etc. Y que está estrechamente vinculado con el movimiento teórico empírico de la Eficacia Escolar.</p> <p>Y por otra parte, un enfoque desarrollado a partir de la sociología crítica, y que entiende la calidad educativa como la capacidad de la escuela de ajustarse o responder a las características y necesidades de su entorno y sus estudiantes.</p>	<p>Calidad como resultados de los procesos que tienen lugar al interior en la escuela.</p>	<p>Supone al menos una evaluación de los resultados de los procesos de enseñanza de la escuela. En el caso de la Eficacia Escolar, supone al menos dos evaluaciones, teniendo en consideración que lo que se entiende por “valor agregado” es la diferencia entre los resultados de una evaluación y otra. De este modo, los procesos que ocurren al interior de la escuela son entendidos como <i>factores</i> que puedes ser modificados para la mejora de los resultados.</p>	<p>Si bien desde la Eficacia escolar, el contexto normativo y las características de entrada de los centros y los estudiantes son considerados como variables que indican en los resultados de las escuelas; al no poder ser modificados por ellas son considerados como dados e inalterables.</p>	<p>El currículum es diseñado de manera centralizada por un ente externo a la escuela. Y no es adaptable a su contexto.</p> <p>Las evaluaciones poseen un énfasis en la evaluación de la cobertura curricular, por lo tanto, los procesos de enseñanza de contenidos cobran gran relevancia.</p> <p>Los contenidos del currículum se encuentran divididos por asignaturas que responden a una lógica instrumental y a la necesidad de especialización para la inserción en el mercado laboral.</p>	<p>Dado que el currículum es de carácter centralizado, y que se organiza en función de asignaturas especializadas, el rol del docente corresponde a impartir los contenidos definidos en el currículum.</p> <p>Otra parte importante de su rol es el de procurar el cumplimiento de las normas que permitan establecer un ambiente apropiado para el aprendizaje, y que atienden la función instructiva de la escuela.</p> <p>Bajo este esquema, los procesos de enseñanza ocurren gracias a la acción pedagógica, entendida como la relación de poder que existe entre docentes y estudiantes.</p>	<p>Los estudiantes deben incorporar el contenido enseñando, independiente si este se ajusta a su contexto y necesidades.</p> <p>En este sentido, tienen un rol pasivo en el proceso de aprendizaje.</p> <p>Por otra parte, su educación está centrada en la adquisición de conocimientos y habilidades que les permitirán integrarse a un mercado laboral, en donde las personas son la principal fuerza de producción.</p>

	<p>Calidad como capacidad de la escuela de adaptarse y responder a las características y necesidades del contexto en el que se encuentran y de sus estudiantes.</p>	<p>Bajo ese enfoque, es necesario tener presentes las características sociales que contextualizan a las escuelas. A nivel general, como se ha definido en el marco teórico, se identifican cuatro dimensiones en las que se reflejan cambios sociales de las últimas décadas y que por lo tanto generan nuevas exigencias para los sistemas educativos. Estas son: (i) pérdida de fe en el proyecto moderno y nueva epistemología; (ii) redefinición de identidades y nueva relación con el otro; (iii) el avance de los medios de comunicación en masa y las tecnologías de la información y la comunicación; y (iv) las nuevas formas económicas.</p>	<p>Desde esta perspectiva, existe la convicción de que el sistema educativo debe proveer de habilidades y herramientas que permitan a los individuos integrarse y desarrollarse en sociedades cada vez más complejas. En consecuencia, las escuelas están obligadas a desarrollar un proceso reflexivo que les permita comprender su entorno y luego adaptar sus procesos y contenidos a las necesidades, exigencias y/o presiones que suponen dicho contexto sobre la institución y sus estudiantes.</p>	<p>Si bien el currículum está definido de manera centralizada, es adaptado en función de las características socioculturales del entorno y los estudiantes de la escuela. Por otra parte, es un currículum que debe desarrollar otro tipo de conocimientos ante el cuestionamiento de las verdades absolutas y la rapidez con que avanza el conocimiento. En este sentido, está centrado en el desarrollo de habilidades que permiten a los estudiantes analizar, reflexionar, y comprender su contexto, y poder adaptarse a los constantes cambios que supone la nueva época.</p>	<p>En este caso, dado que el currículum se adapta al contexto de la escuela, y dado que la construcción de conocimientos está basada en las múltiples interpretaciones y representaciones que los individuos generan de la realidad, los docentes poseen un rol activo en el proceso de enseñanza, siendo un guía u orientador que apoya los procesos de análisis y reflexión de los estudiantes.</p>	<p>Las características de los estudiantes son consideradas en los procesos de enseñanza. Por lo que los conocimientos tienen relación con su vida cotidiana. Además, los estudiantes se vuelven sujetos activos en la construcción del conocimiento, pues aportan con su experiencia e identidad. Los procesos de enseñanza responden a un mercado laboral en permanente cambio y en donde la principal fuerza de producción es el conocimiento. Lo que supone la necesidad de desarrollar de nuevas habilidades. Asimismo, la educación debe ser capaz de contribuir a que los sujetos sean capaces de analizar y comprender los múltiples estímulos que reciben de su contexto y mediante las múltiples fuentes de información disponible.</p>
--	---	---	---	--	---	--

A continuación, se presenta una segunda tabla, que posee los “Niveles de tolerancia” de las dimensiones, subdimensiones y estándares al concepto de calidad entendido como la capacidad del sistema y de la escuela de adaptarse y dar respuesta a las características y necesidades del contexto en el que se insertan y de sus estudiantes. En este sentido, se parte del supuesto de que todos los estándares son capaces de dar cuenta del concepto de calidad heredado de la Eficacia escolar y que hace referencia a los resultados de los procesos que tienen lugar dentro de la escuela.

Por lo tanto, lo que es necesario de identificar es qué dimensiones, subdimensiones y estándares permiten al sistema y a las escuelas poder comprender dentro de su labor la noción de calidad aquí propuesta. Al respecto se han identificado cuatro categorías: en la primera, “Alto”, indica que los estándares que incluyen de manera explícita elementos que permiten abordar ambas nociones de calidad; la segunda, “Medio”, supone que de manera explícita solo se menciona la noción de calidad afín con las políticas públicas a nivel nacional, es decir, aquella que se centra en los resultados de los procesos de enseñanza; sin embargo, implícitamente permite considerar la noción de calidad heredada de la sociología crítica de la educación. La tercera categoría, “Sin tolerancia” corresponderá a aquellos casos en que no será posible abordar la calidad como la capacidad de adaptación y respuesta del sistema y las escuelas. Y finalmente, la cuarta “No pertinente para el análisis” será para aquellas dimensiones, subdimensiones y estándares que no incluyen alguno de los elementos a través de los cuales se han operacionalizado los conceptos de educación y calidad.

Mediante dichas categorías se espera tener un primer análisis respecto de las posibilidades que ofrecen los estándares para abordar la noción de calidad referida a la capacidad de la escuela de responder a las necesidades y características de sus estudiantes y contexto.

La matriz de análisis correspondiente a la clasificación de las dimensiones, subdimensiones y estándares está contenida en el Anexo II, donde se indica su nivel de tolerancia y se realiza un breve análisis respecto de las causas de dicho nivel.

Tabla II: Niveles de tolerancia

Definición de Niveles de tolerancia	Categorías	Descripción de la categoría
<p>Refieren a la capacidad de una dimensión, subdimensión o estándar de permitir al sistema educativo y a las escuelas comprender e incorporar en sus procesos la noción de calidad entendida como la capacidad de las escuelas de adaptarse y responder a las características y necesidades de su entorno y sus estudiantes.</p>	Alto	<p>La dimensión, la subdimensión o el estándar refiere de manera explícita a ambas nociones de calidad educativa.</p>
	Medio	<p>La dimensión, la subdimensión o el estándar refiere de manera explícita solo a la noción de calidad entendida como resultado de los procesos de enseñanza. Sin embargo, permite abordar la noción de calidad como capacidad de adaptación y respuesta de la escuela a su contexto.</p>
	Sin tolerancia	<p>La dimensión, la subdimensión o el estándar refiere de manera explícita solo a la noción de calidad entendida como resultados de los procesos de enseñanza. Y NO permite abordar la noción de calidad entendida como la capacidad de adaptación y respuesta de la escuela a su contexto.</p>
	No pertinente para el análisis	<p>La dimensión, la subdimensión o el estándar refiere a procesos que no tienen relación con la operacionalización que se ha realizado de los conceptos de educación y calidad.</p>

VI. Resultados del análisis

Los resultados del análisis de los Estándares Indicativos del Desempeño serán presentados en función de las dimensiones de la Gestión Escolar. Por lo tanto, en primer lugar, se presentarán los resultados de la dimensión de Liderazgo con sus subdimensiones y estándares; en segundo lugar, la dimensión de Gestión Pedagógica, luego la de Formación y Convivencia, y finalmente la dimensión de Gestión de Recursos. El objetivo del análisis es identificar las oportunidades que ofrecen los Estándares Indicativos del Desempeño para que las escuelas puedan incorporar en su trabajo la noción de calidad entendida como la capacidad de las escuelas de adaptarse y responder a las características y necesidades del contexto en el que se encuentra y de sus estudiantes. De este modo, los resultados están centrados en identificar las oportunidades que se ofrecen y describir en qué consisten.

De acuerdo con lo definido en el plan de análisis, para lograr el propósito arriba descrito se utilizará una clasificación de las dimensiones, subdimensiones y estándares en función del “nivel de tolerancia” de cada uno con el concepto de calidad recién definido.

VI.1. Dimensión de Liderazgo

Tal como está definida, la dimensión de Liderazgo no permite a las escuelas incorporar en su trabajo la segunda noción de calidad presentada en el estudio, que refiere a la capacidad de los establecimientos de adaptarse y responder a las características y necesidades del contexto en el que se insertan y de sus estudiantes. Ya que, por una parte, es una dimensión fuertemente basada en los hallazgos del movimiento de Eficacia Escolar, que relevan el liderazgo como uno de los factores que más incide en el desempeño de los estudiantes, después de los procesos de enseñanza en el aula. Y, por otra parte, porque responsabiliza a los establecimientos y sus sostenedores sobre los resultados de la gestión, formación y aprendizaje; posee un importante foco en la planificación, monitoreo y cumplimiento de metas u objetivos, y que los considera como acciones necesarias para la mejora de las escuelas. En este sentido, es una dimensión que está netamente centrada en la consecución de metas y resultados, y en la capacidad de los liderazgos de los centros de reunir a los miembros de la comunidad escolar en torno al logro de dichos objetivos.

Respecto de las subdimensiones que componen la dimensión, Liderazgo del Sostenedor, Liderazgo del Director y Planificación y gestión de resultados, se observa que tampoco permiten a las escuelas considerar las características y necesidades de contexto y de sus estudiantes, en el diseño e

implementación de sus procesos de gestión y enseñanza.

En relación a los estándares, de los 14 que considera la dimensión, la mayoría presenta elementos de la noción de calidad entendida como los resultados de los procesos que ocurren dentro de la escuela. Y 4 no han sido considerados pertinentes para el análisis, pues no consideran elementos que refieran a la noción de educación y calidad educativa tal como han sido definidas en la investigación.

Dentro de los 10 estándares que pertinentes para el análisis, destacan dos que poseen un nivel de tolerancia Alto y Medio respectivamente. Estos son “El director instaure un ambiente cultural y académicamente estimulante” y “El sostenedor introduce de manera oportuna cambios estructurales para asegurar la viabilidad y buen funcionamiento de los establecimientos a su cargo”.

El primer estándar indicado, que refiere al liderazgo del director, ofrece oportunidades para que las escuelas puedan adaptarse a las características y necesidades del contexto y de sus estudiantes, en tanto reconoce la importancia de la dimensión cultural y/o simbólica en los procesos de aprendizaje, y deja disponible la posibilidad de incluir diversas identidades y culturas al promover un ambiente estimulante. Por otra parte, el estándar referido al liderazgo del sostenedor, si bien no menciona ningún elemento vinculado con las definiciones de educación y calidad definidas en el planteamiento metodológico de la investigación, al no definir el “buen funcionamiento” de la escuela, genera la oportunidad de entenderlo mediante diversos criterios, entre ellos la capacidad de adaptarse y responder a las características y necesidades del contexto en el que se inserta.

Por último, los 8 estándares clasificados como “Sin tolerancia”, hacen referencia explícita a la consecución de metas y objetivos; a la efectividad como característica deseada de los procesos de la gestión escolar; a la implementación de un proyecto educativo en común que permita el trabajo dentro de la escuela; y a la planificación de procesos y acciones para el cumplimiento de metas y la mejora.

VI.2. Dimensión de Gestión pedagógica

De acuerdo a la definición establecida por la UCE la dimensión de Gestión pedagógica posee un Alto nivel de tolerancia, es decir, contiene diversas oportunidades que permitirían a las escuelas adaptarse a las necesidades y características del contexto en el que se insertan y las de sus estudiantes.

Esto ocurre, principalmente, al establecer la necesidad de considerar las características particulares y diversas del estudiantado para resolver sus dificultades y favorecer el desarrollo de sus potencialidades.

En este sentido, es de esperar que los procesos de gestión pedagógica tengan a la vista sus características,

y sean adaptados en función de ellos.

La dimensión también considera elementos referidos a la noción de calidad como resultados de los procesos de enseñanza. Lo que radica, principalmente en la estructuración de los procesos a partir de un currículum definido de manera centralizada – Bases Curriculares – los que generalmente no consideran las características y necesidades de los estudiantes para definir los contenidos a impartir. En este sentido, se espera que todas las escuelas impartan los mismos contenidos para todos los estudiantes del país.

De este modo, encontramos una dimensión que, si bien está estructurada por un currículum ya definido, permitiría a las escuelas adaptarse a las características y necesidades de su alumnado mediante las estrategias pedagógicas adecuadas para ellos; es decir, si bien no modifica el currículum, pueden considerar las características personales y culturales de los estudiantes para las didácticas de cada clase. Respecto de las subdimensiones de la Gestión pedagógica, la de Gestión curricular, tal como está definida no provee oportunidades para que las escuelas puedan adaptar sus procesos, en este caso el diseño curricular y los contenidos a impartir. Puesto que la subdimensión está centrada en el logro de los Objetivos de Aprendizaje, y la consecuente planificación y monitoreo necesarios para ello.

Respecto de la subdimensión de Enseñanza y aprendizaje en el aula, ha sido clasificada con un nivel Medio de tolerancia, pues se ha identificado que si bien explícitamente solo refiere a las características de la calidad entendida como resultados de los procesos que tiene lugar dentro de la escuela, sí posee oportunidades implícitas para la adaptación de los procesos de enseñanza a las características y necesidades de los estudiantes y sus contextos. Ya que define el uso de estrategias pedagógicas efectivas y el manejo de aula como los principales medios para lograrlo, los que ofrecen la oportunidad de adaptar las actividades en clases y la conducción de clase a las características del alumnado, en la misma línea que lo anunciaba la descripción de la dimensión.

Por último, la subdimensión de Apoyo al desarrollo de las estudiantes, ha sido clasificada con un Alto nivel de tolerancia, dado que refiere explícitamente a varios elementos de la noción de calidad entendida como la capacidad de adaptación de la escuela a las características y necesidades de contexto y de sus estudiantes. Pues considera necesarios el desarrollo social, personal y académico de los alumnos, e incluye la atención a sus características, necesidades, habilidades e intereses, tanto para potenciar su desarrollo como para subsanar sus dificultades.

Respecto de los 16 estándares de la dimensión, dos han sido considerados como no pertinentes para el análisis, pues no incluyen elementos de la operacionalización de los conceptos que se están evaluando,

y siete han sido clasificados “Sin tolerancia”, es decir, que no incluyen oportunidades explícitas ni implícitas para la adaptación de los procesos educativos a las características de contexto y de los estudiantes de la escuela.

De este modo, la subdimensión de Gestión curricular posee un estándar que ha sido clasificado con un nivel Medio de tolerancia. Este es “El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan los lineamientos comunes para la implementación efectiva del currículum”. De manera explícita este estándar considera la efectividad, es decir, la capacidad de cumplir con el objetivo, de la implementación del currículum nacional. Sin embargo, la instancia para definir los lineamientos pedagógicos podría ser considerado como una oportunidad implícita para la adaptación del currículum a las características y necesidades del contexto y de los estudiantes.

En la subdimensión de Enseñanza y aprendizaje en el aula, solo un estándar es considerado con un Alto nivel de tolerancia. Este es “Los docentes establecen vínculos pedagógicos positivos con sus estudiantes y generan motivación por la asignatura”, el cual releva la importancia de la relación que establece el docente con sus estudiantes, lo cual ha sido indicado por ambas nociones de calidad. Por otra parte, la motivación por la asignatura puede incluir, dentro de otras estrategias, la conexión con la vida cotidiana de sus estudiantes, de modo que el conocimiento impartido cobraría mayor sentido para los alumnos.

Por su parte, en la subdimensión de Apoyo al desarrollo de los estudiantes, todos los estándares poseen un Alto nivel de tolerancia, es decir, consideran manera explícita e implícita oportunidades para que las escuelas puedan adaptarse a las características y necesidades de su entorno y sus estudiantes. En todos estos casos, se ha considerado las características y principalmente las necesidades de los estudiantes para llevar a cabo sus procesos de aprendizaje.

Al respecto, se observa al menos dos limitaciones. En primer lugar, un énfasis importante en las características “negativas” de los estudiantes, es decir, aquellas que representan una dificultad o un desmedro para los procesos de desarrollo y aprendizaje. Lo que excluye una noción de apoyo de los estudiantes fuera de sus características que obstaculizan el aprendizaje, a pesar de que existe un estándar que considera las potencialidades de los estudiantes. Por otra, las acciones a implementar en función de las características del alumnado, siempre son evaluadas desde la perspectiva de su efectividad.

VI.3. Dimensión de Formación y Convivencia

La dimensión de Formación y Convivencia, de acuerdo a su descripción, posee un Alto nivel de tolerancia,

pues valora las interacciones y experiencias de los individuos dentro de la escuela como parte importante de los procesos de desarrollo y aprendizaje. Asimismo, considera la construcción de un ambiente favorable para los intercambios, caracterizado por el respeto, buen trato y participación, y el desarrollo de una autoimagen positiva de los estudiantes, que facilite su relación con los otros y su entorno.

A pesar de lo anterior, la definición de la dimensión posee limitaciones respecto de las oportunidades que ofrece a las escuelas para adaptar sus procesos a las características de los estudiantes y de su contexto. En este caso, porque circunscribe los procesos de formación al currículum vigente, y por la falta de mención explícita a la inclusión y diversidad de identidades y culturas como parte de la construcción de un ambiente adecuado.

Respecto de las subdimensiones, Formación, Convivencia y Participación y vida democrática, todas poseen un Alto nivel de tolerancia, es decir, incluyen oportunidades explícitas para que las escuelas puedan adaptarse a las características y necesidades de contexto y de sus estudiantes.

Al respecto, se observa en la subdimensión de Formación la incorporación de las familias y apoderados en el proceso educativo, y el rol del docente como guía en el desarrollo de sus estudiantes. En este sentido, se observa la incorporación de la vida cotidiana y vínculos significativos de los estudiantes para potenciar los procesos de aprendizaje. Y el rol del docente como un interlocutor que debe orientar los procesos de desarrollo de los estudiantes.

Respecto de las limitaciones de la definición de la subdimensión, en primer lugar, sería importante relevar el rol y la interacción con todos los docentes y no solo con el profesor jefe, pues todos poseen un papel importante en la orientación y el acompañamiento los estudiantes. Por otra parte, la definición circunscribe las acciones de formación a lo que está contenido en el PEI y las Bases Curriculares, restringiendo las posibilidades de abarcar ámbitos pertinentes al contexto actual que están fuera del currículum oficial.

En relación a la subdimensión de Convivencia, considera la construcción de un ambiente apropiado para el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes, caracterizado por valores tales como la amabilidad, el respeto, y la valoración mutua. Por otra parte, la subdimensión promueve la inclusión y la diversidad como valores positivos que deben estar presentes dentro de la escuela. En este sentido, es una subdimensión que posee diversos elementos de la noción de calidad entendida como capacidad de adaptación de los establecimientos. Dentro de ellos se puede mencionar el desarrollo personal, social y académico, que cubriría las tres funciones de la escuela definidas por Gómez Pérez; la necesidad de un

ambiente de encuentro, donde los miembros de la comunidad educativa puedan expresar sus identidades de manera segura; y la promoción de los valores de inclusión y diversidad.

En relación a la subdimensión de Participación y vida democrática, cabe destacar que, en gran medida, refiere a la función de socialización de la escuela, es decir, aquella que perfecciona hábitos, conocimientos y habilidades que se desarrollan dentro de la familia y que permite la construcción de un sistema de significados comunes para integrarse a la vida en sociedad.

La dimensión considera un total de 16 estándares, de los cuales todos poseen un Alto nivel de tolerancia. En este sentido, todos poseen características similares a la dimensión y las subdimensiones arriba descritas. Y poseen limitaciones relacionadas con la circunscripción de los contenidos al PEI y las Bases Curriculares, corriendo el riesgo de no aprovechar por completo las oportunidades de responder a las necesidades y características del contexto en el que se insertan las escuelas y de los estudiantes.

VI.4. Dimensión de Gestión de recursos

La dimensión ha sido considerada con un Alto nivel de tolerancia, en tanto ofrece oportunidades para que las escuelas se adapten a las características de su contexto y sus estudiantes, principalmente en lo que refiere a la dotación docente y el uso de recursos educativos. Sin embargo, también se observan aspectos relacionados con la noción de calidad referida a los resultados de los procesos del establecimiento, en específico respecto de la evaluación de desempeño de los docentes y la gestión de recursos económico.

La dimensión está compuesta por tres subdimensiones: Gestión de personal, Gestión de recursos financieros y Gestión de recursos educativos. De estos, la Gestión de personal posee un nivel de tolerancia Medio; la Gestión de recursos financieros fue clasificada sin tolerancia; mientras que la subdimensión de Gestión de recursos educativos posee un Alto nivel de tolerancia.

La Gestión de personal ha sido considerada con un nivel de tolerancia Medio debido a que, si bien no menciona de manera explícita elementos relacionados con la noción de calidad como capacidad de adaptación de la escuela, contiene algunos aspectos que ofrecerían oportunidades para que las escuelas pudieran adaptarse, entre ellos la idoneidad del cuerpo docente, el cual bajo dicho criterio puede estar conformado en función de las características de los estudiantes o del contexto de la escuela.

La Gestión de recursos financieros ha sido considerada como “sin tolerancia”, es decir, que no ofrece oportunidades para que las escuelas se adapten a su contexto y sus estudiantes, pues está abocada por

completo a la gestión de los recursos económicos de manera ordenada y, sobre todo, eficiente. Lo que implica la relación entre el uso de recursos y la consecución de objetivos o metas propuestas. De este modo, ninguno de los aspectos incluidos en la definición de la subdimensión hace referencia explícita o implícita a la noción de calidad como capacidad de adaptación y de respuesta de las escuelas.

Finalmente, la subdimensión de Gestión de recursos educativos posee un Alto nivel de tolerancia, en la medida que el uso de dichos recursos permitiría atender características y necesidades de los estudiantes, y porque busca contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

La dimensión en su conjunto posee 12 estándares, de los cuales seis han sido considerados no pertinentes para el análisis, pues no incluyen elementos de las categorías que orientan el análisis. A su vez, cuatro no poseen tolerancia con la noción de calidad propuesta, y dos poseen un alto nivel de tolerancia.

Respecto de los estándares considerados sin tolerancia, estos están relacionados principalmente con la efectividad de la gestión de personal y de los recursos económicos.

Los estándares con Alto nivel de tolerancia son “El sostenedor o el equipo directivo gestione el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas del establecimiento”, y “El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de contar con los recursos didácticos y promueven su uso para potenciar el aprendizaje de los estudiantes”.

En el primer caso, el nivel de tolerancia se debe a la inclusión de las características y necesidades del establecimiento para el desarrollo profesional docente. Y en el segundo caso, a la posibilidad que ofrece el uso de recursos pedagógicos para adaptar las estrategias de aprendizaje a las características e intereses de los estudiantes.

En síntesis, la dimensión de Liderazgo es la que menos oportunidades ofrece para que las escuelas puedan incluir la noción de calidad como la capacidad de adaptarse y responder a la características y necesidades de su entorno y sus estudiantes. Esto se debe, principalmente a su foco muy marcado en lo que es la lógica de los incentivos dentro de la administración pública, la cual es incluso más influyente que las nociones de liderazgo emanadas desde la Eficacia escolar.

Le sigue, como la segunda dimensión con menor tolerancia, la de Gestión de recursos, debido a que posee un enfoque centrado en la efectividad y eficacia de la gestión escolar. Aun así, tal como define los criterios para la “adquisición” y uso de recursos, podría permitir que las escuelas fueran capaces de responder a las características y necesidades de su estudiantado.

En tercer lugar, se encuentra la dimensión de Gestión pedagógica. La cual ofrece amplias posibilidades

de adaptación a las características y necesidades de los estudiantes, principalmente en lo que refiere al apoyo del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, es una dimensión que también posee un importante foco en la eficacia y efectividad de la gestión curricular.

Finalmente, la dimensión de Formación y Convivencia es la que ofrece mayores posibilidades de abordar el concepto de calidad aquí propuesto. Y además es una dimensión muy orientada a las que serían las funciones de socialización e instrucción de la escuela.

Su alto nivel de tolerancia se debe, principalmente, a su preocupación por crear un espacio seguro, de confianza y respeto que favorezca el desarrollo y la participación de los miembros de la comunidad educativa. Lo que es uno de los puntos de mayor convergencia entre la perspectiva de la sociología crítica y la Eficacia escolar, la cual considera fundamental el clima escolar, en este caso, para la optimización del trabajo en clases.

De este modo, con excepción de la dimensión Liderazgo, todas las dimensiones ofrecen varias posibilidades de incluir la noción de calidad heredada de la sociología crítica, lo que se debe en gran parte a la amplitud, o vacíos, con los que se han definido algunas características de los procesos de la gestión escolar.

Las diferencias que se identifican entre una dimensión y otra están basadas principalmente en los principios y objetivos que fundamenta a cada una de ellas. Al respecto, la mayor brecha está en la dimensión de Liderazgo, pues está muy centrada en los procesos de planificación, evaluación y logro de metas, distanciándose incluso de la forma en que la Eficacia escolar comprende el liderazgo, la cual enfatiza en la construcción de un proyecto y cultura en común dentro de las comunidades escolares, que en los EID se cristaliza mediante la incorporación del PEI, lo que no es suficiente.

De este modo, la dimensión de Liderazgo está principalmente influenciada por el enfoque neoliberal y el uso de incentivos en la administración pública, que apela por la racionalidad de los funcionarios (y por lo tanto, de sus acciones) y a la optimización en el uso de los recursos.

Por otra parte, cabe mencionar la influencia de las Bases Curriculares sobre los EID, las cuáles son mencionadas en varias ocasiones para establecer algunos criterios y márgenes de acción.

Asimismo, es relevante destacar que la única forma en que se reconoce la interacción de la escuela con su entorno es mediante el establecimiento de vínculos entre los establecimientos, y redes y familias, aunque de manera superficial e insuficiente para dar cuenta de los intercambios simbólicos que se dan en las escuelas en tanto instancias de encuentro y mediación de sistemas de significados.

Por último, respecto de la clasificación de dimensiones, subdimensiones y estándares en niveles de tolerancia se observó que la clasificación obtenida por una dimensión, no es necesariamente predictiva de los niveles de tolerancia de sus subdimensiones y estándares; mientras que la clasificación de las subdimensiones sí suele ser similar o coherente con la clasificación de sus estándares. Y que en tres de las cuatro dimensiones poseen Altos niveles de tolerancia, a medida que van siendo operacionalizadas y concretadas en las subdimensiones y estándares, su nivel de tolerancia va disminuyendo.

VII. Conclusiones

A partir de la revisión de antecedentes teóricos y empírico, la presente investigación utilizó un concepto de calidad educativa, basado en los aportes de la sociología crítica de la educación. De este modo, se definió la calidad como *una cualidad de los procesos que ocurren al interior de las escuelas, que da cuenta de su capacidad de adaptarse y responder a las características y necesidades del entorno en el que se insertan y de sus estudiantes*. En este sentido, la calidad depende de cómo los sistemas educativos y los establecimientos escolares son capaces de interpretar en el contexto en que se encuentran y llevar a cabo las funciones *socializadora, instructiva y educativa* de una manera pertinente y relevante para la sociedad.

En determinado momento del desarrollo de las sociedades y de los sistemas educativos, esto llevó a la necesidad de identificar cuáles son los establecimientos que logran romper con las limitaciones que se generan a partir de las características de entrada de los estudiantes a las escuelas; y a identificar qué cualidades de dichos centros son las que permitían ese progreso. Esta necesidad se hizo evidente a partir de la expansión, en curso en ese momento, de la educación pública y universal, y de los aportes de estudios que identificaron la poca influencia que ejercía la mayor parte de los centros escolares sobre la trayectoria de sus estudiantes.

Lo anterior, llevó al desarrollo de una noción de calidad centrada en los avances, es decir los resultados, obtenidos a través de los procesos que se llevan a cabo en las escuelas, los cuales están principalmente centrados en los aprendizajes académicos, aunque también pueden incluir otras dimensiones del desarrollo integral de los estudiantes.

Sin embargo, en la actualidad los sistemas escolares poseen una amplia cobertura en gran parte de los países alrededor del mundo, incluidos Chile; y existe abundante información sobre los factores de eficacia escolar, es decir, aquellas características de las escuelas que generan un valor agregado en el rendimiento de sus estudiantes, a pesar de sus condiciones de origen. Pero, aun así, siguen existiendo profundas desigualdades sociales que no logran ser subsanadas mediante la educación formal.

Junto con lo anterior, la investigación social de las últimas décadas, da cuenta de importantes transformaciones en las sociedades contemporáneas y que poseen un impacto en los sistemas educativos, toda vez que la educación formal es entendida como *una instancia de encuentro y medicación cultural, donde convergen distintos sistemas de significados y se acoplan los intereses de instituciones tales como la familia, el mercado, la Iglesia y el Estado*. Y cuyo propósito principal es la reproducción de una forma

cultural específica determinada por un grupo social particular que ha logrado establecerse en una posición hegemónica dentro de una sociedad. Lo que la convierte en un proyecto político cultural que refleja una determinada interpretación de la realidad, y por lo tanto se encuentra situada social e históricamente. En este sentido, es fundamental comprender cuáles son las transformaciones recientes que impactan en la educación.

De acuerdo con lo planteado por diversos autores, ha sido posible identificar al menos cuatro fenómenos en las sociedades contemporáneas, que afectan a los sistemas educativos. Estos son:

- La pérdida de fe en el progreso de la humanidad y el cambio epistemológico, que implica la aparición de otros principios que orientan el conocimiento de la realidad. Y, por lo tanto, el surgimiento de múltiples representaciones e interpretaciones sobre ésta, que abren la puerta al desarrollo de nuevas formas de conocer y a nuevos saberes;
- La redefinición de las identidades y la nueva relación con los otros, que se opone a las fuerzas homogenizantes y hace evidente la diversidad y multiculturalidad de las sociedades contemporáneas; en donde la relación con los otros empieza a basarse en el reconocimiento de las diferencias, y no en las similitudes;
- El avance de los medios de comunicación en masa y de las tecnologías de la información y la comunicación, que aceleran la investigación científica, y los procesos de difusión del conocimiento. Superando las barreras tradicionales del tiempo y la distancia;
- Y el desarrollo de nuevas formas económicas, que por una parte impulsan a la construcción de mercados a nivel mundial, donde los procesos de producción cobran carácter global; por otra, transforman las fuerzas de producción, de tal manera que el conocimiento y los servicios pasan a tener un rol principal en el mercado; y finalmente, el avance del modelo neoliberal como principal modelo económico, que permea las lógicas de administración de los Estados.

Todo lo anterior, tiene efectos en las bases de la educación formal y moderna, de tal manera que los sistemas de significados que convergen en las escuelas son aún más abundantes y tiene más espacio de participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje; el conocimiento adopta un carácter múltiple, de modo que ya no existe un único saber, sino muchos de ellos; el conocimiento cambia y es difundido rápidamente, por lo tanto el saber de las personas está en constante renovación; y el mercado laboral se ve necesitado de nuevas habilidades y capacidades.

De este modo, la escuela se ve en la necesidad de fortalecer su función *educativa*, es decir, aquella que

dota de habilidades y sentidos para que los individuos sean capaces de seleccionar, analizar e interpretar la abundante información a la que están expuestos, y a partir de ello puedan comprender e incidir en su entorno. Lo que les entrega, finalmente, poder de participación y decisión en las sociedades democráticas. Tal como ya se mencionó, en la actualidad y de la mano de la expansión del modelo neoliberal como principal modelo económico, en todos los niveles de la gestión pública se han instalado lógicas de administración empresarial, que buscan aumentar la eficacia y la efectividad del sistema público, apelando a la racionalidad instrumental de sus funcionarios. En este sentido, se ha desarrollado un importante énfasis en el control de la gestión pública a través de distintos mecanismos, entre ellos la evaluación de desempeño y el uso de incentivos económicos para aumentar el rendimiento de los trabajadores.

Los mecanismos de evaluación de desempeño y uso de incentivos han permeado también al sistema educativo, de tal manera que es una de las estrategias más importantes que utiliza el Estado en Chile para monitorear la gestión de los establecimientos del país. En este contexto, existen múltiples políticas que han implementado procesos de evaluación y autoevaluación, en función de los cuáles se distribuyen los recursos públicos.

De ellas, una de las más importantes es la Ley de Subvención Escolar Preferencial, que obliga a los establecimientos a realizar procesos de autoevaluación, conducentes a un Plan de Mejoramiento Escolar (PME), para la entrega de recursos.

En este contexto, el Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño está destinado a la evaluación de la gestión escolar de los establecimientos con resultados más bajos en el país, para generar un informe diagnóstico que retroalimente los PME, desde el marco evaluativo de los EID. De este modo, los EID, como ya se ha dicho, son un instrumento de evaluación y de modelamiento de la gestión escolar.

En función del análisis realizado, las oportunidades que ofrecen los EID para abordar la noción de calidad elaborada en la investigación, es posible concluir que todas sus dimensiones poseen al menos una oportunidad para ello. Sin embargo, existen notorias diferencias entre ellas, de tal manera que la dimensión de Liderazgo es la que menos oportunidades ofrece; mientras que la dimensión de Formación y Convivencia es la que más lo hace.

Las oportunidades que ofrecen los Estándares para responder a las características y necesidades de las sociedades contemporáneas, tal como ya se mencionó, están centradas en las dimensiones de Gestión pedagógica y de Formación y Convivencia. Dentro de ellas, las oportunidades se concentran en algunos

focos en concreto. Estos son: la atención a las necesidades de los estudiantes, y dentro de este ámbito la atención a aquellas características y necesidades que dificultan la permanencia de los estudiantes en las escuelas; y la creación de un ambiente apropiado para el aprendizaje, en el que se priorizan los valores de respeto, seguridad, diversidad e inclusión. En ambos casos, se observan estándares que refieren explícitamente a necesidades que son relevadas por el contexto de la sociedad actual, estos son potenciar las habilidades de los estudiantes; y en la incorporación explícita de la diversidad y la interculturalidad. Así como, ciertas limitaciones o restricciones, aunque sin lograr eliminar las oportunidades implícitas que los mismos estándares generan.

Respecto de las brechas que existen entre los EID y el concepto de calidad propuesta, se observa que están fuertemente vinculadas con el marco normativo en el que se insertan los Estándares.

En primer lugar, una influencia importante de los EID, y que no aparece en sus fundamentos, son las Bases Curriculares y los Objetivos de Aprendizaje. Ya que parte de los estándares de Gestión Pedagógica y de Formación y Convivencia – que responden a programas curriculares – están circunscritos al logro de los Objetivos correspondientes. Y a la subdimensión de Planificación y gestión de resultados de la dimensión de Liderazgo, que refiere a los objetivos de las Bases Curriculares para la formulación y el seguimiento de metas.

En este contexto, sería relevante realizar un análisis similar al de esta investigación sobre las Bases Curriculares, de modo de poder identificar cuáles son las habilidades y conocimientos que se espera que desarrollen los estudiantes, y cuánto responden a las características y necesidades de las sociedades contemporáneas. En dicho caso, el análisis cobraría aún más relevancia pues son instrumentos y estándares que, a diferencia de los EID, son de cumplimiento obligatorio para los establecimientos, y son evaluados de manera universal mediante la prueba SIMCE.

Al respecto, la política curricular en Chile, pareciera estar más atrasada en la medida en que, si bien establece las habilidades de desarrollar en cada etapa, su medición sigue estando basada en lo aprendido o en lo que los estudiantes dan cuenta de haber aprendido en función de las pruebas SIMCE. Lo que, por una parte, parece obsoleto respecto del contexto en el que se produce el conocimiento hoy en día y, por otra, no considera las estrategias que se utilizan en la enseñanza, que resultan fundamental de acuerdo a los desafíos que suponen las transformaciones sociales descritas.

Por otra parte, también se observa la influencia del modelo de neoliberal en la gestión pública que, entre otras cosas, promueve un funcionamiento orientado hacia la eficacia y la efectividad, mediante la

implementación de evaluaciones de desempeño y uso de incentivos. Lo que ha sido observado en las descripciones de las dimensiones y subdimensiones, y en la cantidad de estándares referidos a los procesos de planificación, monitoreo y evaluación de metas; además del frecuente uso de la efectividad como criterio para definir qué es lo que se espera de los procesos incluidos en los EID.

Es por ello, existe una distancia mayor a la esperada entre los EID y el concepto de calidad adoptado por la presente investigación. Esto porque el enfoque de la Eficacia escolar considera en sus modelos y, por tanto, en interacción con los factores de eficacia, el nivel contextual y el de los estudiantes y sus familias. Así como la dimensión simbólica de la escuela, en tanto refiere a la construcción de una cultura en común dentro de los establecimientos, que oriente el trabajo del equipo directivo y docente. Sin embargo, ambos aspectos son abordados de manera limitada y secundaria en los EID. En este sentido, la interacción de las escuelas con su entorno solo se observa en los estándares que refieren al establecimiento de redes de apoyo y a la incorporación de las familias en los procesos de formación de los estudiantes. Mientras que la cultura escolar solo se observa mediante la incorporación del PEI como un documento de referencia en algunos estándares.

De este modo, la distancia no está en el marco de referencia para el diseño de los Estándares, sino cómo éste se implementa en el contexto de un conjunto de políticas de *accountability*, con un fuerte énfasis en la evaluación de resultados para la distribución de los recursos económicos. Es así que los EID adoptan un carácter más afín a los procesos de administración de los establecimientos, que apela a la racionalidad instrumental de sus integrantes y a la efectividad de su labor; más que a los procesos de gestión de una instancia de encuentro y mediación entre múltiples sistemas de significados.

Finalmente, existe una tercera brecha dada por cuánto considera el marco normativo del SAC y los EID el vínculo de las escuelas con su contexto. En este sentido, si bien reconocen la influencia de las normas vigentes en el país y de – en los casos que corresponde – el rol del sostenedor en los establecimientos, no existe un espacio para considerar cómo lo que ocurre a nivel nacional, ya sea en lo social, en lo político o en lo cultural, incide *dentro* de la escuela y en sus miembros.

Por otra parte, tampoco se hace manifiesta la relación de lo que sucede dentro de las escuelas con las características de los estudiantes, sus familias y los barrios o entornos donde se ubican físicamente las escuelas. Lo repercute directamente en la capacidad de las escuelas de adaptarse. Pues en la práctica están obligados a ello, pero son procesos que no son orientados ni reconocidos, y que inciden directamente en el *servicio* que ofrece la escuela. En este sentido, la calidad educativa nunca podrá ser

tal, si es que no es que no es en vínculo con dichos contextos.

Bibliografía

- Aróstegui, J. L., & Martínez, J. B. (2008). Introducción. In *Globalización, Postmodernidad y Educación* (pp. 9–15).
- Barrio Maestre, J. M. (2008). Sobre la llamada educación posmoderna. *Revista Española de Pedagogía*, 66(241), 527–540.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*.
<https://doi.org/10.19052/ap.2341>
- Bellei, C., Muñoz, G., & Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. UNICEF.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? In *Universidad de Chile*. Retrieved from <http://www.uchile.cl/publicaciones/101789/lo-aprendi-en-la-escuela-como-lograr-procesos-de-mejoramiento-escolar>
- Blanco, R., Aguerrondo, I., & Calvo, G. (2008). Eficacia escolar y factores asociados. In *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. [https://doi.org/ISBN: 978-956-8302-97-9](https://doi.org/ISBN:978-956-8302-97-9)
- Blanco, Rosa. (2008). Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación. In *Eficacia escolar y factores asociados* (pp. 7–16). Santiago de Chile.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*.
- Bosch Caballero, M. del C. (2003). El reto de la escuela posmoderna: el papel de la educación en la era de la información. *El Guiniguada*, (12), 25–36.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1995). *La reproducción*. México D.F.: Fontamara.
- Bryman, A. (2015). Documents as sources of data. In *Social research methods* (pp. 542-563). Oxford University Press.
- Bustos, N. (2014). *Concepto de calidad utilizado por la investigación cualitativa sobre Eficacia y Mejora Escolar de la última década en Iberoamérica*. 148.
- Concha, C. (2006). Estudio de 32 escuelas de alta vulnerabilidad socioeconómica y altos resultados de aprendizaje. In *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica* (pp. 83–110).
- Congreso Nacional. *Establece la Ley General de Educación*. (2009).
- Congreso Nacional. *Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia*,

básica y media y su fiscalización, (2011).

- Cox, J. C., & Arancibia, V. (2009). Validación Preliminar de un Conjunto de Instrumentos Destinados a la Evaluación de Características de Efectividad de Establecimientos Educativos. *PSYKHE*, 9(2), 155–170.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 107–126.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>
- Falabella, A. (2018). La seducción por la hipervigilancia: el caso de la educación escolar chilena (1973 - 2011). In C. Ruiz Schneider, L. Reyes, & F. Herrera Jeldres (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación*.
- Garay Oñate, S. (2011). *Ciclo de Mejora continua y Certificación de Calidad en Gestión Escolar de Fundación Chile*.
- Gómez Pérez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (Tercera ed; S. L. Ediciones Morata, Ed.). Madrid.
- Hargreaves, A. (1998). *Changing teachers, changing times*.
- Ministerio de Educación, M. (2003). *Modelo de Calidad de la Gestión Escolar*.
- Morales Casetti, M. (2014). Nueva gestión pública en Chile: Orígenes y efectos. *Revista de Ciencia Política*, 34(2), 417–438. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2014000200004>
- Murillo, F. J. (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 3(2), 0.
- Murillo, F. J. (2006). Introducción: La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. In *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica* (pp. 13–32).
- Murillo, F. J. (2008a). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina y el Caribe. In *Eficacia escolar y factores asociados* (pp. 17–48). Santiago de Chile.
- Murillo, F. J. (2008b). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*.
- Murillo, F. J. (2008c). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(1), 4–28.

- Murillo, J., Cueto, S., Castañeda, E., & Herrera, M. (2007). *Investigación Iberoamericana Sobre Eficacia Escolar* (Vol. 1).
- Pujadas, B. (2015). *Los planes de mejoramiento educativo y sus repercusiones en la cultura escolar*.
- Ruiz Román, C. (2010). *La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades*. 21, 173–188.
- Trilla Bernet, J., & Ayuste González, A. (2003). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336(336), 219–248.
- Unidad de Currículum y Evaluación, M. de E. (2013). *Fundamentos Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*.
- Unidad de Currículum y Evaluación, M. de E. (2014). *Otros Indicadores de Calidad Educativa*.
- Zárate Barrera, G. (1992). Experiencias educativas exitosas. *Estudios Públicos*.