



Doctorado en Educación

TESIS DOCTORAL:

**SISTEMA DE EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA
CALIDAD EDUCATIVA**

**LA EXPERIENCIA DE LA RED DE LA FEDERACIÓN
LATINOAMERICANA DE COLEGIOS JESUITAS (FLACSI)**

Jorge Radic Henrici

Director: Dr. F. Javier Murillo

2017

*“Para nosotros, la cultura ni proviene de energía que se degrada
al propagarse, ni es caudal que se aminore al repartirse;
su defensa, obra será de actividad generosa que lleva implícitas las dos
más hondas paradojas de la ética:
sólo se pierde lo que se guarda, sólo se gana lo que se da”.*

(Antonio Machado¹)

¹ Antonio Machado, Discurso sobre la defensa y la difusión de la cultura, Valencia 1937.

Índice General

INTRODUCCIÓN	19
El dilema de la calidad y la mejora	19
El Desafío de la red de colegios de FLACSI	21
Propósito y estructura de la investigación	27
CAPÍTULO 1. HACIA UNA “OPERACIONALIZACIÓN” DEL CONCEPTO DE CALIDAD.	
LOS FACTORES DE EFICACIA EDUCATIVA	31
1.1. En búsqueda de una conceptualización adecuada en torno a la eficacia en educación	32
1.2. Antecedentes y desarrollo histórico del movimiento de eficacia educativa	39
1.3. Identificación de Factores de Aprendizaje a partir de los aportes de la Eficacia Educativa	53
1.4. Aportes de las investigaciones recientes en el campo de la eficacia educativa	68
1.5. Críticas a las investigaciones de eficacia educativa	70
CAPÍTULO 2. LA EVALUACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES. CONCEPTUALIZACIÓN Y DESAFÍOS	77
2.1. Concepto de evaluación y sus funciones en el contexto escolar	78
2.2. Modelos de evaluación en los centros escolares. Puntos centrales del debate	84
2.3. Cambio de paradigma: participación y responsabilidad de los centros escolares en los procesos de evaluación y mejora	100
CAPÍTULO 3. EL PROCESO DE MEJORA ESCOLAR: ENFOQUE Y PLANES DE MEJORA ..	113
3.1. Conceptualización y antecedentes del movimiento de mejora escolar ..	114
3.2. Evolución histórica y enfoques respecto a la mejora escolar	120
3.3. Aportes y aprendizajes del movimiento de mejora escolar	128
3.4. Etapas características del proceso de mejora en una escuela	135

3.5. Plan de mejora como estrategia para implementar los procesos de mejoramiento	139
CAPÍTULO 4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	147
4.1. Objetivos de la Investigación	148
4.2. Metodología de Investigación.....	151
CAPÍTULO 5. CONSTRUCCIÓN DE LA VERSIÓN INICIAL DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y MEJORA	177
5.1. Proceso de construcción de la Versión Inicial del Sistema	178
5.2. Versión Inicial del Sistema de Evaluación y Mejora.....	195
CAPÍTULO 6. VALIDACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y MEJORA	211
6.1. Estudio extensivo	212
6.2. Estudio de Caso: La validación en tres centros escolares.....	237
6.3. Ajustes al modelo y a la plataforma de acompañamiento	266
CAPÍTULO 7. SISTEMA DE EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA	275
7.1. Foco en el Aprendizaje Integral	276
7.2. Panorámica general del modelo	281
7.3. Ámbito Pedagógico Curricular	282
7.4. Ámbito Organización, estructura y recursos	302
7.5. Ámbito Clima de Aprendizaje.....	321
7.6. Ámbito Familia y comunidad	335
7.7. El peso y la prioridad de cada ámbito	345
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES	349
8.1. Resumen de los resultados y logro de los objetivos	350
8.2. Discusión de los resultados	356
8.3. Aportes de la investigación	366
8.4. Perspectivas de profundización o líneas de investigación futuras	373
REFERENCIAS.....	381
ANEXOS	405
Anexo 1. Preguntas de cada instrumento identificando variable evaluada, informante y reactivo	406
Anexo 2. Matriz comparativa de cambios introducidos entre la versión final y la versión preliminar del Sistema de Evaluación y Mejora	412
Anexo 3. Cuadro Comparativo Sistemas de Calidad utilizados por Colegios Jesuitas en América Latina y España	420

Índice Analítico

INTRODUCCIÓN	19
El dilema de la calidad y la mejora	19
El Desafío de la red de colegios de FLACSI	21
¿Quién es FLACSI?	22
El doble rol de Investigador y Coordinador	25
Propósito y estructura de la investigación	27
CAPÍTULO 1. HACIA UNA “OPERACIONALIZACIÓN” DEL CONCEPTO DE CALIDAD.	
LOS FACTORES DE EFICACIA EDUCATIVA	31
1.1. En búsqueda de una conceptualización adecuada en torno a la eficacia en educación	32
1.1.1 Espacio Socioeducativo	35
1.1.2. Desarrollo Integral	37
1.1.3. Aprendizaje de todos los estudiantes	38
1.1.4. Aprendizajes superiores a los esperables de acuerdo al contexto	39
1.2. Antecedentes y desarrollo histórico del movimiento de eficacia educativa	39
1.2.1. Génesis y desarrollo	47
1.2.2. Ampliación y complejidad	49
1.2.3. Dinamismo y mejora	51
1.3. Identificación de Factores de Aprendizaje a partir de los aportes de la Eficacia Educativa	53
1.4. Aportes de las investigaciones recientes en el campo de la eficacia educativa	68
1.5. Críticas a las investigaciones de eficacia educativa	70
CAPÍTULO 2. LA EVALUACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES. CONCEPTUALIZACIÓN Y DESAFÍOS	77
2.1. Concepto de evaluación y sus funciones en el contexto escolar	78
2.1.1. Concepto y propósito de la evaluación de los centros escolares	78
2.1.2. Los prejuicios respecto a evaluación y sus consecuencias	81
2.1.3. Las funciones de la evaluación en los centros escolares	83

2.2. Modelos de evaluación en los centros escolares. Puntos centrales del debate.....	84
2.2.1. Los dilemas que plantea el diseño de modelos de evaluación.....	84
2.2.2. Los sistemas de calidad total y la influencia del <i>management</i> en la evaluación	89
2.2.3. Los sistemas de <i>accountability</i> basada en los resultados y el predominio de la evaluación estandarizada	93
2.3. Cambio de paradigma: participación y responsabilidad de los centros escolares en los procesos de evaluación y mejora.....	100
2.3.1. Desde los enfoques de control externo a la idea de responsabilización	100
2.3.2. Desde el liderazgo jerárquico a la gestión democrática.....	103
2.3.3. Desde la homogeneización de la escuela a la diversidad de los proyectos educativos	105
2.3.4. La autoevaluación como punto de partida para la mejora escolar	107
CAPÍTULO 3. EL PROCESO DE MEJORA ESCOLAR: ENFOQUE Y PLANES DE MEJORA ...	113
3.1. Conceptualización y antecedentes del movimiento de mejora escolar ..	114
3.2. Evolución histórica y enfoques respecto a la mejora escolar	120
3.2.1. Etapa de la mejora de arriba hacia abajo	121
3.2.2. Etapa de la mejora: Gestión del cambio.....	124
3.2.3. Tercera Etapa: Colaboración y centralidad en los aprendizajes de los estudiantes	126
3.2.4. Cuarta etapa: Mejora como proceso sistemático y sostenible en el tiempo	127
3.3. Aportes y aprendizajes del movimiento de mejora escolar	128
3.3.1. La mejora debe tener su centro en los procesos de aprendizaje.....	128
3.3.2. El cambio y la mejora requieren compromiso interno y el desarrollo de la capacidad de aprender	129
3.3.3. El proceso de mejora requiere de liderazgo sistémico al interior de la escuela que de soporte y orientación adecuada al proceso	131
3.3.4. El objetivo de la mejora debe ser la consecución de una escuela justa, donde todos los estudiantes aprendan	132
3.4. Etapas características del proceso de mejora en una escuela	135
3.5. Plan de mejora como estrategia para implementar los procesos de mejoramiento	139
3.5.1. Conceptualización.....	139
3.5.2. Etapas del Plan de Mejora	140
3.5.3. Componentes de los Planes de Mejora	143
CAPÍTULO 4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	147
4.1. Objetivos de la Investigación	148

4.1.1. Preguntas de Investigación	148
4.1.2. Objetivos de Investigación	150
4.2. Metodología de Investigación	151
4.2.1. Proceso General de la Investigación	152
4.2.2. Diseño del Modelo Inicial del Sistema.....	153
4.2.3. Validación del modelo inicial del sistema	158
4.2.4. Ajustes y elaboración del modelo final del Sistema.....	173
CAPÍTULO 5. CONSTRUCCIÓN DE LA VERSIÓN INICIAL DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y MEJORA.....	177
5.1. Proceso de construcción de la Versión Inicial del Sistema.....	178
5.1.1. Modelo teórico y definiciones preliminares.....	178
5.1.2. Diseño de la versión inicial del Sistema.....	186
5.2. Versión Inicial del Sistema de Evaluación y Mejora	195
5.2.1. Estructura del Modelo de Evaluación.....	195
5.2.2. Plataforma de Acompañamiento	204
CAPÍTULO 6. VALIDACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y MEJORA.....	211
6.1. Estudio extensivo.....	212
6.1.1. Modelo de Evaluación	212
6.1.2. Plataforma de Acompañamiento	225
6.1.3. Síntesis Integradora.....	234
6.2. Estudio de Caso: La validación en tres centros escolares	237
6.2.1. México: Instituto de Ciencias de Guadalajara	237
6.2.2. Argentina: Colegio Inmaculada Concepción de Santa Fe.....	245
6.2.3. Chile: Escuela San Ignacio de Calera de Tango.....	252
6.2.4. Análisis Integrador de los resultados del estudio en profundidad.....	262
6.3. Ajustes al modelo y a la plataforma de acompañamiento.....	266
6.3.1. Modificaciones en el Modelo de Evaluación	266
6.3.2. Modificaciones en la Plataforma de Acompañamiento	271
CAPÍTULO 7. SISTEMA DE EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA	275
7.1. Foco en el Aprendizaje Integral	276
7.1.1. Descripción del Foco de Aprendizajes.....	276
7.1.2. Orientaciones para la Evaluación	277
7.1.3. Fuentes de información.....	278
7.2. Panorámica general del modelo.....	281
7.3. Ámbito Pedagógico Curricular	282
7.3.1. Diseño y Planificación de la Enseñanza	283
7.3.2. Realización y Apoyo de la Enseñanza	289
7.3.3. Acompañamiento a la enseñanza	294

7.3.4. Logros de Aprendizaje	298
7.4. Ámbito Organización, estructura y recursos	302
7.4.1. Dirección Estratégica Institucional	303
7.4.2. Estructura, Roles y Coordinación.....	307
7.4.3. Gestión de Personas	311
7.4.4. Infraestructura y Equipamiento.....	315
7.4.5. Gestión Financiera	317
7.5. Ámbito Clima de Aprendizaje.....	321
7.5.1. Comunicación e interacción escolar	322
7.5.2. Participación de educadores y estudiantes	325
7.5.3. Motivación, compromiso e identidad.....	328
7.5.4. Altas expectativas y reconocimiento	331
7.6. Ámbito Familia y comunidad	335
7.6.1. Participación e implicación de las familias	335
7.6.2. Apoyo al fortalecimiento del rol educador de las familias	338
7.6.3. Vínculos con la comunidad local.....	342
7.7. El peso y la prioridad de cada ámbito	345
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES	349
8.1. Resumen de los resultados y logro de los objetivos	350
8.1.1. Evaluación del Sistema de Evaluación y Mejora de la Calidad Educativa	351
8.1.2. El proceso de diseño del Sistema	355
8.2. Discusión de los resultados	356
8.2.1. Propósito Educativo.....	357
8.2.2. Complejidad del Modelo Evaluativo.....	359
8.2.3. Orientación a la Mejora	362
8.2.4. Incremento en la partición y responsabilidad de la escuela	365
8.3. Aportes de la investigación	366
8.3.1. Aportes para los sistemas educativos	366
8.3.2. Aportes para las escuelas	369
8.3.3. Aportes para la formación de directivos	371
8.4. Perspectivas de profundización o líneas de investigación futuras	373
8.4.1. evaluar los aprendizajes desde una perspectiva integral.....	373
8.4.2. acompañar el proceso de mejora escolar	375
8.4.3. Mejorar o certificar dilemas de continuidad	376
8.4.4. Construir liderazgos para una escuela justa	377
REFERENCIAS.....	381
ANEXOS.....	405

Anexo 1. Preguntas de cada instrumento identificando variable evaluada, informante y reactivo.....	406
Anexo 2. Matriz comparativa de cambios introducidos entre la versión final y la versión preliminar del Sistema de Evaluación y Mejora	412
Anexo 3. Cuadro Comparativo Sistemas de Calidad utilizados por Colegios Jesuitas en América Latina y España	420

Índice de Tablas

Tabla 1.1. Factores de Entrada en el Nivel Escuela.....	62
Tabla 1.2. Factores de Entrada en el Nivel Aula	63
Tabla 1.3. Factores de Entrada en el Nivel Alumno	64
Tabla 1.4. Factores de Proceso en el Nivel Escuela	65
Tabla 1.5. Factores de Proceso en el Nivel Aula	66
Tabla 1.6. Factores de proceso en el Nivel Estudiante	67
Tabla 2.1. Funciones de la Evaluación	83
Tabla 2.2. Criterios de clasificación para los modelos de evaluación escolar	86
Tabla 2.3. Caracterización de los modelos de evaluación educativa Chelimsky y Shadish ..	106
Tabla 3.1. Comparación de enfoques de eficacia escolar y mejora de la escuela	115
Tabla 3.2. Comparación de los enfoques respecto a mejora escolar 1960-1980.....	118
Tabla 3.3. Etapas del desarrollo de los estudios de mejora escolar	137
Tabla 4.1. Metodología Estudio Extensivo: Definición de variables para el Modelo de evaluación.....	160
Tabla 4.2. Metodología Estudio Extensivo: Definición de variables para Plataforma de Acompañamiento	160
Tabla 4.3. Metodología: Caracterización de la muestra de centros participantes en la validación respecto a tres variables de caracterización de la Población.....	163
Tabla 4.4. Metodología: Caracterización de los cuestionarios aplicados	164
Tabla 4.5. Metodología: Componente del modelo y Variables evaluadas por instrumento	166
Tabla 4.6. Metodología: Tasa de respuesta obtenida por centro escolar para cada instrumento aplicado en el estudio extensivo de validación	167
Tabla 5.1. Diseño del Modelo Inicial: Criterio de análisis de los modelos de evaluación utilizados en la red.....	182
Tabla 5.2. Ponderaciones de Ámbitos y Resultados del Modelo de Evaluación	204
Tabla 5.3. Etapas de Trabajo en los centros para el proceso de Validación del Sistema	207
Tabla 5.4. Principales actividades que se desarrollan en cada centro por etapa	208
Tabla 6.1. Validación: Criterios de para el análisis del modelo de evaluación	212
Tabla 6.2. Distribución de Colegios por quintiles de logro	221
Tabla 6.3. Criterios de para el análisis de la Plataforma de Acompañamiento	225
Tabla 6.4. Proyectos de Mejora definidos por el Instituto de Ciencias de Guadalajara	243

Tabla 6.5. Proyectos de Mejora definidos por el Colegio Inmaculada Concepción de Santa Fe	250
Tabla 6.6. Resultado de la validación: Modificaciones en la cantidad de Indicadores por ámbito/resultado	270
Tabla 6.7. Resultados: Criterios para modificar o incorporación de Indicadores versión final del modelo	271
Tabla 7.1. Análisis nivel de logro de aprendizajes nivel primaria (mediciones externas).....	279
Tabla 7.2. Análisis nivel de logro de aprendizajes nivel primaria (mediciones internas)	280
Tabla 7.3. Tasas o Distribución de la aprobación en las áreas que reporta calificación	281
Tabla 7.4. Resultados: Ámbito Pedagógico Curricular	283
Tabla 7.5. Resultados: Ámbito Organización, Estructura y Recursos.....	303
Tabla 7.6. Resultados: Ámbito Clima de Aprendizaje	322
Tabla 7.7 Resultados: Ámbito Familia y Comunidad.....	335
Tabla 7.8. Asignación de puntaje por ámbito, resultado e indicador	348

Índice de Gráficos

Gráfico 1.1. Componentes de una escuela efectiva	36
Gráfico 1.2. Propuestas para la Evolución Histórica del Movimiento de eficacia escolar	42
Gráfico 1.3. Hitos en el desarrollo del movimiento de Escuelas Efectivas	43
Gráfico 1.4. Propuesta para una reelaboración de los Antecedentes del Movimiento de Eficacia Educativa	47
Gráfico 1.5. Conjunto de elementos presentes en una escuela eficaz	59
Gráfico 1.6. Niveles en Factores de Aprendizaje	61
Gráfico 1.7. Tipos de Factores de Aprendizaje	61
Gráfico 1.8. Factores de Entrada	62
Gráfico 1.9. Factores de Entrada	65
Gráfico 3.1. Esquema de las fases o etapas de evolución de las teorías de mejora escolar	121
Gráfico 3.2. Etapas del plan de mejora escolar	140
Gráfico 3.3. Componentes del Plan de Mejora	144
Gráfico 4.1. Metodología: Etapas de la Investigación	152
Gráfico 4.2. Metodología: Fases de la etapa Diseño del modelo Inicial	153
Gráfico 4.3. Metodología: Sub etapas de la fase de Elaboración. primera versión modelo y plataforma.....	156
Gráfico 4.4. Metodología: Etapa de ajustes y elaboración del modelo final.....	173
Gráfico 5.1. Diseño del Modelo Inicial: Primera versión que existió del Modelo.....	189
Gráfico 5.2. Ámbitos y Resultados del Modelo de Evaluación (versión inicial)	196
Gráfico 6.1. Resultados: Valoración de los ámbitos del modelo	214
Gráfico 6.2. Resultados: Valoración Aplicabilidad del Modelo	215
Gráfico 6.3. Claridad de los Indicadores propuestos	216
Gráfico 6.4. Utilidad y pertinencia de la rúbrica para evaluar el indicador	220
Gráfico 6.5. Logros promedios y total colegios fase de validación.....	220
Gráfico 6.6. Logros por ámbitos evaluados colegios fase de validación.....	222
Gráfico 6.7. Puntaje de logro: Indicadores Ámbito Pedagógico	223
Gráfico 6.8. Puntaje de logro: Indicadores Ámbito Pedagógico	223
Gráfico 6.9. Puntaje de logro: Indicadores Ámbito Clima Escolar	224
Gráfico 6.10. Puntaje de logro: Indicadores Ámbito Familia y Comunidad.....	224

Gráfico 6.11. Eficiencia de la Jornada Inicial	226
Gráfico 6.12. Eficiencia, Oportunidad y Satisfacción Global Jornada Final.....	228
Gráfico 6.13. Acompañamiento de Profesional y Facilitadores al proceso	230
Gráfico 6.14. Evaluación Soporte web	234

Agradecimientos

Nada se construye con la voluntad de un solo ser humano, todo es obra de una suma de acciones, empujes y personas que van constituyendo el conocimiento y la cultura, esta investigación también. Cómo no reconocer al completar un largo proceso como éste, a todos quienes han sido parte de la historia de esta investigación.

Gracias a mis compañeros de la Compañía de Jesús que creyeron en la idea y me aportaron con sus ideas y recursos, gracias Alex y Memo y en ustedes a otros tantos compañeros en la misión en la REI y FLACSI.

Gracias a mis colegas de la Universidad Alberto Hurtado y la Universidad Católica del Uruguay que aportaron con sus ideas y propuestas para que este proyecto cobrara vida, a ustedes pertenece mucho de lo expuesto. Gracias Mora, Cristina, Jime, Marcos, Javier, Carlos, Gustavo, Ricardo, Marcela y Paula y en ustedes a otros tantos profesionales de la red apasionados y convencidos de que en las escuelas está la clave.

Gracias Elba, Gracias MariCarmen y en ustedes gracias a los docentes y directivos, facilitadores de los colegios con los que he ido trabajando y aprendiendo. Gracias por la

confianza, por la sinceridad de sus juicios y por la tremenda pasión que ponen en su trabajo cotidiano.

Gracias Rossana y Francisca por su paciente dedicación para transcribir, editar y mejorar este trabajo.

Muchas Gracias Javier, una mezcla de sabio experto, tutor y amigo inspirador. Tú me dejaste no solo enseñanzas tremendas en el campo de la investigación educativa, sino también el apoyo constante, recordándome que el desarrollo del doctorado es un proceso único para profundizar y aprender pero también para disfrutar. Gracias por animarme a creer y gracias por acompañarme hasta el final. A través tuyo, gracias a mis colegas en la UAM, que me acogieron como un amigo más cada vez que los vine a visitar.

Las Gracias más grandes y profundas a mi familia, a mis padres por el impulso a encontrar en el estudio un alimento para la vida. A los amores de mi vida. Nathalie, Diego y Nicolás. Sin su apoyo y aliento esta investigación no habría concluido. Perdón por los tiempos que les he quitado y por la ausencia que pueda haber significado este trabajo. Son ustedes el soporte que he tenido en los momentos de agote, duda y sequedad. Les quiero mucho y hoy más que nunca a ti mi amor, al cumplir 25 años construyendo una historia común, te regalo y dedico este trabajo.

Soñemos juntos una mejor escuela, contribuyamos a poner foco en lo importante, una escuela justa y promotora del desarrollo integral.

INTRODUCCIÓN

EL DILEMA DE LA CALIDAD Y LA MEJORA

La historia de Alicia en el País de las Maravillas recrea un diálogo riquísimo entre Alicia y el gato. Ella, perdida en un mundo mágico, pregunta con insistencia: -¿dónde estoy? Y el gato le responde: -¿dónde vas? así siguieron por un buen tiempo preguntándose, hasta que el gato sabiamente interrumpe el diálogo y emplaza a Alicia diciéndole -¿para qué quieres saber dónde estás si no sabes a dónde vas? Así también vivimos en un mundo perplejo y sorprendente como el de Alicia, nos preguntamos dónde estamos sin tener claro dónde queremos ir. Queremos a toda costa evaluar a las escuelas, establecer ranking y declarar quien es el mejor, atrapados en una loca carrera por ganar, sin haber establecido el punto de llegada. Caminamos como Alicia, perdidos en un mundo cargado de datos, con el riesgo enorme de obviar la pregunta por el foco y perder rumbo, un mundo cargado de encrucijadas y dilemas frente a las decisiones que debemos tomar.

Los dilemas se establecen cuando los caminos se cruzan y las opciones son muchas, diversas e inciertas. Avanzar hacia una mejor escuela es un dilema. Hoy hablamos mucho de

mejorar la calidad de las escuelas, presionamos por resultados, hasta las familias se movilizan en las calles por una educación de calidad, pero no nos hemos detenido a pensar juntos respecto al lugar al que queremos llegar. Nos experimentamos desorientados en un mundo en cambio. Sentimos la incomodidad del presente que parece ya no ser una respuesta válida. Emerge rabiosa la búsqueda de nuevos derroteros. Las reformas educativas parecen experimentar también la crisis de sentido que Berger y Luckmann describieron hace ya cincuenta años, cuando analizaban el quiebre de la modernidad. Queremos mejorar la calidad de nuestras escuelas, pero ¿qué significa esto?, ¿hacia dónde queremos que esa mejora nos lleve? ¿Existe una respuesta única y válida para todos?, ¿podemos hablar de Calidad y Mejora?, ¿calidad y mejora son conceptos unívocos que tienen una existencia a priori que los hace posibles controlar y medir?

La calidad de una escuela está siendo predominante definida a partir del logro que sus estudiantes en pruebas estandarizadas. Así hablamos de “la mejor” escuela, barrio o país, así definimos a los países *top* en calidad educativa e intentamos imitar a como dé lugar el milagro de Singapur o de Finlandia, sin cuestionar mayormente la complejidad de esa idea de calidad a la luz de nuestros propios contextos y proyectos. Hemos dejado de cuestionar al menos masivamente, las políticas o modelos evaluativos que omiten la pregunta del sentido y sólo ofrecen mecanismos de presión y control como estrategia para mejorar resultados. Hemos naturalizado modelos que ni siquiera se hacen cargo de comprender la complejidad de factores que debe integrar la escuela para llevar adelante su trabajo diario. La loca carrera por mejorar ha dejado frustrados en el camino, deserción y desmotivación son adjetivos recurrentes en nuestras escuela y en este escenario tampoco los pocos resultados requeridos se han alcanzado. Tras las cifras hay personas y grupos humanos, hay barrios y comunas con rostro e historia, ocultos muchas veces en las mismas cifras, condenados por una opinión pública que no se detiene a comprender el fenómeno que hay tras los datos.

Las políticas educativas han sido colonizadas por formas de rendición de cuentas alineadas con el mercado y la lógica de la competencia y el consumo. La administración escolar se ha empeñado en ejercer un rol de fiscalizador mediante la masificación de indicadores que sólo analizan una porción pequeña de todo lo que la escuela debe ser como espacio socioeducativo. La urgencia crecientemente por instalar sistemas de acreditación o certificación, le han restado energía y recurso al acompañamiento y el desarrollo profesional autónomo. La escuela es vista como una unidad independiente, que debe justificarse en sí misma, lejos de una visión de red inserta en una comunidad local más amplia y compleja.

Sin embargo en este panorama en ocasiones desesperanzador, emergen voces, se movilizan docentes e investigadores. Surgen escuelas deseosas de trabajar en red y aprender de sus experiencias, aparecen innovaciones y fuerzas que resisten con propuestas transformadoras. Desde esta vereda propositiva e inquieta brota la investigación que se presenta a continuación.

El marco del doctorado ha sido un espacio privilegiado para aprender, teorizar, indagar, sistematizar y fundamentar que es posible caminar en una dirección distinta. Es posible construir un concepto de calidad desde la comunidad y en función de un proyecto. Es posible diseñar una propuesta que asuma que todos los estudiantes deben y pueden aprender y que aquello el aprendizaje es en gran parte responsabilidad de la escuela. Debemos permitir en la escuela los espacios de autonomía para definir los focos y estrategias de mejora. Es posible sostener un modelo que permita evaluar para mejorar, colocando el foco en los resultados y asumiendo complejidad de la escuela. Es posible llevar adelante un modelo que evalúe integralmente a la escuela, que la apoye con recursos y estrategias para llevar adelante su trabajo y permita el adecuado balance entre la mirada interna y externa.

El referente teórico de la investigación proviene por una parte desde el movimiento de eficacia educativa, desde donde se han buscado fundamentos para determinar los factores tanto intra escuela como intra aula que resultan más relevantes para explicar los resultados de aprendizaje de los estudiantes; como también desde los referentes teóricos del movimiento de mejora escolar, que ha aportado evidencias respecto a los procesos de mejora y los niveles de organización y participación que ellos implican.

La investigación propondrá un modelo de evaluación y mejora escolar, que toma como base la experiencia desarrollada por la Federación de Colegios Latinoamericanos asociados a la Compañía de Jesús (Jesuitas) FLACSI, que se han abocado en los últimos años a diseñar e implementar un sistema de trabajo que les permita evaluar su gestión para organizar planes de mejora que les ayuden a obtener los resultados que pretenden y a trabajar en red, en coherencia con la identidad y desafío compartido que han declarado en un proyecto educativo común.

EL DESAFÍO DE LA RED DE COLEGIOS DE FLACSI

El contexto desde el cual surge la investigación y el proceso para llevarla a cabo se encuentra absolutamente conectado con los propósitos de esta investigación, por ello es necesario introducir este trabajo presentando a FLACSI y comprendiendo primero las

características de esta red y los antecedentes del proceso realizado con ella. La descripción del contexto de FLACSI y de los antecedentes que derivan en la construcción del Sistema que se diseña en esta investigación, cumple dos funciones: en primer lugar, comprender el marco situacional que explica la investigación y en segundo lugar, entregar antecedentes de referencia que orienten a quienes pretendan utilizar este Sistema en sus propias redes escolares.

¿QUIÉN ES FLACSI?

La Federación de Colegios de la Compañía de Jesús (FLACSI), se conformó el año 2001, con el propósito de articular y potenciar el trabajo educativo de los centros escolares asociados a la Compañía de Jesús en América Latina y el Caribe.

Esta organización reúne a 91 centros escolares, distribuidos en 19 países. El hecho de constituir una federación, implica que los colegios que la integran, pertenecen a su vez a otras redes u asociaciones locales o nacionales, que en su mayor parte corresponden a “Provincias” jesuitas, es decir, unidades de administración propias del gobierno de la Compañía de Jesús, que pueden o no corresponder a un país (en la actualidad existen quince provincias jesuitas en América Latina, que corresponden a diecinueve países en que esta Congregación está presente).

Los miembros directos de esta Federación, si bien son los 91 colegios, se agrupan para participar y organizarse en 12 asociaciones locales.

De acuerdo a la información entregada por la misma secretaría ejecutiva de la red se puede concluir que prácticamente todos los países latinoamericanos están representados en la Federación, aunque no con igual proporción, de hecho existen cuatro países que reúnen al 55% de los centros escolares participantes (Argentina un 17% con 15 centros, Brasil un 15% con 14 centros, Chile un 12% con 11 centros y Colombia un 11% con 10 centros escolares).

La condición fundamental que deben cumplir los centros escolares, es su vinculación a la Compañía de Jesús, a través de sus asociaciones o redes locales; esto no implica necesariamente que son centros pertenecientes a la Congregación religiosa ya que entre ellos existen colegios propiamente jesuitas, cuyo propietario y responsable directo es la Compañía de Jesús, junto a otros, denominados “Ignacianos”, es decir centros vinculados por adhesión a los principios de la Compañía de Jesús, pero que cuya propiedad o responsabilidad recae en otras personas o entidades. No obstante todos los centros se declaran como orientación católica y se definen por compartir la misión evangelizadora que lleva a cabo la Congregación.

Los objetivos que persigue en conformidad con al acta de fundación del año 2001, son: la colaboración en el desarrollo del sector educativo, desde los elementos identitarios de la espiritualidad ignaciana, el impulso a la formación integral de sus estudiantes, la promoción y desarrollo de reflexión y experiencias pedagógicas innovadoras y la incidencia en foros educativos católicos y no católicos.

A nivel de impacto, FLACSI es una red que atiende a más de 130 mil estudiantes, distribuidos en todas las etapas escolares, desde Educación Inicial hasta el término de la Educación Secundaria. Un 48% de sus estudiantes cursan la Enseñanza Primaria, mientras que un 11% están formando parte de la educación inicial o pre escolar. Un 35% de los estudiantes participan de la enseñanza secundaria (de orientación tradicional) y un 7% lo hace en modalidad técnica, como preparación a la inserción laboral. Si bien en un inicio la educación jesuita era segregada por sexos, tradición de larga data en colegios católicos de América Latina, esta situación ha ido evolucionando con los años y hoy, salvo algunos colegios de Argentina y Perú, la educación se imparte tanto a hombres como mujeres, un 58% de sus estudiantes son hombres y un 42% mujeres. Desde una perspectiva socioeconómica los colegios de FLACSI se distribuyen en los distintos segmentos sociales, con mayor peso en los sectores medios (36%) y medio alto (26%). Un 10% pertenece al sector Alto y un 28% al sector medio o medio bajo. Si bien se la Federación es una entidad privada y sus centros se autofinancian con el aporte de las propias familias y la Congregación, un 23% de los centros, recibe aportes públicos de manera directa o indirecta, de hecho un 10% de los colegios que integran FLACSI, reciben exclusivamente financiamiento estatal.

La máxima autoridad de Gobierno en FLACSI corresponde a la Asamblea de sus socios (integrada por los representantes de cada una de las asociaciones locales, junto a otros integrantes invitados, de acuerdo a sus estatutos, que pertenecen a redes asociadas como Fe y Alegría, o bien la red de Colegios de Estados Unidos, que si bien asisten a la asamblea, no cuentan con derecho a voto). La asamblea es un organismo que se reúne anualmente, sin embargo cuenta con un comité directivo y un presidente, que asumen la gestión permanente. La gestión se ordena en función de los acuerdos tomados por la asamblea y ejecutados por el Presidente de la Federación (habitualmente un Rector de Colegio o uno de los delegados de las redes locales). El Presidente, dirige un Consejo, que integran: además del Presidente y Vicepresidente, una mesa directiva a la que se incorporan dos consejeros. El nombramiento del cargo de Presidente y Vicepresidente, corresponde a una facultad del superior de la congregación a nivel latinoamericano (Provincial presidente de CPAL, que se concreta a partir de una terna propuesta por la Asamblea).

Pese a esta descripción, no debe pensarse que estamos en presencia de roles y estructuras dedicadas de manera completa al trabajo de la Federación, cada uno de estos consejeros e incluso el Presidente y Vicepresidente, tienen sus propias responsabilidades en sus países de origen y más bien cumplen un rol de asegurar la implementación de los acuerdos, sin que esto implique una asignación formal o contractual de tiempos para la federación (lo más común que estos roles se ejerzan por sacerdotes jesuitas que a su vez son delegados de sus asociaciones o bien rectores de colegios en sus respectivos países), por lo que la capacidad ejecutiva de la Federación se encuentra debilitada por este factor y responde de gran manera, a la buena disposición de sus participantes, en asumir esta función.

A partir del año 2011 se instaló una Secretaría Ejecutiva, que cuenta con recursos asignados para financiar una jornada completa de un profesional que apoye el seguimiento y cumplimiento de los acuerdos de la asamblea, contando actualmente con una oficina de trabajo en Santiago de Chile, a la cual se ha integrado un tiempo parcial, que apoya en temas comunicacionales y otro tiempo parcial de dedicación, para temas administrativos y contables.

La Asamblea de la Federación, define sus lineamientos a través de una “Plataforma Estratégica” en ella se establecieron cuatro desafíos. El cuarto de estos desafíos expresa literalmente: *“Construir indicadores para animar, promover y facilitar el mejoramiento sostenido de nuestros Centros Educativos” (Declaración de la Plataforma Estratégica 2010-2013)* La preocupación por la calidad y la búsqueda de indicadores para evaluarla, queda entregada a una posible línea de trabajo que daría origen a estándares, sin que se defina específicamente qué tipo de estándares, cómo y para qué se desarrollarán. Fundamentalmente el trabajo se concentró en mantener información estadística de los centros y de algunos resultados básicos de ella (Matrícula, infraestructura, ingresos).

En esta estructura, se han ido sumando equipos de trabajo “homólogos” por área, que se reúnen cada tres años, para compartir y analizar temáticas de común interés. Estos equipos son: Rectores o directores de los Centros Escolares, los Encargados Académicos de dichos centros y finalmente los encargados del área de formación Pastoral o Religiosa. Las reuniones de estos equipos se alternan cada año, variando de sedes, como un medio de ir favoreciendo el conocimiento de los mismos países y colegios que integran la Federación. A estas reuniones anuales se suman habitualmente los delegados de cada asociación local, quienes aprovechan de convocarse para su asamblea anual, una vez concluida la reunión del equipo de homólogos.

Absolutamente clave, para respaldar las iniciativas que se propongan, resultan las reuniones de rectores o directores de los colegios de la federación. Estos encuentros que se desarrollan desde el 2006, junto con implicar espacios de formación e intercambio, tienen gran valor simbólico para respaldar las iniciativas y planes de trabajo que impulsa la Asamblea ya que en la práctica los socios de la federación, son los centros educativos ya que a ellos financian las distintas actividades, mediante las cuotas o aportes económicos que llegan a través de las asociaciones locales.

EL DOBLE ROL DE INVESTIGADOR Y COORDINADOR

Precisamente en acuerdos sucesivos efectuados en las reuniones de rectores y delegados de educación de la red se insistía en la necesidad de contar con algún sistema de estándares que permitieran evaluar los resultados de la labor educativa que llevaban adelante sus colegios asociados. La insistencia en este punto, sin duda influido por la dirección de las diversas políticas de *accountability* que se establecían en América Latina, guardaba relación también con la percepción de que la riqueza de los textos inspiradores que tenía la Compañía de Jesús en el área educativa, no necesariamente ayudaban a sus instituciones escolares a identificar y transmitir de manera simple y directa sus principios y características y menos aún se vinculaban con los procedimientos para dar cuenta de sus logros.

Los documentos de carácter corporativo y la literatura referida a la caracterización de los elementos identitarios que caracterizan a los centros educativos de la Compañía de Jesús, es nutrida y abundante. Ya desde el s. XVIII la Compañía de Jesús, hizo famoso su método de enseñanza en la obra de la *“Ratio Studiorum”*, que describía hasta en detalle mínimos, la propuesta educativa de los Centros Educativos de la Compañía de Jesús. Mucho más contemporáneas son las declaraciones de los jesuitas, mediante sendos textos que pretendían aportar una mirada renovada y actualizada al siglo XX, respecto a los sentidos, fines y medios didácticos de su educación, descritos en *“Características de la Educación en la Compañía de Jesús (1986)”* y la *“Pedagogía Ignaciana” (1994)*. Sin embargo estos textos de carácter general y extenso no resuelven la necesidad sentida por la red de contar con una definición sintética de sus focos y sobre todo asociada a un mecanismo de evaluación que permitiera evidenciar y analizar los resultados de sus colegios.

En otras redes se habían desarrollado propuestas para abordar esta misma necesidad, así por ejemplo surgió el texto *“What makes a Jesuit School Jesuit?”*, elaborado por la JSEA 2008 (Asociación de Colegios de Estados Unidos) o el texto, *“Carácter propio de los Centros Educativos de la Compañía de Jesús en España”*, elaborado por la Comisión Nacional de

Educación de la Compañía de Jesús Española (CONEDSI) el año 2007; o finalmente el texto “Educación para la Transformación. Un Colegio Jesuita del s. XXI”, preparado por la Conferencia Jesuita de Asia Meridional en el año 2005.

En el caso específico de la red de FLACSI, lo más cercano podía ser la formulación del Proyecto Educativo Común (PEC), en el año 2005, promulgado en conjunto a otras organizaciones educativa vinculadas a la Compañía de Jesús en América Latina, como son Fe y Alegría (trabajo educativo en sectores de vulnerabilidad social) o AUSJAL (red de Universidades, asociadas a los jesuitas en América Latina). El PEC, se presentó como una herramienta de orientación clave para los centros educativos: *“Es un instrumento corporativo de obligada referencia a las políticas y orientaciones para la acción y la evaluación de las instituciones educativas de inspiración ignaciana”* (CPAL, 2005, p. 5). El mismo texto, al referirse a la gestión escolar indica la necesidad de *“responder a los principios propios de una gestión establecida en bases científicas, superando el aislamiento y los modos domésticos y personalistas de gobierno”* (CPAL, 2005, p. 5). Finalmente, el PEC establece cinco rasgos característicos que debiera incorporar la evaluación de las instituciones educativas: coherencia con la identidad ignaciana, continuidad, participación (interna y externa), enfoque formativo y organización en base a desempeños coherentes con la formación católica e ignaciana.

Pese a la publicación del PEC, la sensación en la red era de ausencia de herramientas que permitieran acercar la brecha entre las grandes declaraciones y la vida diaria de los colegios que requerían indicadores o referencias más específicas que les permitieran evaluar su labor y sostener su identidad.

En este contexto el Presidente de la Federación invitó al autor de esta investigación a coordinar un equipo de trabajo que pudiera presentar una propuesta a la asamblea de delegados de la red para avanzar en el diseño de algún procedimiento para evaluar sus centros escolares. La idea inicial era difusa, se movía entre un texto que inspirara el sentido de los colegios y actualizara la misión que ellos tenían hasta la definición de un set de indicadores con estándares e instrumentos para medir su logro. El autor de la investigación en ese momento se desempeñaba como asesor de la red educacional de los jesuitas en Chile y como académico e investigador de la Universidad Alberto Hurtado, roles que le habían permitido avanzar en el diseño de un modelo de gestión para los colegios, que podría estar a la base de lo que se requería para FLACSI.

Es aquí donde se encuentra de manera virtuosa el interés de FLACSI, con una temática relevante para investigar en América Latina y en el marco de un doctorado que permitió invertir tiempo y estudio para indagar respecto al diseño de una propuesta de este tipo, participar en su diseño, sistematizar la experiencia y validar la propuesta, acompañando cercanamente como un observador participante, investigador y coordinador del proyecto.

PROPÓSITO Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

La pregunta que motiva y da estructura a la investigación se expresó de la siguiente manera: **¿Qué características debe considerar y qué componentes debe incluir un sistema que permita evaluar y mejorar los resultados de los centros escolares que pertenecen a FLACSI?**

En definitiva la inquietud de FLACSI por diseñar una estrategia de trabajo que permitiera evaluar la calidad de sus centros escolares, coincidía con un interés investigativo de alta relevancia. En Chile como otros países latinoamericanos se experimentan problemáticas educativas marcadas por la fuerte arremetida de una agenda de políticas que han basado la mejora de la calidad de la educación en modelos de control y presión externa hacia la escuela. Estos sistemas han basado su poder en los resultados de pruebas estandarizadas como principal y casi único referente de calidad de las escuelas. Como efectos de estas políticas se está produciendo un estrechamiento en la enseñanza, se han movilizadas prácticas que acrecientan la segregación escolar y se ha afectado negativamente la profesionalización de sus docentes. De allí la urgencia de levantar no sólo un conocimiento que cuestione dichas políticas, sino avanzar en el diseño de estrategias que puedan dar un sentido distinto a los procesos de evaluación y mejora, orientados hacia el desarrollo de capacidades y que respondan de manera integral a los requerimientos de un sistema educativo justo y democrático.

La necesidad expresada por FLACSI no solo permitía contar con el interés de una red para validar un diseño que se fundamentara en una perspectiva diferente de evaluación y mejora, sino también permitía la posibilidad de indagar respecto a los procesos de trabajo de sus escuelas mediante una observación directa y prolongada en el tiempo, de modo que se pudiese comprender en profundidad el trabajo de los centros y el impacto que implicaba la utilización de una estrategia como la que propuso la investigación.

En coherencia con lo expuesto, la investigación definió el siguiente objetivo: **Diseñar un Sistema de Evaluación y Mejora de la calidad educativa para los colegios de la red de**

FLACSI, que permita evaluar la calidad de los centros escolares y acompañar los procesos de mejora y cambio.

Tal como se explicará en detalle en los capítulos siguientes, la investigación asume la evaluación y mejora desde una comprensión sistémica, es decir que ambos conceptos funcionan interrelacionados y responden también a un conjunto amplio de factores que se vinculan entre sí para provocar resultados. No tiene sentido por tanto, separar la evaluación y la mejora, si bien corresponden a fases distintas de un proceso, ambas se requieren mutuamente. Un Sistema de Evaluación y Mejora implica la acción organizada de un conjunto amplio de actores y procesos que se disponen para llevar adelante una estrategia que permita en primer lugar contar con evidencias para el análisis de resultados de esta, formula y por otra parte estrategias para llevar adelante un conjunto de acciones de mejora. De allí que en lo sucesivo cuando se utilice el concepto de Sistema de Evaluación y Mejora, se estará aludiendo, tanto a un modelo de evaluación, como a una estrategia o plataforma de acompañamiento que permita llevar adelante el diseño y la ejecución del proceso de mejora.

La metodología de la Investigación se organizó en función de tres etapas claves: la identificación de los atributos o variables de calidad educativa que integran el Modelo de evaluación, el diseño de una versión preliminar del Sistema que contuviera el modelo de evaluación y una plataforma con recursos y estrategias para acompañar a los centros en el diseño e implementación de la mejora y la validación y ajustes de esa versión preliminar para establecer una versión definitiva que se entregó a FLACSI y que se encuentra actualmente en uso en 41 centros educativos de la red, en 13 países de la región.

El informe de la investigación se estructura a través de ocho capítulos. Los tres primeros establecen el marco teórico que sustenta la investigación. El cuarto describe los objetivos y metodología. Los capítulos quinto, sexto y séptimo presentan los resultados y finalmente el octavo describe las conclusiones de la investigación.

Los capítulos 1-3 que dan cuenta del marco teórico de la investigación, se organizan secuencialmente para establecer el posicionamiento que la investigación sostendrá para el diseño del Sistema.

En primer lugar se discute el concepto de calidad educativa, desde los aportes de la investigación respecto a la eficacia educativa. Entendemos que los hallazgos de estas investigaciones permiten operacionalizar el concepto de calidad, a través de la identificación de las variables que influyen más directamente en los aprendizajes de los estudiantes, que es sin lugar a dudas el resultado más relevante que puede ilustrar la calidad de un centro

educativo. No obstante el modelo de eficacia nos aporta un conjunto de propiedades intrínsecas a la escuela efectiva, que en definitiva enmarcan la idea de calidad que soportaremos: una escuela en que todos los estudiantes aprenden, más allá de las expectativas que existen de acuerdo a su nivel socioeconómico. Entendiendo por aprendizaje el desarrollo integral de la persona y asumiendo que la escuela se gestiona desde una visión que releva la justicia y la equidad como criterios primarios de calidad.

El segundo capítulo entra de lleno en la discusión de la evaluación de los centros escolares. Para ello en primer lugar establecerá el concepto de evaluación de esta investigación y las funciones que tiene. A partir de esto se revisaran críticamente los distintos modelos de evaluación y los dilemas implícitos en su diseño. Particular interés se da a los modelos de *accountability* basado en resultados de pruebas estandarizadas y a los sistemas de *management* o calidad total que han sido de gran influencia en América Latina como en otras regiones del mundo.

El tercer capítulo que cierra el marco teórico, profundiza en los procesos de mejora. Siguiendo el aporte del movimiento de mejora escolar, el capítulo establecerá una conceptualización de mejora y la revisará a partir de la evolución histórica que han tenido los diversos enfoques respecto a la mejora, con particular detalle en la segunda mitad del siglo XX y las primeras décadas de nuestro siglo. A partir de esta revisión se describen los aportes y aprendizajes respecto a la mejora escolar y se describen las etapas características. Finalmente el capítulo presenta y desarrolla la estrategia de los planes de mejora, como un recurso para el diseño y la implementación de acciones de mejora en las escuelas. Herramienta que el Sistema utilizó en su aplicación en los centros escolares que participaron del proceso de validación.

Como ya hemos señalado, el cuarto capítulo presenta los objetivos y metodología de la investigación detallando en profundidad las características de los dos estudios que se llevaron a cabo (extensivo y de caso). Describe este capítulo los criterios para construcción de la muestra y cada uno de los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos. Finalmente explica la metodología en cada una de las etapas del proceso de diseño, validación y ajustes al modelo que desarrollarán los siguientes capítulos.

Los capítulos quinto, sexto y séptimo presentan los resultados de la investigación. Consideramos que si bien el resultado central de esta investigación es el Sistema de Evaluación y Mejora, tanto el diseño como el proceso de validación se constituyen también en un resultado que debe ser analizado ya que el Sistema no es en sí una herramienta aislada,

sino que opera mediante un diseño que le da particularidad y que la validación es también parte importante de la razón que explica su persistencia en el tiempo. Detallar la estrategia utilizada en el diseño y analizar los resultados de la validación del Sistema, son dos cuestiones centrales para otras redes o gestores de políticas que quieran aprender respecto a la utilización del Sistema o diseñar propuestas equivalentes.

El capítulo quinto explica detalladamente el proceso de diseño y termina presentando la versión preliminar que se utilizó para la validación. El capítulo sexto presenta el proceso de validación, explica los resultados tanto en el estudio extensivo como también en los tres estudios de caso que se realizaron durante la investigación. Finalmente se explican y fundamentan los ajustes realizados al Sistema para poder llegar a la versión definitiva. El capítulo séptimo presenta la versión final y detalla plenamente la estructura de ámbitos, indicadores e incluso la rúbrica de evaluación de cada uno de los indicadores que conforman el Sistema de Evaluación y Mejora.

La investigación finaliza con el capítulo octavo que presenta específicamente las conclusiones de la investigación. Se estructuró este capítulo en función de cuatro secciones. La primera de ella realiza una síntesis de los principales resultados, La segunda sección discute los resultados y los dialoga con la investigación desarrollada en el área, relevando los aportes del Sistema respecto a otras propuestas similares. La tercera sección expone los aportes de la investigación en tres niveles. Diseño de políticas públicas, liderazgo directivo en las escuelas y formadores e investigadores en el área de la evaluación y mejora escolar. La última sección del capítulo octavo presenta las líneas de investigación que se abren a futuro para proyectar y profundizar en los hallazgos ya realizados.

CAPÍTULO 1.

HACIA UNA “OPERACIONALIZACIÓN” DEL CONCEPTO DE CALIDAD. LOS FACTORES DE EFICACIA EDUCATIVA

El siguiente capítulo discutirá las variables desde las cuales podremos identificar la calidad educativa en un centro escolar, para ello se tomará como marco de referencia los estudios de eficacia escolar. En primer lugar, el capítulo entregará las claves para entender el concepto de eficacia educativa y luego describirá el desarrollo histórico del movimiento de eficacia. La tercera sección del capítulo analizará los factores de aprendizaje que la investigación ha levantado como variables críticas que deben impulsarse para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. La cuarta sección dará cuenta del estado actual de la investigación en torno a la eficacia educativa con especial atención al desarrollo del movimiento en América Latina. Finalmente, la quinta y última sección del capítulo concluirá con el análisis de las críticas desde este enfoque y los desafíos que representan para el diseño de procesos de mejora escolar.

Si el propósito fundamental de toda escuela es que sus estudiantes aprendan, la calidad educativa no puede entonces sino asociarse al logro de dicho propósito. Es por ello que hablar de una escuela de calidad, es hablar también de una escuela que, de manera efectiva, permite que sus estudiantes alcancen altos niveles de aprendizaje. La efectividad de una escuela estará dada por la adecuada ejecución de un conjunto de procesos de trabajo que contribuyan al logro de aprendizajes. Sin embargo, las condiciones en que estos procesos se pueden poner en ejecución, la integralidad con que se definan y midan los aprendizajes son parte central del debate que subyace a la idea de eficacia educativa, por ello este capítulo profundizará en la comprensión y actualidad del concepto de eficacia aplicado a la educación, por ello entenderemos la eficacia educativa como una *operacionalización* de la noción de calidad. La hipótesis que fundamenta esta asociación entre calidad y eficacia se funda en la convicción de que una escuela de calidad es aquella que logra el mayor aprendizaje de sus estudiantes, mediante la ejecución eficaz de un conjunto de procesos de gestión que la escuela responsablemente diseña ejecuta y evalúa.

1.1. EN BÚSQUEDA DE UNA CONCEPTUALIZACIÓN ADECUADA EN TORNO A LA EFICACIA EN EDUCACIÓN

Calidad Educativa es un concepto subjetivo que requiere parámetros que resulten coherentes con los objetivos o propósitos que se le atribuyen a la escuela, de manera que luego puedan evaluarse y desde allí planear la mejora. Como punto de partida estableceremos que una escuela de calidad debe ser primeramente una escuela efectiva en su trabajo, es decir que logre aprendizajes en sus estudiantes. Por tanto, el propósito principal de esta primera sección del capítulo es realizar una aproximación operativa al concepto de *eficacia escolar* o más precisamente y siguiendo los planteamientos de Creemers (1994) la *eficacia educativa*.

En un primer acercamiento, nos concentraremos en la concepción clásica de eficacia como el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos. Por ejemplo, si hablamos de la eficacia de un lápiz o una silla, la eficacia tiene que ver con la factibilidad de escribir o sentarse. Así, si el objeto cumple con su propósito será un “objeto” efectivo.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, define eficacia como la “capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera”. Es decir, es un concepto utilizado para dar cuenta de un proyecto, su propósito, su implementación y su cumplimiento. Dicho

de otro modo, una persona, una organización y un proyecto educativo sería eficaz si cumple lo que se propone.

No obstante, esta aproximación de eficacia está construida desde el afuera del mundo escolar, por tanto, el ejercicio de definir a una escuela como eficaz es al menos algo más complejo que definir la eficacia de un lápiz o una silla. Habitualmente, el desplazamiento de esta definición al ámbito educativo, resulta incómodo o difícil, toda vez que eficacia parece ser un concepto “prestado” desde otras o epistemologías, en este caso las ciencias económicas y por tanto distantes de los paradigmas de análisis propios de la discusión educativa. Así la sola noción de eficacia, aplicada al mundo escolar es considerada como la incorporación de la racionalidad neoliberal en el funcionamiento educativo, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, racionalidad cargada por un sesgo economicista que reduce la comprensión de la escuela y sus propósitos.

La reducción de la noción de eficacia en términos de eficiencia e indicadores de productividad escolar, ha sido ampliamente documentado (Scheerens, 2002, 2004; Scheerens y Bosker, 1997). El análisis establece que este enfoque es reduccionista, puesto que la elaboración de aspectos indicativos de la eficacia escolar y su calidad en relación con indicadores e incentivos de desempeño, aun siguiendo una lógica racional, dista de la realidad múltiple, permanentemente relacional, dinámica y compleja del proceso formativo al interior de la escuela. De esta manera, los indicadores para evaluar la escuela debiesen ir en función de una panorámica más amplia del espacio escolar, haciéndose cargo de la complejidad del fenómeno educativo y proponiendo una perspectiva más amplia y propia de aquello que podríamos denominar “eficacia educativa” (Creemers, 1994; Horn, 2009).

La lógica de eficacia económica es conocida en la literatura como eficacia *productiva*, la eficiencia de acuerdo a este enfoque, refiere a la utilización racional de recursos, a la maximización de la utilidad de recursos, sean estos humanos o materiales, en función del cumplimiento de una acción. Así, las reformas neoliberales de los estados, mezclan los conceptos de eficacia y eficiencia: si la realización óptima de cualquier proceso es obtener el mayor logro de un objetivo (eficacia), se maximizaría ese logro si éste se realiza con el menor costo de recursos humanos y materiales posible (eficiencia).

El concepto de eficacia aplicado al sistema educativo ha evolucionado desde sus primeros usos en la década de 1970 (Millán, 1978) hasta la comprensión multidimensional contemporánea (Bolívar, 2014; Cervini, Dari, Quiroz y Atorresi, 2014; Creemers, 1994, 1996; Da Silva, de Sousa y de Góes Brennand, 2016; Murillo, 2005; Reynolds, Chapman y Kelly, 2016;

Rodríguez, 2016; Scheerens, 2004). Este proceso de evolución nos lleva a concluir sin lugar a dudas que la eficacia escolar es un concepto más complejo que el binomio maximización-minimización de acciones y recursos (Blanco Bosco, 2008, 2009; Bolívar, 2009, 2014; Horn, 2009; Murillo, 2003, 2007, 2008a; Román, 2008a). Por el contrario, la eficacia aplicada a la educación o a la escuela, implica considerar la singularidad de cada actor involucrado, el carácter contextual e histórico de cada elemento inserto dentro del proceso educativo, no para aislar cada dimensión y leerla obviando la lógica desde la cual se construyen, sino para pensar complejamente cómo elaborar tanto diseños como análisis de sistemas educativos que promuevan la eficacia educativa-escolar no la eficiencia escolar (Millán, 1978; Merchán Iglesias, 2012).

Dicho de otro modo, eficacia escolar y, mayormente, la eficacia educativa (que considera el tejido de procesos al interior del proceso de educación, abarcando allí a la escuela) se entenderá como un constructo complejo y cargado de contenido, integrado por dos rasgos fundamentales: primero, la construcción y toma de posición respecto a una noción de escuela y su vínculo con el mundo social, estableciendo relaciones de responsabilidad con el entorno. Segundo, la mirada de los procesos desde la noción de comunidad educativa, es decir, la ampliación de la escuela como único espacio donde se producen procesos de enseñanza-aprendizaje, por un sistema vivo que interactúa permanentemente con su entorno y que contempla la participación de los diversos actores que la constituyen (Murillo, 2003, 2007, 2008; Román, 2008a, 2008b).

Con todo, la dificultad comentada sobre establecer si una escuela es eficaz o no recae en lo problemático que resulta responder cuál es el propósito u objetivo de la escuela, de la escolaridad y de la educación. Este objetivo debiese situarse en la formación de personas, por lo que se acentuarían los criterios de eficacia del aprendizaje logrado por los estudiantes. Sin embargo, además de existir debates en torno al propósito de la escuela sobre generar aprendizajes, el panorama se complejiza al no existir consensos ni abiertas discusiones respecto de los contenidos del aprendizaje y la efectividad lograda respecto a esos contenidos (Borich, 1992; Cornejo y Redondo, 2007; Ferrão, Beltrão y Fernandes, 2003; Himmel, Maltes y Mailuf, 1984; LLECE-UNESCO, 2002; Murillo, 2011).

Para los fines de esta investigación, resulta fundamental establecer una dimensión consensuada en lo que respecta a elementos esenciales constitutivos del aprendizaje dentro de una organización escolar que se establezca como efectiva. Para ello el diálogo con los diferentes referentes teóricos y sus posiciones respecto del papel asignado a la escuela será

fundamental (Bolívar, 2009; Brunner y Elacqua, 2004; Cotton, 1995; Da Silva, de Sousa y de Góes Brennand, 2016; Hallinger y Heck, 1998; LLECE, 2008; Marzano, 2003; Rodríguez, 2016; UNESCO, 2015).

Retomando la metáfora del lápiz y la silla, alguien podría argumentar que el escribir es relativo y diverso (hay matices entre la letra imprenta y manuscrita). O bien, el propósito de la silla no es único, habiendo personas que buscarán la silla para descansar y otros la utilizarán como soporte para trabajar. Sin embargo, a pesar de la particularidad de cada caso, es posible definir lo que es escribir o sentarse, estableciendo una definición que pueda ser evaluada de forma “objetiva” a través de criterios que evalúen el objeto silla o el objeto lápiz, aislándolos o volviéndolos abstracciones de su correlato material, situado. El aprendizaje de los estudiantes y la funcionalidad de la escuela para lograr este propósito son fenómenos sociales difíciles de traducir en parámetros, por lo que su eficacia no sólo depende de definir un gran objetivo de utilidad (como sería escribir o sentarse). Muchas veces la construcción de fenómenos requiere el diseño e implementación de soportes como lo son un lápiz y una silla. La eficacia educativa es, nuevamente, un proceso integral con un objetivo integral, donde la escuela se considera efectiva en tanto:

“espacio formal socioeducativo que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Román, 2008b, p. 3).

Esta definición es elaborada por Murillo (2007) y retomada por Román, ha permitido establecer cuatro componentes esenciales para referirnos a una escuela efectiva. El gráfico 1.1 describe de manera esquemática la interacción de estos componentes.

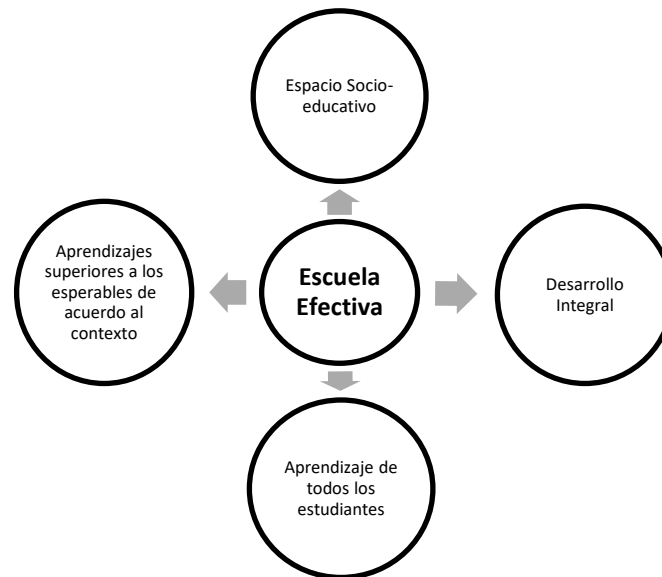
Analizaremos a continuación cada uno de los componentes o aspectos centrales que contiene la noción de eficacia educativa.

1.1.1 ESPACIO SOCIOEDUCATIVO

La escuela antes que todo debe ser comprendida como un espacio de interacción de actores tales como, docentes, estudiantes, personal administrativo y de gestión, la comunidad donde está inserta, las familias de esos estudiantes, entre otros. Estos actores se relacionan de forma permanente, generando una dinámica de transmisión cultural, fenómeno estudiado principalmente desde la etnografía de la escuela y de los estudios curriculares, donde esta transmisión cultural es *producción de identidades* donde se conjugan distintas formas de relacionarse con esa espacialidad y, en función de ella, incorporarse

dentro de ese espacio con una auto-percepción de sí mismos, de la escuela y de los otros (Collazo, 2016; Da Silva, Antelo, Hernández y Sancho, 2001). Por medio de las interacciones afectivas, sociales, políticas y culturales que se dan a partir de prácticas cotidianas y dinámicas, no sólo se construye y se reconstruye el sentido de sí dentro de esa espacialidad, sino el mismo sentido de la escuela, su materialidad y su dimensión abstracta como comunidad de actores.

Gráfico 1.1. Componentes de una escuela efectiva



Fuente: Elaboración propia basado en Román (2008b).

Teniendo en cuenta la convergencia de aspectos que conforman el espacio socioeducativo, se vuelve imposible sostener la visión de la escuela como construcción de una visión gerencial o *aséptica* de la eficacia escolar, que afirma el propósito de la escuela y de sus aprendizajes como neutros, naturalizados, incuestionables y carentes de interpretaciones, como si su medición y cuantificación refiriera únicamente a una ecuación lineal entre insumos y productos. Por el contrario, la eficacia de una escuela y de la dimensión educativa es el resultado de la construcción de un espacio interactivo de personas y culturas (saberes), que tienen un carácter singular o único, precisamente porque se establece desde la interacción de sujetos que tienen sus propias historias y contextos que se encuentran en la escuela y dan un dinamismo característico que debe ser considerado en todo proceso de

evaluación y mejora, esta dinámica es la que se pretende modular con un propósito mayor que es el *desarrollo integral de personas*.

1.1.2. DESARROLLO INTEGRAL

Una escuela verdaderamente efectiva y eficaz tiene por propósito que los sujetos a quienes se educa, se desarrollen íntegramente. En otras palabras, el espacio socioeducativo que proporciona la escuela se organiza para que quienes allí se educan, puedan lograr un desarrollo amplio de sus diversas capacidades que lo constituyen como ser humano. El desarrollo integral es multi-comprensible y no remite a una definición unívoca, sino que está permanentemente abierta a *una multiplicidad de valoraciones, componentes e intereses*. Para algunos la integralidad estará orientada a la formación valórica de personas, adscribiendo a construcciones cosmológicas socioculturales (como posiciones religiosas y proyectos políticos); para otros, estará orientado en el desarrollo de competencias intelectuales o físicas. Esta diversidad de enfoque no debiese volverse un obstáculo en la formación de seres íntegros, sino que podría establecerse como una expresión o acento dentro de la diversidad social que contiene (Martínez, 2009). Una escuela efectiva no puede limitarse a la entrega de un contenido disciplinar específico, puesto que dejaría de tener un enfoque íntegro de lo que implica formar ampliamente a un sujeto, dándole aprendizajes que se traduzcan en herramientas para diversas dimensiones de su desarrollo en tanto animal social.

La comprensión que se propone se diferencia de la de Ralph y Fennessey (1983), quienes comprendieron la eficacia desde el logro de altos rendimientos en las destrezas académicas referidas al currículum básico. Si bien, no plantean de manera explícita el fortalecimiento de ciertas áreas y consideran el logro de la totalidad de los estudiantes como parámetro para considerar efectiva una escuela, de todas maneras, promueven como aprendizaje escolar a habilidades enteramente intelectuales o idóneas para el mundo del trabajo, no abarcando habilidades y desarrollos que exceden el espacio tradicionalmente considerado como escolar y, luego, el definido como laboral. Es decir, dejan afuera el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales, la formación de juicio ético, ciudadano y cívico, además del desarrollo de aspectos artísticos, por mencionar aquellos que habitualmente son eliminados de los currículos escolares. De esta manera, el estudio de Darling-Hammond y McCloskey (2012) sobre los países con mejor desempeño en el mundo según sus resultados en pruebas como PISA, establece que los planes de estudio y evaluaciones de estas naciones se enfocan en habilidades para encontrar y organizar la información para resolver problemas, realizar investigaciones, analizar y sintetizar datos,

aplicar el aprendizaje a nuevas situaciones, comunicarse en múltiples formas, trabajar en equipo y aprender autónomamente. Por tanto, el desafío al que se enfrenta la escuela en el siglo XXI, implica integrar la dimensión múltiple de la formación educativa, reformulando el rol predominante de la escuela en la construcción curricular y promoviendo un enfoque que incorpore el local.

Una aproximación al concepto de educación integral, que se adecúa a la comprensión que asume esta investigación, se trabaja desde el Ministerio de Educación de Chile al afirmar como integral a aquellos “sistemas de acción complejos que interrelacionan habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva” (MINEDUC, 2009). Situar como rasgo distintivo de la efectividad y eficacia al logro de aprendizajes integrales, implica incorporar nuevas perspectivas que modifican la cultura y gestión escolar. Entonces, el desarrollo integral involucra una transformación paradigmática de la escuela, con ello su finalidad y las formas de relación de los actores involucrados.

1.1.3. APRENDIZAJE DE TODOS LOS ESTUDIANTES

La tercera característica de una escuela efectiva refiere al carácter inclusivo que mantiene. Una escuela no sólo debe constituirse por ser un espacio educativo organizado para el logro de aprendizajes, además debe asegurar que, en su singularidad, cada estudiante pueda participar de ese desarrollo integral.

La participación y el logro de aprendizajes en todos los estudiantes se traduce de manera evidente en comprender a la escuela como un espacio de *inclusión* en que se aprende con *equidad*. Estos dos conceptos resultan centrales para desarrollar la integralidad en espacios socioeducativos. Los sistemas escolares no pueden medir sus logros mediante procesos de selección de “los más capaces” o “los más selectos”; el aprendizaje de todos los estudiantes refiere a la consideración de todo aspecto divergente, de los distintos grupos que conforman la sociedad: las diferencias sexuales, de género, raciales, étnicas, psicomotoras y socioeconómicas, además de las diferentes habilidades de aprendizaje y otros factores que puedan dificultar el acceso al aprendizaje diseñado para el grupo “privilegiado”.

Creemers (1994) comenta que la eficacia será definida tanto por el logro de los aprendizajes que se proponga cada espacio escolar (es decir, la dimensión de *calidad*), como por la igualdad de acceso y de oportunidades para todos los estudiantes (es decir, la dimensión de *equidad*). Entonces, la eficacia escolar se cumplirá si la escuela tiene alta

sensibilidad contextual respecto de lo que sucede a nivel local donde está inserta, conociendo a los estudiantes, sus familias y relaciones, pudiendo así impulsar metas de aprendizaje que consideran su unicidad y que pueden desarrollarse de manera conectada con otros aspectos de su formación integral.

1.1.4. APRENDIZAJES SUPERIORES A LOS ESPERABLES DE ACUERDO AL CONTEXTO

La eficacia escolar es situada, puesto que no busca una comparación abstracta que borre los hilos de historicidad de sus actores y de sus procesos de gestión y desarrollo del proyecto educativo. Este aspecto pone como componente distintivo que una escuela efectiva sea capaz de alcanzar resultados mayores a los que se esperaría dado el contexto familiar, socio cultural o económico en que desarrolla su labor; en palabras de Murillo, es una escuela que: “promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2013). Esta idea, enunciada por Mortimore (1991, 1993, 2001) al enunciar como escuela eficaz aquella donde “los alumnos progresan más allá de lo que sería esperable teniendo en cuenta sus condiciones de entrada” (p. 9), caracteriza a un espacio socioeducativo efectivo en tanto lugar que aporta valor a los resultados alcanzados por sus estudiantes, sólo estableciendo criterios de comparabilidad con escuelas de características contextuales similares. De esta manera, la noción de *valor agregado* alcanza una dimensión local y se da en función de que las escuelas promuevan a través de una formación integral, equitativa e inclusiva, mayores logros de los esperados, pero como elemento procesual, no como finalidad educativa el diferenciarse selectivamente de otros centros educativos (Chapman, Muijs, Reynolds, Sammons y Teddlie, 2016; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995).

Habiendo formalizado los componentes contenidos por la definición de eficacia educativa expuesta en esta investigación, se avanzará a la comprensión histórica de este concepto, teniendo como referencia la investigación en torno a eficacia realizada durante las últimas décadas y los enfoques que a partir de ellas se han desarrollado.

1.2. ANTECEDENTES Y DESARROLLO HISTÓRICO DEL MOVIMIENTO DE EFICACIA EDUCATIVA

El movimiento de eficacia escolar está constituido por el conjunto de investigaciones que focalizan su trabajo en el objetivo de identificar y medir aquellos factores que inciden en el aprendizaje de los estudiantes, particularmente de aquellos que intervienen a nivel de aula

o escuela. La hipótesis que subyace a este movimiento supone que, *al reconocer y comprender estos factores, será posible intervenirlos para provocar la mejora* (Arancibia, 1996; Blanco Bosco, 2009; Cornejo y Redondo, 2007; Hallinger y Heck, 1998; Himmel, Maltes y Mailuf, 1984; Teddlie y Reynolds, 2000), de allí que el movimiento de eficacia se ha ido conectando inevitablemente a los movimientos de cambio y mejora, que se nutren de los estudios de eficacia educativa.

El movimiento de eficacia escolar, se constituirá históricamente, desde dos grandes focos o pilares: el primero de ellos será aislar y dimensionar la influencia de la escuela en el rendimiento escolar que alcanzan sus estudiantes y el segundo, comprender los factores que podrían explicar los diferentes resultados que demuestran las escuelas (Bell, Bolam y Cubillo, 2003; Darling-Hammond, 2000; Murillo, 2007; Murillo y Román, 2011; Román, 2004; Waters, Marzano y McNulty, 2003). Desde el primer pilar, los estudios se han centrado en la estimación de la magnitud de los efectos escolares, para describir la capacidad de los centros para influir en el rendimiento de sus estudiantes, medido a través del porcentaje de la varianza de este rendimiento explicado por los procesos del centro al que asisten dichos estudiantes (Cervini, 2010; Fernández y Blanco, 2004; Hill y Hawk, 2000; Lastra, 2001; Murillo, 2005; Murillo y Román, 2008, 2011, 2012; Scimeca, Dumitru, Durando, Gilleran, Joyce y Vuorikari, 2009). El segundo foco o pilar, lo conformarán los estudios referidos a los factores intra-escuela y del contexto institucional que hacen eficaz una escuela, abriendo con ello la posibilidad de intervenirlos para provocar la mejora (Anderson, 2004; Benavides, 2000; Bolívar, 2014; Blanco Bosco, 2008; Brunner y Elacqua, 2004; Cornejo y Redondo, 2007; Coronel, 2008).

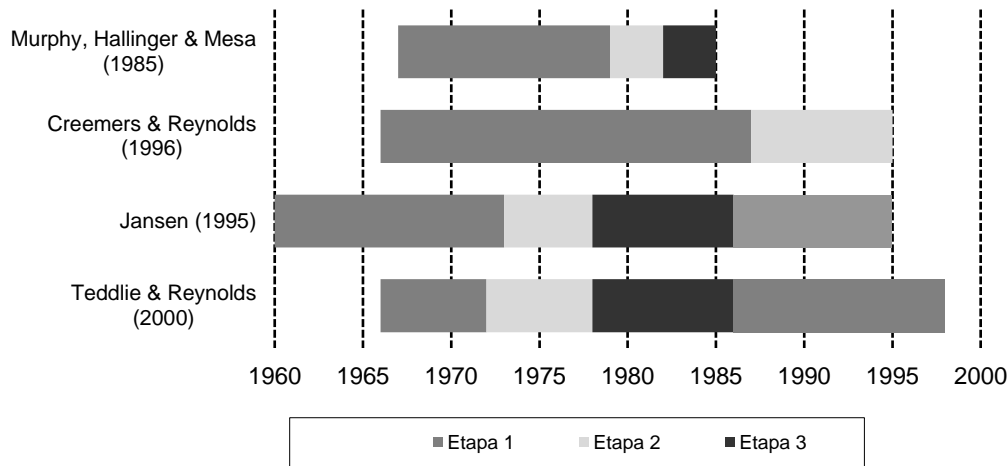
Habiendo delimitado el campo de estudio, a continuación, se verá cómo ha sido la evolución histórica que explica este proceso; dicho de otro modo, la reflexión estará centrada en dilucidar cómo se fueron organizando las investigaciones para dar forma a lo que hoy conocemos como el movimiento de eficacia escolar. Sería imposible describir con precisión el origen histórico del interés por determinar el efecto de la escuela en los aprendizajes de sus estudiantes ya que este interés sin duda se vincula a la existencia misma de la escuela en tanto institución socio-simbólica. Es relevante mencionar que, en la década de 1920, aunque como elemento un tanto aislado, se desarrolla un estudio que vincula el rendimiento escolar con factores como la asistencia o los métodos de estudio (Kreft, 1987). No obstante, es en la década de 1960 cuando prolifera el estudio de la eficacia de la educación como un ámbito específico de la investigación educativa.

La bibliografía referida al movimiento de eficacia escolar (Creemers y Reynolds, 1996; Murillo, 2007; Murphy, Hallinger y Mesa, 1985; Teddlie y Reynolds, 2000) concluye que, si bien existieron estudios anteriores a la década de 1960 que profundizaron en los efectos de la escuela respecto a los aprendizajes de los estudiantes, el hito desencadenante del desarrollo investigativo de esta área educativa estuvo constituido por la aparición del Informe Coleman, en 1966. Dicho informe, titulado “Igualdad de oportunidades en Educación” y conducido por J. S. Coleman, surgió a partir de la necesidad gubernamental de impulsar reformas en educación que atendieran la promoción de equidad y la erradicación de la segregación escolar, situación visibilizada por el auge del movimiento por derechos civiles en Estados Unidos. El conocimiento internacional de este informe se debe a las polémicas afirmaciones con las que concluye Coleman, aseverando que no existen evidencias significativas sobre el efecto que la escuela ejerce en el rendimiento de los estudiantes. Para Coleman la escuela cumple un rol de preservación o reproducción de desigualdades de cuna u origen socio-culturales y económicos de los estudiantes, es decir, las brechas no son modificables, por mucho que la escuela implemente prácticas enfocadas en la superación de los estudiantes respecto de sus condiciones de origen (Murillo, 2004, 2007).

Tanto el contenido del informe como las respuestas a éste fueron de alto impacto. El informe actuó como agente catalizador a nivel internacional del desarrollo de estudios que tenían como finalidad respaldar las conclusiones de Coleman o, contrariamente, encontrar datos que las desmintieran. De los resultados de la línea investigativa contraria a Coleman, se construyeron datos para la “estimación de la magnitud de los efectos escolares” (Murillo, 2003), que buscaron revertir el pesimismo respecto de la permanencia de las estructuras sociales y ambientales de los sujetos, por sobre la actividad formativa de las escuelas y su potencial transformador (Murphy, Hallinger y Mesa, 1985; Teddlie y Reynolds, 2000).

Desde la publicación del Informe Coleman hasta nuestros días, se han propuesto diversos esquemas que organizan los procesos históricos del movimiento de eficacia escolar. En los trabajos desarrollados por el profesor F. Javier Murillo (2003, 2004a, 2004b, 2005, 2007), se observa un análisis exhaustivo respecto de la eficacia escolar, los desarrollos teóricos en torno a este giro investigativo y las posibles formas de clasificar la evolución histórica de este movimiento. El gráfico 1.2 proporciona un esquema de síntesis visual de las etapas del movimiento y de los autores principales para recomponer históricamente las discusiones sobre qué es la eficacia escolar y cómo se ha investigado:

Gráfico 1.2. Propuestas para la Evolución Histórica del Movimiento de eficacia escolar



Fuente: Murillo (2005).

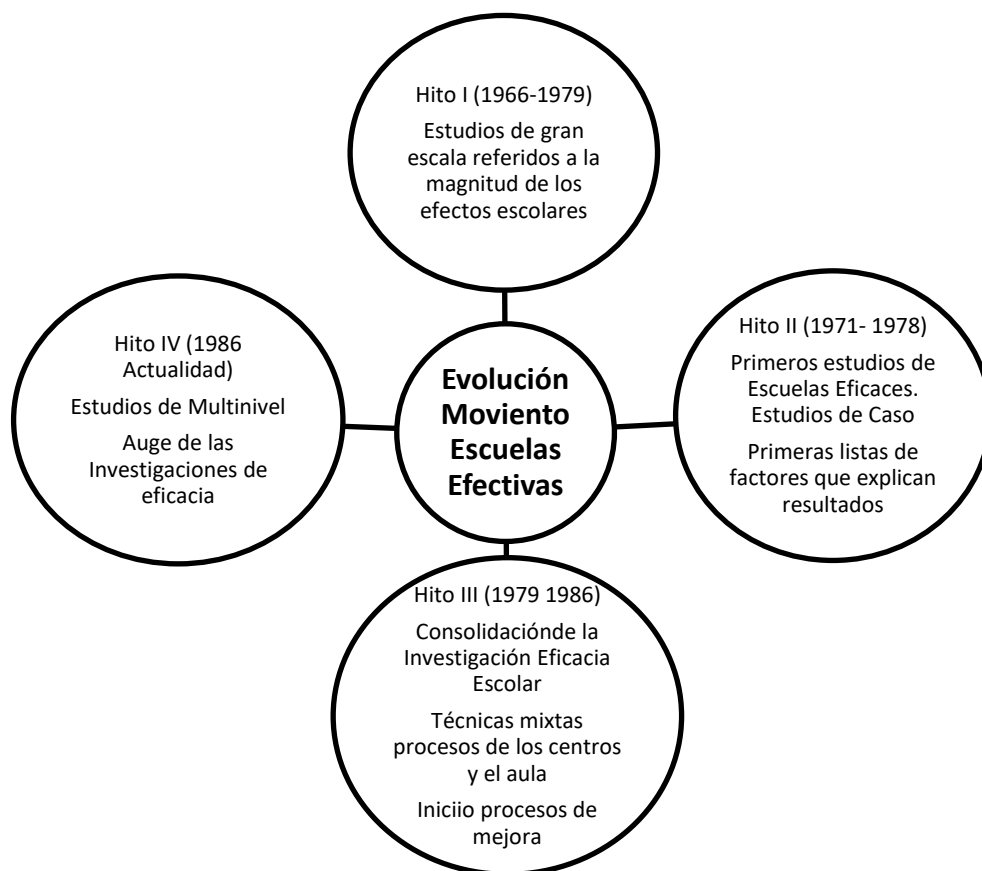
En estos estudios Murillo advierte la falta de acuerdo respecto a cómo identificar diferentes etapas a partir de los autores analizados (Creemers y Reynolds, 1996; Jansen, 1995; Murphy, Hallinger y Mesa, 1985; Teddlie y Reynolds, 2000). Sin embargo, al mismo tiempo observa la coincidencia en dos grandes hitos: el origen en la década de 1960 y la inflexión que supone la incorporación de los estudios de multinivel, a mediados de la década de 1980.

Tomando en cuenta estos aspectos, Murillo (2004a, 2004b, 2005) propondrá la existencia de cuatro hitos que son relevantes de considerar para entender el desarrollo del Movimiento de Escuelas Efectivas, tal como lo demuestra el gráfico 1.3 y que serán explicadas a continuación.

De acuerdo a esta caracterización, la evolución de los estudios de eficacia escolar estaría marcada por cuatro etapas fundamentales. El primer hito está determinado por la reacción posterior al Informe Coleman. Como resultado del informe se llevaron números re-análisis con el objetivo de encontrar deficiencias que explicaran los resultados y buscando contradecir las conclusiones sobre la nula influencia de las escuelas en los resultados de los estudiantes. La gran mayoría de estos estudios llegaron a los mismos resultados que Coleman, es decir, que las familias y el contexto socio-económico eran los grandes determinantes del rendimiento de los estudiantes en sus centros educativos. Esto sucedió, precisamente, porque la metodología empleada para el análisis de datos y la construcción de la variable de rendimiento en estos estudios eran idénticas a las utilizadas por Coleman. Por otro lado, como respuesta al Informe "Igualdad de oportunidades en Educación", se paralizó

momentáneamente la investigación sobre la escuela, generando el nacimiento de la corriente psicológica-individualista centrada en el alumno como un factor en sí mismo, impermeable de su entorno.

Gráfico 1.3. Hitos en el desarrollo del movimiento de Escuelas Efectivas



Fuente: Elaboración propia, basada en la descripción de Murillo (2005).

El segundo hito que impacta en los estudios de eficacia se produce luego de la propagación de investigaciones empíricas sobre el impacto de los centros educativos en el rendimiento de los estudiantes. Se desplegaron así un conjunto de estudios en “escuelas prototípicas” (*outliers*), es decir, en escuelas que se destacaran por ser eficientes respecto de ciertos indicadores que evaluaran el grado de efectividad de las escuelas, a través de la aplicación de pruebas nacionales e internacionales de medición de calidad y mejora educativa. Teniendo ese antecedente para seleccionar los centros escolares a analizar, la metodología escogida fue el *estudio de casos* (Weber en Murillo, 2003), utilizando la

investigación cualitativa por sobre la cuantitativa (enfocada en los análisis estadísticos) propia del primero momento ya descrito. Cabe destacar que la relevancia de esta etapa fue que, al observar las cualidades de las escuelas, se pudo describir, caracterizar y valorar la singularidad de cada centro. El aporte de cada caso estudiado, permitió un análisis cruzado de datos, logrando las primeras listas de factores centrales presentes en los centros eficaces. Los factores presentes en estas escuelas pueden sintetizarse a través del estudio expuesto por Edmonds (1979): presencia de liderazgo fuerte; altas expectativas sobre estudiantes; atmosfera ordenada, mas no rígida; adquisición y desarrollo de destrezas y habilidades básicas como objetivo central del centro educativo; y evaluación permanente para dimensionar los progresos de aprendizaje.

Un tercer hito que impacta en el desarrollo de los estudios de eficacia se da al final de la década del 70 y a inicios de la década de los 80 cuando se consolida la Investigación sobre la eficacia escolar como línea permanente e internacional (Brookover, Beady, Flood, Schewitzer y Wisenbaker, 1979; Rutter, Mortimore, Ouston y Maughan, 1979). Con ello se genera un repliegue respecto al uso de la metodología cuantitativa y el diseño con grandes cantidades de muestra poblacional, pero sin perder de vista lo que ocurre al interior de cada centro; dicho de otro modo, se implementan modelos mixtos de producción de datos y de su posterior análisis, como también se busca describir los procesos intra-aula a través de la observación etnográfica. Dentro de este período y debido a la propia historia del Movimiento de Mejora Escolar, existe una interacción e influencia entre ambos movimientos, siendo la eficacia escolar a través de factores una herramienta para leer los procesos de mejora escolar.

Además de que existe una mixtura entre lo micro y lo macro en los estudios efectuados en este momento, se complejiza la investigación, añadiendo otras variables como la estructura social intra-escuela o propia de la interacción dentro de la escuela y el clima social del complejo educativo construido en función de las normativas al interior de la institución y el auto concepto de los actores involucrados en la escuela, en conjunto con las opiniones en torno al rendimiento académico. De esta manera, las investigaciones de este período, a través de estudios de larga data, de alta minuciosidad e inserción de nuevos factores que complejizan el del análisis de prácticas, exponen la presencia de elementos cruciales al interior de las escuelas que permiten diferenciar eficacia de ineficacia.

El cuarto hito que marca el desarrollo de los estudios de eficacia en educación se produce luego de los análisis de mixtura micro-macro y de la complejización de variables a considerar dentro de los factores asociados al aprendizaje, proceso que se da con mayor

intensidad a partir de la última parte de la década de los 80. A partir de entonces se produce un punto de inflexión en los estudios de eficacia con la incorporación de los análisis multinivel. A partir del artículo de Aitkin y Longford (1986), los Modelos Multinivel se posicionaron como la metodología más adecuada para la investigación sobre Eficacia Escolar, al punto de asegurar su continuidad por las próximas décadas como el marco referente para el diseño de estudios y el marco analítico para trabajar los datos.

Durante este período se continúa la mixtura entre enfoques cuantitativos y cualitativos, hay una preocupación permanente por lo que sucede dentro de las escuelas, particularmente dentro del aula, pero la novedad es la relevancia que alcanzan las evaluaciones nacionales e internacionales sobre los sistemas educativos, lo que permite establecer una panorámica más compleja de lo que está sucediendo en términos globales, construyendo un marco conceptual para el análisis comprensivo de la Eficacia Escolar.

Sin embargo, esta clasificación, al ser construida por Murillo hace una década atrás, no analiza lo que sucede posterior a 2005, dejando implícita la pregunta respecto a la posibilidad de construir y definir otras etapas durante la última década o redefinir la clasificación elaborada por este autor, en función de pensar las transformaciones experimentadas en los últimos años en el Movimiento de Eficacia Escolar. Esta investigación establece que es posible proponer una nueva clasificación desde el enfoque que vincula la identificación de factores de eficacia con los procesos de mejora y cambio de la organización escolar.

Para fundamentar esta afirmación y consecuentemente formular una propuesta, se destaca un hito clave nombrado al inicio de este capítulo que refiere al momento en que Bert Creemers (1994) publica su libro: *The effective classroom*, en el que introduce la idea de “Eficacia Educativa”, como un modo de integrar las líneas de investigación de eficacia docente, o eficacia instructiva y la de eficacia escolar. Esta investigación considera que este hito no ha sido lo suficientemente destacado en la literatura y que eso supone un problema a la hora de establecer clasificaciones respecto a la historicidad de la Eficacia Educativa ya que el escrito de Creemers formaliza un giro evidente de las investigaciones que insistirán mucho más en la detección de factores de aula como elemento protagonista para entender el logro de aprendizajes de los estudiantes. Dicho de otro modo, a partir de la investigación de las características de la docencia o de los programas implementados, se pone el acento en el aula como espacio de interacciones donde intervienen y se afectan múltiples factores. Esta visión sistémica lograda a partir de poner el foco en los procesos intra-aula, orienta la mirada de la

eficacia hacia la “centralidad educativa” que tiene esta línea de investigación, diferenciándola de la visión situada en la utilización de recursos en torno a la noción de productividad.

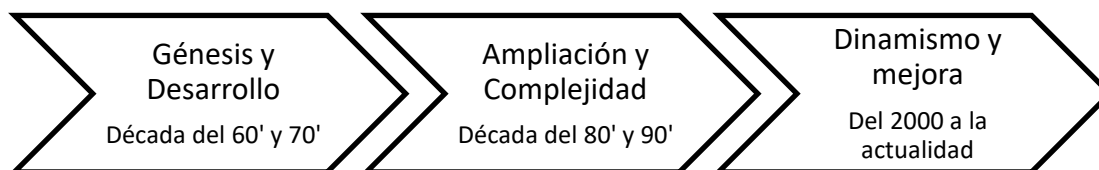
Por ello, a pesar de que el concepto de “Eficacia Educativa” no se ha instalado como constructo reconocido y con línea de investigación propia, a diferencia de lo que sucede internacionalmente con el movimiento centrado en la Eficacia Escolar o *School Effectiveness* (Hallinger y Heck, 1998; Mortimore, 1993; Murillo y Román, 2012; Reynolds, 1994; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Teddlie y Reynolds, 2000).

En esta investigación el marco de referencia será el concepto eficacia educativa propuesto por Creemers (1994) ya que a partir de esta noción se ilustra o enfatiza claramente la comprensión dinámica de los factores que están presentes para que un proceso educativo sea eficaz. Resulta, además, particularmente útil en el caso de Chile, en la que la expresión de eficacia escolar se ha desvirtuado o asociado excesivamente a los estudios centrados en la productividad y eficiencia de resultados respecto a la rentabilidad de los recursos que administra cada centro escolar.

Sintetizando, es posible proponer una nueva organización o mirada sobre los hitos constitutivos de la investigación en torno a la Eficacia Educativa, re-evaluando los antecedentes del Movimiento de Eficacia Escolar y realizando un filtro que permita diferenciar las orientaciones al interior de este movimiento que se han dirigido a la productividad y eficiencia, respecto de aquellas que se han posicionado desde una comprensión evolucionada y sistémica que se denominará Efectividad Educativa. Este esquema omite de manera intencional referencias a años específicos, puesto que considera que todo proceso histórico tiene límites difusos o bisagras permeables que hacen transitar de una época a otra de manera más fluida y bajo estructuras que se superponen. La convicción bajo la que se sitúa esta propuesta de etapas es que no es posible marcar hitos específicos que separen procesos de continuidad y transformación, puesto que estos conviven simultáneamente y son observables desde una perspectiva que sólo es dada con la distancia generada por la larga distancia, por el devenir temporal y los movimientos de transición donde existen otras mentalidades para mirar el pasado y el presente. Por ello, más que etapas concretas e inamovibles, hay que comprenderlas como movimientos de modulación, rítmicos y no procesos cerrados y universales, sino que varían contextualmente en función de la localidad que se observa. Dicho lo anterior, la finalidad de estas etapas es simplemente el ordenar artificialmente ciertos antecedentes relevantes para la formulación del concepto de Eficacia Educativa.

El gráfico 1.4 presenta la revisión de etapas en que se ha desplazado el movimiento de eficacia educativa a través de tres momentos.

Gráfico 1.4. Propuesta para una reelaboración de los Antecedentes del Movimiento de Eficacia Educativa



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, analizaremos cada una de estas etapas para comprender la evolución y posteriormente conectarlo con el estado actual del debate en torno a la eficacia educativa.

1.2.1. GÉNESIS Y DESARROLLO

Esta etapa podría igualmente denominarse etapa lineal de los estudios de Eficacia Escolar. Se caracteriza por dar inicio a las primeras investigaciones sobre eficacia que identificaron factores asociados a los logros de aprendizaje, desarrollando así formas de medición de magnitud de estos factores y analizando su vinculación particular con los tipos de aprendizajes a los cuales contribuyen.

Este período se inicia con el Informe de Coleman y se lleva adelante un importante avance en la identificación de factores que afectan los resultados de las escuelas respecto de los aprendizajes de sus estudiantes. Existe una producción diversa de trabajos, entre ellos el estudio de Weber (en Murillo, 2003), que abren una importante línea de trabajo en las llamadas *escuelas prototípicas*, estudiando realidades acotadas con un nivel de profundidad alto para encontrar, a través de ellas, prácticas que pudieran explicar factores de eficacia escolar. En esta línea se agrupan los trabajos del Departamento de Educación del Estado de Nueva York (1971a, 1971b); el trabajo de Ellis sobre 20 centros escolares urbanos en Massachusetts para evaluar las razones del éxito escolar (Ellis, 1975); los análisis realizados sobre la diferencia que la escuela genera en los resultados de estudiantes de contextos socio-económicos complejos elaborados por Brookover y Lezotte (1977, 1979); y los trabajos en la Universidad de Delaware realizados por Venezky Winfield (1979), a la par que Phi Delta Kappa (1980), que desarrolló un interesante análisis respecto de las expectativas del logro como un factor central a considerar en los logros de aprendizaje, elemento presente tanto en

directores como docentes. Una buena síntesis de los factores estudiados en esta etapa entrega la publicación del inglés Ronald Edmons quien, como ya se expuso en las etapas descritas por Murillo (2003, 2004, 2005), elabora un modelo de cinco factores que caracterizan a las escuelas efectivas. Factores que se vuelven referentes en el análisis que desarrolla el movimiento de eficacia educativa hasta la actualidad.

En este período se experimenta el tránsito desde los modelos básicos de input-output (Murillo, 2003), a los estudios que incluyen los procesos que la escuela como entidad lleva a cabo, es decir, los modelos *input-process-output*. Un ejemplo de esto es que, junto con indagar en torno al logro académico, se incluye en el análisis la idea de autoconcepto del rendimiento académico, la noción de capacidad y la percepción sobre la auto-confianza presente en estudiantes. Otro ícono de esta orientación es el estudio a gran escala realizado por Brookover, Beady, Flood, Schewitzer y Wisenbaker en 1979, denominado "*School social systems and student achievement: Schools can make a difference*", donde trabajan con dos constructos de proceso. Por una parte, indagan en la estructura social de la escuela, es decir, la implicancia de los padres, los tipos de agrupamiento de estudiantes que asisten a la escuela, la organización de los tiempos, por nombrar los criterios constitutivos más evidentes. Por otro lado, trabajan con la idea de clima social del centro, es decir, aquello constituido por la construcción de discursos que van desde la formulación de normas dentro de la escuela, hasta la producción subjetiva de estudiantes, docentes y directos en torno a estas normas y discursos oficiales del centro educativo.

Finalmente, dentro de esta etapa se encuentra el estudio Quince Mil Horas (*Fifteen thousand hours*), efectuado en Inglaterra por Rutter, Mortimore, Ouston y Maughan (1979), quienes afirman que los estudiantes experimentan durante su vida escolar quince mil horas en clases, por tanto, es menester comprender etnográficamente qué es lo que pasa durante esas horas, qué impacto tienen estas horas respecto de los procesos de aprendizaje que se esperan desarrollar en la etapa escolar y cuáles son los factores que mayor impacto tienen en esta formación.

Progresivamente entonces la investigación de eficacia educativa va afinando el objeto de su trabajo para centrarse prioritariamente en los factores que la escuela interviene para asegurar o incrementar los aprendizajes de sus estudiantes.

1.2.2. AMPLIACIÓN Y COMPLEJIDAD

La segunda etapa precisamente será como su nombre lo indica una fase de continuidad pero ampliando y complejizando las línea de investigación que ya caracterizaban el aporte de la eficacia educativa, es decir la comprensión de los factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes y particularmente la pregunta respecto a la magnitud con que afectan determinados factores o la relación entre dichos factores para explicar los resultados de aprendizaje, en esta etapa será fundamental el desarrollo de la metodología de los estudios basados en los modelos de multinivel.

La incorporación de los modelos multinivel quiebra con la linealidad característica de las interpretaciones *input-process-output*, estableciendo relaciones cruzadas entre los mismos factores estudiados. Desde esta aproximación metodológica y orientación analítica se trabaja con conjuntos de datos anidados dentro de las estructuras jerárquicas (contexto escolar–escuela–aula–alumno), donde las variables de contexto influyen en el centro educativo, el que, a su vez, ejerce una influencia sobre lo que ocurre en el aula, la que igualmente influye en los resultados del estudiante individual (Teddlie y Reynolds, 2000).

Esta visión compleja de factores interrelacionados permite establecer una red de conexiones, un entramado que permite mayores grados de garantía respecto de que el procedimiento de investigación es riguroso y contiene criterios de veracidad desde donde declarar afirmaciones del fenómeno educativo. Por esto, durante esta etapa se masifican los estudios mixtos donde se mezclan herramientas cualitativas y cuantitativas, imbricando el seguimiento a gran escala de carácter longitudinal de los centros educativos, con el análisis resultante del estudio de casos que ilustran las tendencias observadas y que permiten enriquecer la observación de cada factor en las prácticas cotidianas al interior de las escuelas. Por ejemplo, el estudio de *Louisiana School Effectiveness Studies*, desarrollado entre 1981 y 1993, llevó a cabo técnicas de seguimiento longitudinal, siendo una de las más grandes investigaciones respecto de la eficacia el interior de las escuelas de un estado, llevadas a cabo en Estados Unidos (Stringfield y Teddlie, 1989; Stringfield, Teddlie y Suarez, 1985; Teddlie, 1984; Teddlie y Stringfield, 1993; Teddlie, Kirby y Stringfield, 1989).

De los estudios de multinivel se pueden extraer dos grandes aportes. En primer lugar, hay una nueva mirada al modelo metodológico desde el cual se mide la magnitud de los efectos de factores que intervienen en los resultados de aprendizajes, es decir no sólo determinar que hay factores que influyen en los aprendizajes, sino también atreverse a establecer jerarquía entre dichos efectos, midiendo que factores influyen o impactan más que

otros. La metodología de análisis, permite abrir nuevas líneas de investigación, como son por ejemplo los estudios de eficacia diferencial, la consistencia de los efectos o la estabilidad de los efectos (Luyten, 1994; Mandeville y Anderson, 1987; Nuttall, Goldstein, Prosser y Rasbach, 1989; Sammons, Nuttall, Cuttance y Thomas, 1995; Thomas, Sammons, Mortimore y Smees, 1997).

El rápido posicionamiento como elemento central en el diseño investigativo de los Modelos Multinivel explica que, efectivamente, no existen otras formas de acercamiento metodológico para analizar la eficacia de los centros educativos y para establecer consecuencias certeras en torno al fenómeno del aprendizaje.

En segundo lugar, teniendo como soporte metodológico el análisis multinivel, existe otro aporte simultáneo de estos estudios relativos al contenido de los trabajos elaborados bajo este marco teórico-metodológico. Las investigaciones de eficacia escolar irán colocando el foco en los procesos que impactan en el aula, más que en los datos arrojados mediante la medición de aprendizajes logrados. Los estudios multinivel establecen relaciones entre los diferentes grupos de factores influyentes en las interacciones intra-aula e intra-escuela y las respuestas de estos espacios a la medición de logros y mejora de aprendizajes, lo que enriquece el criterio analítico desarrollado desde antes de mediados de los años 80'.

Como soporte de lo anteriormente declarado, existe una lista larga de estudios que, desde fines de la década de 1980, vienen evidenciando cómo lo que sucede dentro del aula impacta en los resultados. Un primer ejemplo es el trabajo desarrollado por Sammons, Nuttall, Cuttance y Thomas (1995), quienes, utilizando la noción de eficacia diferencial, re-analizan los datos presentados en el *Junior School Project*, al centrarse en los problemas de equidad al concentrarse en grupos específicos de estudiantes. La investigación holandesa sobre efectos instructivos y efectos escolares (Bosker, Kremers y Lugthart, 1990), es un ejemplo claro de esto ya que estudia la interacción de los diversos factores como desencadenante de los efectos que permiten determinar si una escuela es efectiva y eficaz o no. El "*Victorian Quality of Schools Project*" (Hill, Rowe, Holmes-Smith y Russell, 1996), es otro estudio que utiliza una combinación de factores de contexto y de procesos de aula para medir los efectos en variables cognitivas y no cognitivas (que agrupan actitudes frente al aprendizaje). Finalmente, el más influyente estudio realizado en la década de 1990 en Estados Unidos es "*Success for All*" (Slavin, 1996; Slavin et al., 1996) que, a través de un estudio longitudinal de gran escala, demuestra que los programas de cambio establecidos en función

de los factores de eficacia asociados de aprendizaje, incrementan la calidad de los resultados como la equidad de las escuelas investigadas.

1.2.3. DINAMISMO Y MEJORA

La tercera y última etapa que propone esta revisión de las fases en que se organiza la investigación de eficacia educativa, tiene un fuerte vínculo con el trabajo realizado por Creemers (1994), quien propone un modelo dinámico de eficacia escolar, pero estableciendo un acercamiento a la Eficacia Educativa. Asimismo, desde los aportes Scheerens (2004), se puede afirmar que desde el año 2000 en adelante existe un mayor foco en temas como la cualidad de los profesores, los ambientes de clases y su vínculo con el desarrollo de habilidades más complejas de pensamiento (Scheerens, 2004, p. 41). Es decir, de los estudios centrados en la mixtura de enfoques y el análisis de todos los factores presentes en el fenómeno del aprendizaje, en esta última etapa existe una corriente por investigar especificidades y ver cómo se desenvuelven al interior de las escuelas. Un ejemplo de ello es que existe mayor proliferación de artículos centrados en cada factor al interior del aula y al interior de la organización y gestión de la escuela (Creemers, 1999; Darling-Hammond, 2000; Gordon, Kane y Staiger, 2006; Gurney, 2007; Hill y Hawk, 2000; Kaplan y Owings, 2002; Killen, 2006; Leithwood y Riehl, 2005; Little, Goe y Bell, 2009; Orlich, Harder, Callahan, Trevisan y Brown, 2010; Wenglinsky, 2002).

Se afirma, entonces, que existe una diversificación de estudios referidos a problemáticas que pretenden explicar los efectos en niveles específicos de la enseñanza; por ejemplo, en torno a la docencia y las cualidades del profesor, en torno al liderazgo de los directivos y sus formas de manejar los centros, en torno a escuelas en contextos específicos o con integrantes diferentes a lo que podría denominarse común que, de todas maneras, son consideradas de excelencia (Román, 2004, 2011; Román y Cardemil, 2001), en torno a la inserción de TIC's al interior del aula y su relación con la mejora escolar y en torno a la infraestructura general de las escuelas y cómo éstas pueden afectar los procesos de aprendizaje (Murillo y Román, 2011), o en torno a cómo la adscripción local o las características específicas regionales afectan la comunidad educativa y con ello el abordaje de los procesos de enseñanza-aprendizaje deben ser situados (Chang et al., 2014; Hein, Tan, Aljughaiman y Grigorenko, 2015; Hein, Tan, Reich, Thuma y Grigorenko, 2016; Peng, McNess, Thomas, Wu, Zhang, Li y Tian, 2014; Tabulawa, 2013; Reynolds, Sammons, de Fraine, Van Damme, Townsend, Teddlie y Stringfield, 2014).

Con todo, es posible establecer que esta última etapa ha acercado fuertemente la idea de eficacia con la de mejora y cambio escolar. Tanto Eficacia como Mejora escolar son movimientos independientes entre sí, empero el avance de las investigaciones de Eficacia Educativa ha permitido que ambas corrientes se conecten progresivamente, incluso en lo que refiere al diseño de políticas públicas o la construcción de modelos de intervención intra-escuelas. Como ejemplo de esto, se puede mencionar la existencia del *International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)*, asociación que reúne a diferentes actores, investigadores y líderes del mundo educativo que trabajan en distintas regiones del planeta, quienes tienen como punto en común la preocupación por la eficacia y la mejora escolar. Bajo esta institución se han generado veintitrés reuniones anuales, desde la década de 1990 hasta la actualidad y que han permitido visitar distintos países al organizarse rotativamente entre las distintas naciones involucradas. Además, la prestigiosa revista electrónica *School Effectiveness and School Improvement* es la publicación oficial de esta asociación.

La breve historia de ICSEI comienza en 1988 con la constitución del *Congress for Effective Schools (ICES)*, pero que, en 1990, durante el congreso realizado en Jerusalén, transforman el nombre de ICSES por ICSEI, modificación fundamentada en que la investigación por la Eficacia de las escuelas está imbricada con los procesos de Mejora Escolar, estableciendo así un nexo evidente y transparente entre estas dos líneas, que sólo se fortalecerá con el paso del tiempo, hasta la actualidad. Este proceso es narrado en "*Review of School and Instructional Effectiveness Research*" a partir del artículo denominado "*From School Effectiveness to School Improvement*", escrito por Jaap Scheerens, catedrático e investigador en los Países Bajos, región más prolífica en el estudio de la Efectividad Escolar dentro de la zona europea. En este escrito se describe la evolución de los estudios de eficacia escolar (Scheerens, 2004), explicando las relaciones históricas que fueron marcando puntos de contacto con la pregunta por la Mejora Escolar.

En la actualidad se considera probable que la gestación de una nueva modulación o ritmo que constituya, posteriormente, una nueva etapa de mayor implicancia práctica entre ambos movimientos y la implementación de programas integrales de trabajo con las escuelas. También puede significar una vinculación directa entre el estudio de la Eficacia Educativa y la construcción (diseño e implementación) de políticas públicas en educación, lo que se traduzca en marcar como prioritario el abordaje contextualizado con cada escuela, habilitando a sus actores y construyendo con ellos formas eficaces de mejorar el aprendizaje, generando así una cultura reflexiva y transformadora. Dicho panorama permitiría que los datos que

proporciona la investigación bajo esta línea, nutran el abordaje de los procesos complejos implicados en el ensamblaje para una educación integral.

Habiendo expuesto los antecedentes y la clasificación de etapas elaborada por Murillo para comprender el movimiento de la Eficacia Escolar y habiendo propuesto la acentuación en Creemers y la re-elaboración y afianzamiento de la noción de Eficacia Educativa, se avanzará a la exposición de los Factores asociados al aprendizaje ya que el conocimiento de estos será fundamental para que la escuela asuma un rol protagónico en la dinámica de evaluación y mejora escolar, cuestión que será abordada en extenso en los siguientes capítulos.

1.3. IDENTIFICACIÓN DE FACTORES DE APRENDIZAJE A PARTIR DE LOS APORTES DE LA EFICACIA EDUCATIVA

Los Aportes del movimiento de la Eficacia Escolar, junto con la perspectiva teórica que brindan, han sido especialmente relevantes en demostrar que la escuela aporta significativamente al desarrollo de aprendizajes de los estudiantes, ofreciendo evidencias contundentes respecto de procesos y factores escolares internos y externos, que favorecen la enseñanza y aprendizaje en la escuela. Esta premisa debe considerar siempre la aproximación desde la cual se posiciona esta investigación respecto que el aprendizaje implica a todos los estudiantes (equidad) y a la amplitud de aprendizajes que se espera que la escuela desarrolle (integralidad) teniendo en cuenta siempre el incremento de los resultados de aprendizaje por sobre lo que se espera teniendo en cuenta las características culturales y la situación socio-económica de origen.

Por ello, desde esta perspectiva, el aprendizaje es consecuencia de la articulación e interdependencia de factores y variables propios del estudiante y su *background* familiar; del aula como espacio donde se juegan las relaciones estudiante-docente y de la institución escolar en su conjunto como, por ejemplo, su orgánica, sus directivos y las construcciones de liderazgo que allí existen. Finalmente, los aprendizajes están afectados también por el sistema educativo en su conjunto, particularmente por la interacción con la construcción e implementación de políticas públicas (Brunner y Elacqua, 2004; Cornejo y Redondo, 2007; Murillo, 2007; Murillo y Román, 2007; Rodríguez, 2016; Román 2008a; Román y Cardemil, 2001; UNESCO, 2015; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994).

El consenso central respecto de las diversas investigaciones que resaltan los Factores Asociados al logro escolar en la región de América Latina (Arancibia, 1996; Arancibia y Álvarez,

1994; Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2003; Blanco Bosco, 2008; Brunner y Elacqua, 2004; CEPAL, 2007; Cervini, 2010; Cervini, Dari, Quiroz y Atorresi, 2014; Cornejo y Redondo, 2007; Da Silva, de Sousa y de Góes Brennand, 2016; Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2014; Himmel, Maltes y Mailuf, 1984; Lastra, 2001; LLECE-UNESCO, 2008; Murillo, 2003, 2004, 2005, 2007, 2011; Murillo y Román, 2007, 2009, 2011, 2012; Murphy, Hallinger y Mesa, 1985; Rodríguez, 2016; Román, 2008^a, 2008^b; 2015; Román y Cardemil, 2001; Slavin, 1996a; Soares, 2004; UNESCO, 2015; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994; Yepes, 2010), es que aquellos con mayor impacto en la generación de aprendizajes son el capital cultural, el capital social y el capital económico de los sujetos estudiantes y, por lo tanto, de sus familias; es decir, su posición dentro del campo social (Bourdieu, 2007; Gutiérrez, 2002). Pero, a pesar de la influencia que juega el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes y los estudiantes mismos (Murillo, 2005; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994), la escuela tiene rol fundamental en el desarrollo de aprendizajes que apuntan a la transformación de la sobre-determinación de la cuna (Murillo y Román, 2012). En ese sentido, los hallazgos muestran que en América Latina la incidencia de la escuela es mayor que en las regiones más desarrolladas del planeta. Respecto de estos resultados, se descubre que la escuela tiene mayor peso en la enseñanza de las Matemáticas que en Lenguaje y que la influencia de la escuela tiene mayor peso en los estudiantes de Primaria que de Secundaria (Cervini, Dari, Quiroz y Atorresi, 2014; LLECE-UNESCO, 2001, 2008; Murillo y Román, 2007, 2009).

Concretamente, se ha estimado que la magnitud del efecto escolar está entre 25% y 30% (LLECE-UNESCO, 2001; LLECE, 2008), es decir, estudiar en una escuela determinada, permitiría que el rendimiento de un alumno varíe hasta en un 30% (Barbosa, Beltrão, Fariñas, Fernandes y Santos, 2001; Benavides, 2000; Fernández y Blanco, 2004; Ferrão y Fernandes, 2003; Ferrão, Beltrão y Fernandes, 2003; Fletcher, 1998; Lastra, 2001; Murillo, 2007). No obstante ya en estudios de la década de 2010 (Cervini, Dari, Quiroz y Atorresi, 2014, Murillo y Román, 2012) se estima que el efecto de la escuela en los logros de aprendizajes varía entre 18% y 22% dependiendo de la zona específica de la región, lo que además ha llevado a atender no sólo a aquellos factores que permitirían la eficacia y la mejora, sino también a aquellos que sostendrían niveles de ineficacia escolar (Blanco Bosco, 2009; Murillo y Martínez-Garrido, 2014).

Ciertamente, esta investigación no atiende en profundidad el porcentaje específico que determine cuánto afecta la escuela en el aprendizaje; más bien, el foco se encuentra en la visibilización de dimensiones y factores propios de las escuelas, de sus dinámicas y prácticas, que explican los aprendizajes y rendimientos que alcanzan los estudiantes. En ese

sentido, el cambio que la escuela emprenda para potenciar sus aprendizajes y el logro de los estudiantes, requiere saber cuáles son las dimensiones necesarias de ser repensadas e intervenidas; junto con eso, los centros requieren reconocer los factores que aparecen directamente comprometidos e implicados para cada institución escolar en concreto (Román, 2008b, 2015; Román y Cardemil, 2001). Desde este movimiento, entonces, se hace posible tener claridad sobre qué saben y aprenden niños y niñas en las escuelas y, de manera simultánea, determinar factores que están ayudando o conflictuando que se produzcan los procesos de aprendizaje esperados, identificando factores asociados a cada actor relevante que explicaría resultados obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales de desempeño (Murillo y Román, 2010; Román, 2008a, 2011). De igual manera, el conocimiento en torno a estos factores, permitiría plantear remediales para que, más allá de las condiciones económicas y culturales, se consiga equidad en acceso y movilidad social (Murillo y Román, 2012; Román, 2011).

La identificación y comprensión de la organización de la escuela para que pueda articular acciones que dispongan y garanticen la adquisición de competencias claves que aseguren el éxito escolar y la continuidad formativa posterior a la escuela de todos los estudiantes, se constituye en el propósito fundamental de los estudios de Factores Asociados (Blanco Bosco, 2008; Brunner y Elacqua, 2004; Cornejo y Redondo, 2007; Himmel, Maltes y Mailuf, 1984; Murillo y Román, 2007; Rodríguez, 2016; Román, 2008a, 2008b; UNESCO, 2015). Aunque la Eficacia Escolar se ha desarrollado buscando respuestas relevantes a interrogantes como las anteriormente planteadas, no ha sido hasta los últimos años que, gracias a los modelos multinivel, se han podido construir mejores argumentos y demostraciones empíricas del conjunto de elementos que hace que una escuela logre aportar íntegramente a la formación de los estudiantes (Barbosa, Beltrão, Fariñas, Fernandes y Santos, 2001; Blanco Bosco, 2008; Murillo, 2008a; Murillo y Román, 2007).

En las últimas tres décadas, la investigación sobre Factores Asociados ha desarrollado estudios que entregan resultados sólidos que, además, se han desarrollado por diferentes regiones del globo, demostrando con ahínco que los siguientes elementos son influyentes, orientadores y explicativos del fenómeno de aprendizaje: los conocimientos, actitudes y construcciones subjetivas de los docentes; la formación y la práctica pedagógica de los docentes; la pertinencia y la relevancia de los contenidos trabajados de la malla curricular establecida tanto por el gobierno como por los programas propios de cada centro educativo (si es que estos existen); la utilización del tiempo para preparar y organizar las tareas de enseñanza; la motivación y las actitudes de los alumnos respecto de su propio proceso

formativo, su relación con sus pares y la construcción de aprendizaje a través de la formación colectiva; el clima que transcurre en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también el clima es también soporte o posibilidad de ese proceso ya no sólo como un esenario o telón de fondo (Anderson, 2004; Arancibia, 1996; Arancibia y Álvarez, 1994; Himmel, Maltes y Mailuf, 1984; Kaplan y Owings, 2002; Killen, 2006; Little, Goe y Bell, 2009; LLECE-UNESCO, 2002; Murillo, 2006, 2007; Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011; Orlich, Harder, Callahan, Trevisan y Brown, 2010; Slavin, 1996; Soares, 2004; Román, 2008a, 2008b, 2011; Román y Cardemil, 2001; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994).

1.3.1. El rol central de la enseñanza en la escuela efectiva

En concordancia con estos hallazgos, se ha potenciado el desarrollo del concepto de Enseñanza Eficaz (*Effective Teaching*), línea de indagación empírica que busca identificar cuáles con los factores asociados a la enseñanza (aula) que contribuyen más directamente en el aprendizaje de los estudiantes (Adegbile y Adeyemi, 2008; Anderson, 2004; Borich, 1992; Creemers, 1999; Darling-Hammond, 2000; Gordon, Kane y Staiger, 2006; Gurney, 2007; Hill y Hawk, 2000; Kaplan y Owings, 2002; Killen, 2006; Little, Goe y Bell, 2009; Martínez-Garrido y Murillo, 2016; Murillo, Hernández-Castilla y Martínez-Garrido, 2016; Orlich, Harder, Callahan, Trevisan y Brown, 2010). Los hallazgos de esta línea de investigación han permitido relevar evidencias respecto a la acción del docente en el aula y su impacto para el desarrollo de un aprendizaje significativo (Marzano, 2003; Murillo, 2007; Posner 2004; Reimers, 2003; Reynolds, 1994; Román, 2008a; Scheerens, 2004; Slavin, 1996; Wenglinsky, 2002); es decir, es una línea investigativa que nutre los procesos de mejora desde el aporte específico de las intervenciones que contribuyen a transformar desde el aula, las brechas causadas por los contextos desiguales en la formación de sujetos integrales.

Una de las particulares de la investigación de la enseñanza eficaz es que ha enfocado su investigación-intervención en relacionar los factores propios de la enseñanza y trabajo intra-aula, con los factores propios de la gestión y organización escolar, en términos de ensamblaje o engranaje maquínico de procesos: la disponibilidad de recursos e infraestructura, el liderazgo y su vinculación con el clima institucional y la formación de una comunidad escolar, donde padres y madres se impliquen y participen activamente en el fenómeno de aprendizaje (Bell, Bolam y Cubillo, 2003; Cotton, 1995; Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Leithwood y Riehl, 2005; Nettles y Herrington, 2007; Waters, Marzano y McNulty, 2003; Witziers, Bosker y Kruger, 2003). La relevancia de esta relación dinámica entre el aula y el funcionamiento general de la escuela, se ratifica en la generalidad

de los estudios que abordan la Eficacia Escolar, tanto en la realidad nacional como en la latinoamericana y también en la de aquellos países desarrollados (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2003 ; Brunner y Elacqua, 2004 ; Creemers, 1994; Hill y Hawk, 2000; Martínez-Garrido y Murillo, 2016; Mortimore, 1993; Murillo, 2003, 2008, 2011; Murillo y Román, 2010; Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla; 2011; Román, 2008a; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995; Scheerens, 2004; Scheerens y Bosker, 1997; Teddlie y Reynolds, 2000).

Dicho de otro modo, una escuela en términos de gestión, jamás será eficaz si no gestiona lo que sucede dentro del aula y los procesos intra-aula será efectivos en la medida en que cuenten con soportes que sólo puede brindar una organización escolar coherente con los objetivos de aprendizaje. No basta únicamente con conocer los factores implicados en el fenómeno del aprendizaje, ni tampoco con la estimación de los efectos que estos factores generen, sino que es central que dentro de las escuelas existan liderazgos claros, que tengan una noción concreta del objetivo que se propone ese centro en particular, que sea consciente del contexto que atraviesa la escuela y que oriente el trabajo del centro hacia resultados concretos y tangibles para la propia comunidad como también para el diálogo regional, nacional e internacional (Louis y Mintrop, 2012). De esta manera, el liderazgo como factor clave de la Eficacia Educativa, requiere ser definido, desarrollado y evaluado para poder establecer nexos que permitan leer otros factores y otros procesos que suceden mientras los estudiantes se forman.

1.3.2. Los factores determinantes en las escuelas de alto rendimiento

En una línea de trabajo similar se instalan los trabajos de recopilados por Murillo (2003). De acuerdo a estos hallazgos, es posible determinar un conjunto de ocho elementos o variables que están presentes en una escuela de alto rendimiento o escuela eficaz. Estos elementos explicarían que un centro pueda ser definido como de alto rendimiento ya que pondría en ejecución un conjunto de procesos de gestión que influyen directamente en los altos logros de aprendizaje de sus estudiantes.

En primer lugar, un centro tendría mayor posibilidad de ser eficaz si brindan mayor cantidad de *tiempo* a la enseñanza directa, privilegiando la interacción entre docentes y estudiantes en el aula y fuera de ella.

En segundo lugar, retomando la idea del efecto pigmalión, mientras más estudiantes son considerados propensos al *fracaso*, a la repitencia y a la desersión, menor será el porcentaje de alto rendimiento de los alumnos dentro de ese centro.

En tercer lugar y en concordancia con el elemento anterior, si los docentes tienen *altas expectativas* respecto de sus alumnos, del aprendizaje que puedan lograr y de los resultados que éstos desarrollen en las diferentes formas de evaluación, mayor será el grado de Mejora Escolar y Eficacia Educativa.

Como cuarto lugar, tenemos las *prácticas de esfuerzo*. Es decir, en aquellos centros que existe un alto rendimiento por parte de los estudiantes, existen prácticas permanentes dedicadas a afianzar los aprendizajes a través del refuerzo de lo examinado y abordado por los docentes.

En quinto lugar, los centros enfocados en la eficacia escolar y la calidad educativa, existen enfoques contextuales en torno a la construcción de *procedimientos de agrupación*, que estiman qué necesitan los estudiantes para alcanzar mejores niveles de aprendizaje. Con esto se hace referencia a que el elemento de agrupación de estudiantes sufre variaciones respecto al tipo de centro en el que se esté trabajando; en algunos será mejor trabajar con grupos heterogéneos (como en los centros de alto rendimiento) y en otro se volverá coherente y útil trabajar con pares homogéneos respecto de los niveles alcanzados en pruebas iniciales (como en los centros de bajo rendimiento). Sin embargo, la orientación inicial está orientada a la movilidad inter-grupos.

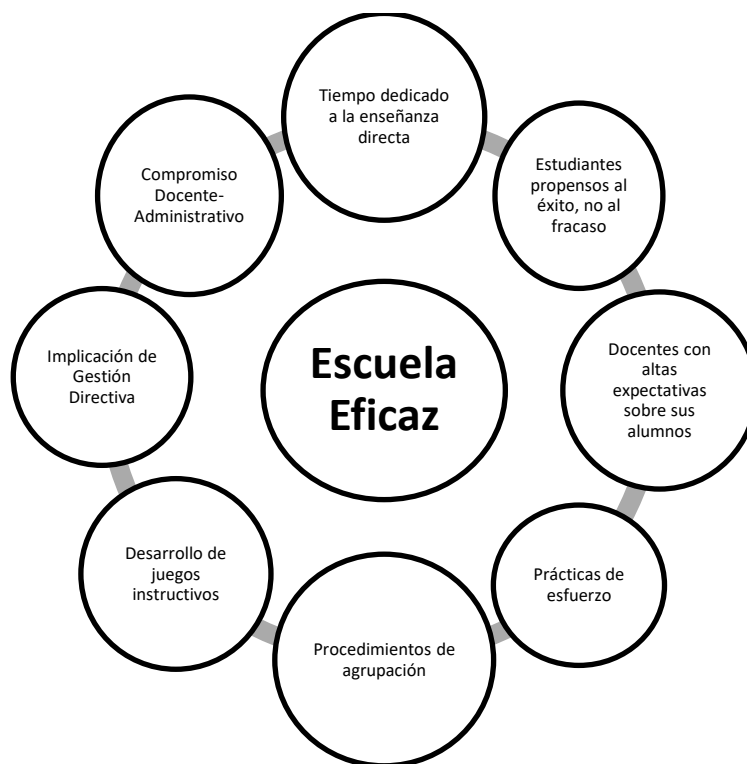
En sexto lugar, se encuentran los elementos lúdicos o el desarrollo de *juegos instructivos*. A través de los estudios anteriormente nombrados (Good y Brophy, 1986 en Murillo, 2003), en los centros que demuestran eficacia escolar, se realizan de manera frecuente dinámicas lúdicas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, potenciando el trabajo individual y grupal para incorporar nuevas habilidades y competencias, a la par que contenidos.

En séptimo lugar se encuentra el liderazgo organizativo de los centros. El *papel de la dirección*, es decir, de los directivos a la cabeza del funcionamiento de las escuelas, tiende a ser totalmente implicado en aquellos centros que tienen mejores resultados relativos a su efectividad y enseñanza integral. Esto se traduce en que son directivos que tienen una participación en los procesos que suceden en el aula, incluso asistiendo u observando las clases que acontecen dentro de las aulas, es decir, son parte de las actividades académicas y no sólo las gestionan burocráticamente, sin tener una actividad experiencial respecto de lo que sucede con los aprendizajes al interior de su centro escolar (Seashore y Mintrop, 2012).

En octavo lugar, las escuelas efectivas y eficaces se caracterizan por tener profesionales *comprometidos* con el objetivo de la escuela, con la formación de personas

integrales. Esto refiere a que el grado de *compromiso del personal docente y administrativo* con los logros de aprendizaje de los estudiantes, demostrable en pruebas estandarizadas en la formación integral y múltiple, permite que los alumnos y sus familias también se implican en sus propios procesos de aprendizaje.

Gráfico 1.5. Conjunto de elementos presentes en una escuela eficaz



Fuente: Elaboración propia basada en Murillo (2003).

Como puede observarse, estos elementos están completamente relacionados entre sí y requieren de la existencia de los demás para, en tanto engranaje, exista un ambiente propicio para aprender y desarrollar enseñanzas y aprendizajes de diferentes niveles de complejidad y de utilidad para el tránsito escolar y para la vida posterior al pasaje por el sistema educativo.

Desde la perspectiva contraria, la investigación que estudia centros “ineficaces” (que obtienen resultados más bajos de los provisto) obtienen conclusiones análogas. Ver, por ejemplo, el reciente estudio de Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido (2014).

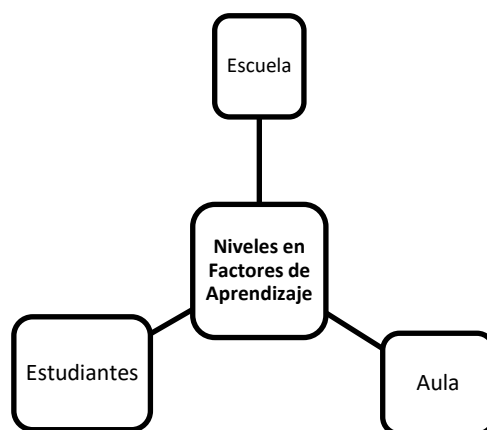
1.3.3. La investigación latinoamericana de factores asociados al aprendizaje

Diversos trabajos desarrollados particularmente en América Latina, aprovechando los estudios del TERCE (LLECE-UNESCO, 2015) han dado cuenta de los factores que se asocian más directamente al proceso efectivo de aprendizaje escolar (Murillo, 2008b; Murillo y Román, 2007, 2009, 2011, 2013; Román, 2004, 2008a, 2008b, 2011, 2015; Román, Cardemil y Carrasco, 2011). Estos se denominan Factores Asociados al Aprendizaje o Factores de Aprendizaje (Mayo y Fernández, 2010; Román, 2004, 2008a, 2008b, 2011, 2015); es decir, aquellos elementos o variables a considerar al elaborar intervenciones y proyectos en las escuelas. A partir de estas investigaciones se han podido identificar tres niveles en los que es posible organizar o reconocer la presencia de los factores de aprendizaje: escuela (gestión, infraestructura y clima), aula (clima, docentes y procesos de enseñanza) y estudiante (en conjunto con sus familias).

Los tres niveles que ilustra el gráfico 1.6, están presentes en los dos tipos de Factores de Aprendizaje, elaborados en función del contexto espacial e histórico en donde emergen: Los factores de Entrada y los de Proceso. Los de Entrada refieren a los elementos con los cuales los tres niveles “ingresan” al proceso educativo, es decir, el repertorio de elementos iniciales de estudiantes, aula y escuela. Se relacionan directamente con los aspectos materiales y el conjunto de capital simbólico y económico en el cual está inserta la escuela y quienes participan de ella.

La relevancia del Factor de Entrada es que permite contextualizar y situar la escuela específica, sus actores y la comunidad general que participa de este centro escolar incidiendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, por mucho que sean características difíciles de modificar (como el lugar físico de la escuela o las condiciones socio-económicas de las familias), si no se explicitan ni estudian este conjunto de elementos, no es posible desarrollar medidas acordes a esta comunidad y no otra, para potenciar aprendizajes significativos.

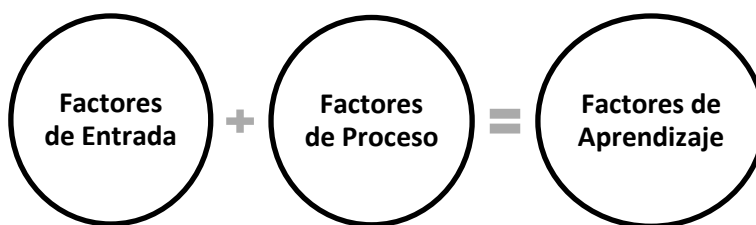
Gráfico 1.6. Niveles en Factores de Aprendizaje



Fuente: Elaboración propia a partir de Román (2008a, 2008b, 2015).

Por otro lado, los Factores de Proceso refieren a las variables que suceden dentro de la escuela y que, por tanto, constituyen el núcleo fundamental a revisar, intervenir y potenciar para generar escuelas eficaces o altamente efectivas. Asimismo, aquí radican los elementos que diferencian a las escuelas con bajos rendimientos, de aquellas que sobresalen, a pesar de las condiciones socioeconómicas en donde están insertas, demostrando que la escuela puede modificar las estructuras socio-económicas iniciales de un sujeto y, por tanto, estableciendo una posición crítica con el Informe Coleman.

Gráfico 1.7. Tipos de Factores de Aprendizaje



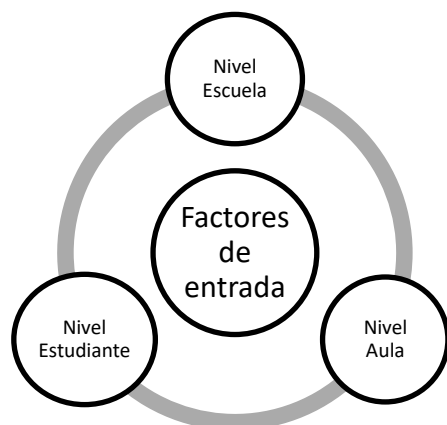
Fuente: Elaboración propia a partir de Román (2008a, 2008b, 2015).

En las tablas 1.1, 1.2 y 1.3 se muestran los factores de entrada de la escuela, aula y estudiante (Román, 2011), donde se acentúan aquellos elementos que concitan mayor consenso respecto de su efecto en el rendimiento escolar. Esto es, variables que se muestran más significativas para los aprendizajes y rendimientos cognitivos de los estudiantes. Estas tablas están divididas en dos subgrupos en función de su naturaleza de entrada o de proceso. Junto con el factor, se describe el criterio o característica que lo hace “eficaz”, a fin de orientar y apoyar los análisis respecto de otros centros educativos y para ilustrar la cualidad de la

eficacia en los tres niveles ya expuestos. La construcción de estas tablas adscribe a la división de dos tipos de Factores Asociados de Aprendizaje respecto a la lógica de su naturaleza.

Como primera parte, tenemos los Factores de Entrada, los elementos iniciales con los que cuenta la Escuela, el Aula y los Estudiantes.

Gráfico1.8. Factores de Entrada



Fuente: Elaboración propia a partir de Román (2011).

La tabla 1.1 demuestra de manera esquemática cuales son aquellas variables que la literatura considera como factores de entrada a nivel de escuela que deberán ser evaluados para definir el grado de eficacia educativa de una escuela en particular.

Tabla 1.1. Factores de Entrada en el Nivel Escuela

Características de la escuela	Características de directivos y equipos docentes
<ul style="list-style-type: none"> Contexto geográfico (urbano / rural) Nivel Socioeconómico Comunidad / Barrio Tipo de dependencia (Pública / Privada) Tamaño Infraestructura y equipamiento / Servicios Básicos Recursos materiales y didácticos disponibles 	<ul style="list-style-type: none"> Edad, género, formación (Ecuación entre profesionales de distintas edades, equidad de género y formación especializada para efectuar el cargo o rol que debe desarrollar) Experiencia laboral (Tiempo dedicado a la profesión) Concentración en la docencia/dirección (Dedicación exclusiva a la docencia/enseñanza y rol de dirección y en un solo centro) Expectativas sobre estudiantes (altas expectativa sobre capacidades y futuro estudiantes) Condiciones laborales del profesorado (estabilidad, ingreso, apoyos)

Fuente: Elaboración propia, basada en la construcción de Román (2011).

Los factores de entrada no están presentes tan solo a nivel de escuela, existen algunas variables o factores que requieren ser estudiados también a nivel de cada aula en particular. La tabla 1.1 expone las características elementales de la escuela, de los directivos y de los equipos docentes. En ella se abordan las formas pre-establecidas de la materialidad del centro educativo, la dimensión espacio-temporal en la que se ubica la escuela y su vínculo con la comunidad socio-cultural que la rodea; la orgánica y la burocracia en torno a la gestión y administración de personas, estudiantes, procesos educativos y demás tareas de directivos, además de la relación con la formación de equipos que apoyen en las tareas de gestión y en las tareas académicas o pedagógicas.

Como se observa en la tabla 1.2 es posible identificar un conjunto de variables que dan cuenta de las particularidades en torno al aula y las condiciones de la misma, como también de la vinculación con el docente y las características de estos. Los elementos considerados insumos en este nivel refieren a la espacialidad de las aulas, los recursos con los que inicialmente cuentan los centros para implementar en las aulas; asimismo, son factores los saberes, la vocación y la trayectoria académica con la que llegan y se insertan en la escuela las y los docentes (su *background* y su sentido práctico profesional).

Tabla 1.2. Factores de Entrada en el Nivel Aula

Características y condiciones del Aula	Características del docente
<ul style="list-style-type: none">• Condiciones físicas y materialidad como soporte• Condiciones medioambientales (luz, ruido, temperatura)• Recursos y materiales didácticos disponibles• TIC's al interior del aula y/o acceso a ellos	<ul style="list-style-type: none">• Edad, género y formación (formación pedagógica especializada, mayormente jóvenes y mayoritariamente mujeres)• Experiencia laboral (tiempo en el ejercicio)• Expectativas sobre estudiantes (Altas expectativas sobre las capacidades cognitivas de sus alumnos y futuro; frecuencia explícita de expectativas y presencia de ella en el proceso de E-A)

Fuente: Elaboración propia, basada en la construcción de Román (2011).

En conjunto con las expectativas que puedan tener sobre sí mismo, el centro educativo y los estudiantes (su interés por lo que enseñan, la relación que mantienen con ellos, la representación que han construido sobre lo que implica ser estudiante y ser profesor y la vinculación que realizan respecto de las características que tiene la comunidad en la que habita la escuela y la comunidad donde viven los estudiantes y sus familias).

Respecto de la tabla 1.3, existe un tercer nivel de análisis que da cuenta de factores de aprendizaje que están determinados por variables características que provienen de la realidad de los mismos estudiantes, de este modo hay condiciones de entrada que difícilmente serán controladas por la escuela, pero que sin embargo deben considerarse en cualquier análisis asociado a la eficacia educativa de la escuela ya que se asocian directamente a las características de los estudiantes y como estas pueden condicionar los aprendizajes que alcanzan. Esta tabla aborda el conjunto de capitales con los que cuenta el estudiante y su familia (capital cultural, capital social, capital económico y capital simbólico) y la posibilidad de vincular este *habitus* (Bourdieu, 2007; Gutiérrez, 2002) y sus expectativas y representaciones entorno a la escuela y la educación, con los procesos de enseñanza-aprendizaje y los resultados que de él se esperan.

Como segunda parte, tenemos los factores de proceso, que se ilustran en el gráfico 1.9. Los factores de proceso resaltan el carácter relacional de los diferentes niveles dentro de la comunidad escolar, donde se afectan, re-construyéndose, re-pensándose y re-situándose.

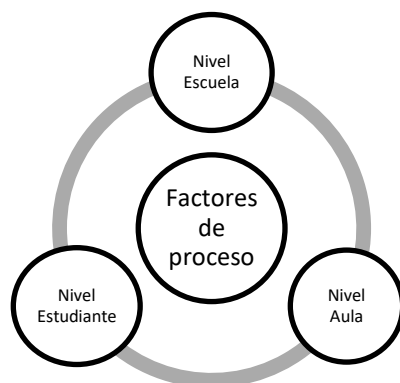
Tabla 1.3. Factores de Entrada en el Nivel Estudiante

Características del estudiante
<ul style="list-style-type: none">• Edad, género, lengua materna (desventaja de quienes hablan una lengua distinta a la oficial)• NSE familiar/recursos• Trabajo infantil (trabajo doméstico y trabajo al exterior de la casa)• Valoración de la educación y expectativas educativas familias• Escolaridad madre/padre• Pre-escolarización (experiencia de asistencia al nivel pre escolar)• Distancia hogar- escuela• Experiencia de repitencia

Fuente: Elaboración propia, basada en la construcción de Román (2011).

La tabla 1.4 exhibe los procesos constituyentes de gestión del centro educativo imbricado con los procesos situados en el ámbito del clima escolar. De esta manera y a diferencia de la tabla 1.1 el escenario se complejiza, volviéndose inter-conectado o multi-relacional, pues, a pesar de que la lupa está viendo procesos dentro del Nivel de Escuela, en ella transitan actores que se encuentran también en otros Niveles (como docentes y familias). Conjuntamente, en esta tabla se busca sintetizar aquellos elementos establecidos por la literatura antes expuesta respecto de qué se consideraría eficaz en el área de la escuela, del director en tanto líder validado, coherente y motivador del centro y en la construcción de metas realistas y articuladas con planes de acciones para poder llevarlas a cabo que, a su vez, requieren de un clima abstracto y material acorde al cumplimiento de estos objetivos.

Gráfico 1.9. Factores de proceso



Fuente: Elaboración propia a partir de Román (2011).

Tabla 1.4. Factores de Proceso en el Nivel Escuela

Procesos en la Gestión de la Escuela	Procesos en el Clima Escolar
<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuela atiende la formación integral de los alumnos (misión social) 2. Liderazgo educacional fuerte y validado (director/a, líderes administrativos y pedagógicos) 3. Gestión compartida y centrada en la enseñanza y el aprendizaje 4. Tiempo del director dedicado tareas de gestión pedagógica (gestión curricular, asesoramiento, monitoreo y supervisión de procesos de E-A) 5. Visión y metas compartidas (Objetivos claros y compartidos, a§ consensuada) 6. Existencia y manejo de instrumentos de planificación estratégica (Planes de mejoramiento, centrado en aprendizajes) 7. Sistemas de seguimiento y evaluación (aprendizajes de los estudiantes y acción docente) 8. Buen manejo de recursos (financieros-humanos) 9. Claridad respecto de Roles y Funciones 10. Relación e incorporación de familia en el ámbito educativo (apertura de la escuela a la incorporación de los padres en aspectos referidos a lo propiamente educativo/formativo) 11. Participación de padres en forma de colaboración y deliberación 12. Participación en redes educativas y sociales (escuelas en redes muestran mayor sustentabilidad de la mejora y su eficacia) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Buena convivencia y grato clima en la escuela (ambiente de confianza, con buenas y positivas relaciones entre actores, compromiso y conocimiento reglas de convivencia) 2. Ausencia de Violencia escolar y política de resolución de conflictos (bajos niveles de violencia entre escolares) 3. Compromiso de actores y Trabajo en equipo (especialmente entre los docentes y en espacios directivos, compromiso y responsabilidad con la escuela, la educación y los estudiantes) 4. Estabilidad docente y directiva 5. Satisfacción de docentes con pares y escuela

Fuente: Elaboración propia, basada en la construcción de Román (2011).

El sentido de la tabla 1.5 es visibilizar la gama de procesos que se viven dentro del aula. Probablemente es la tabla más compleja de las que se confeccionan, puesto que en ella se juegan todos los insumos de Escuela, Aula y Estudiantes y se expone constantemente a intervenciones que apuntan a modificar discursos en torno a qué aprendizaje lograr, qué contenido y área del conocimiento es más importante y cómo se puede lograr este ansiado conocimiento.

Tabla 1.5. Factores de Proceso en el Nivel Aula

Procesos al interior del Aula	
<ul style="list-style-type: none">• Manejo curricular y didáctico del docente (Dominio de conceptos y contenidos de la materia que enseña, así como de las estrategias para su adecuada transmisión y apropiación por parte de los estudiantes)• Metodología docente (significativa y contextualizada; con actividades diversas, según ritmos y saberes de los alumnos, articulan uso de recurso tradicionales con TIC; diversa, manejo de los desafíos y grados de complejidad)• Planificación de clases y organización enseñanza (clases estructuradas y preparadas en función del currículo aprendizajes a lograr y habilidades a fortalecer)• Gestión del tiempo (tiempo efectivo y a ritmo sostenido y exigente; sin interrupciones externas)• Clima del aula (relaciones, orden, confianza, humor, respeto, retroalimentación positiva, desafíos interesantes, motivadora, sin ridiculizar el error)• Representaciones sociales del docente respecto de capacidades cognitivas de los alumnos (tenerlas y decirlas constantemente; refuerzo positivo explícito; manifestar los avances y logros de cada uno)	<ul style="list-style-type: none">• Relación articulada con la familia (crear en las capacidades educadoras de las familias y darles un claro rol allí)• Seguimiento del progreso de los alumnos y utilidad de logros de mejora (estrategias y mecanismo oportunos para conocer de logros y dificultades del proceso de aprender... clase a clase.)• Refuerzo y retroalimentación (respecto de lo tratado o trabajado)• Manejo heterogeneidad y Atención diferenciada (mediación pedagógica que atiende la diversidad de interés, capacidades y saberes de sus estudiantes y retroalimenta en consecuencia)• Compromiso y motivación del docente (con su labor docente, la escuela (rol) y sus estudiantes)• Uso de recursos y materiales didácticos (TIC y tradicionales). Uso pedagógico en función de los aprendizajes, no sólo acceso a ellos• Tamaño ideal de curso (curso de tamaño medio. entre 20-30 en promedio; no cursos pequeños, ni grandes)

Fuente: Elaboración propia, basada en la construcción de Román (2011).

Esta lucha por establecer discursos respecto a formas y sentidos educativos fracasa cuando no existe un correlato práctica-discurso, es decir, no se apunta a la transformación de prácticas cotidianas de todos los actores involucrados, o bien se establecen modificaciones prácticas, pero sin una formulación discursiva que avale tal o cual transformación.

Finalmente, la tabla 1.6 presenta aquellas interacciones, construcciones y acciones en la que el protagonista es el estudiante y cómo él se relaciona con la escuela, el aula, su familia, los docentes, las expectativas que recaen sobre él (por la escuela, la dirección, los docentes y su familia) y las que él mismo construye sobre sí, sobre el sentido de su formación, su permanencia en el centro educativo, su relación con sus pares y sus niveles de afectación con el entorno en su totalidad.

Tabla 1.6. Factores de proceso en el Nivel Estudiante

Procesos intra estudiantes
<ul style="list-style-type: none">• Hábitos de lectura (experiencia temprana y frecuente de lectura)• Actitudes /Motivación (respecto de la asistencia a la escuela y su proceso de aprendizaje)• Interés y compromiso (por la escuela y sus estudios)• Expectativas del futuro (altas expectativas y aspiraciones presente y futuro)• Relación y apoyo familiar (recursos y condiciones familiares para apoyar y monitorear tareas, deberes y participación dentro de la escuela)• Asistencia clases (Asistencia diaria al centro educativo y al aula)• Saberes previos (Conexión y retención de procesos anteriores de aprendizaje)• Seguridad y confianza (niveles de autoestima y aspectos socio afectivos)• Tiempo dedicado al aprendizaje en el hogar (que exista la dedicación de revisar y realizar los deberes, no tanto en cuanto a números de horas)• Resolución de violencia y bullying (rinden menos quienes son víctimas directas de violencia y maltrato, a la par de quienes no son directamente violentados, pero están en aulas que permiten la existencia de relaciones de violencia)

Fuente: Elaboración propia, basada en la construcción de Román (2011).

El formato de exposición de variables significativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta relevante para los análisis y discusión de distintos modelos de gestión de calidad, respecto de su consideración de los factores de eficacia, de su naturaleza, operacionalización y nivel donde se manifiestan (espacios y actor/es que implican). No obstante, por razones de extensión y foco de este texto, los cuadros no incluyen los factores asociados propio del país y sistemas, contextualización del todo relevante, pues permitiría construir el marco de posibilidad para que sistemas de gestión institucional de calidad (en términos del nivel institucional o la articulación de redes), logren sus propósitos con mayor o menor éxito.

La siguiente sección abordará el estado actual de la investigación respecto a la eficacia escolar, particularmente en cuanto a los temas de actual debate y desarrollo puesto que reflejan las tendencias que ha seguido esta línea de investigación.

1.4. APORTES DE LAS INVESTIGACIONES RECIENTES EN EL CAMPO DE LA EFICACIA EDUCATIVA

Dos grandes cambios se observan en los estudios de eficacia educativa durante los últimos cinco años. En primer lugar, la focalización de los estudios en cuanto explorar en mayor profundidad algunas de las variables que la investigación levantó en la etapa previa, es decir la investigación ya no pretende identificar o describir los diversos factores de eficacia educativa (por ejemplo, a partir del seguimiento de escuelas de alto rendimiento), sino por el contrario se focalizan en uno o dos aspectos que ya son reconocidos como factores de aprendizaje, para estudiarlos en profundidad. En segundo lugar, las investigaciones de eficacia escolar se han orientado fuertemente hacia los procesos de mejora, bajo la perspectiva de aprender como la escuela considerando los factores de aprendizaje es capaz de orientar y conducir los propios procesos de mejora e intervenir en dichos factores para mejorar los resultados de aprendizaje que alcanzan sus estudiantes.

Todo lo referido a la vinculación entre eficacia educativa y mejora escolar será abordado en profundidad en el capítulo tercero de la investigación, por ello nos concentraremos en este apartado en la tematización de la investigación de eficacia educativa, como un modo de entender el panorama actual de aspectos que están siendo investigados en la actualidad.

Tal como le hemos comentado los estudios de eficacia han dado un giro de mayor especificidad, donde los autores han privilegiado continuar estudios que profundicen en ciertas áreas presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje o bien centrándose en la relación factor (unidad) e impacto en los aprendizajes (Cervini, Dari, Quiroz y Atorresi, 2014; Murillo y Román, 2007, 2009). Dicho de otro modo, en la actualidad existe una multiplicación de estudios que explotan elementos específicos que inciden en los resultados y cómo este elemento o variable dialoga con los otros factores y actores que están en la escuela. Un ejemplo de esto es la abundancia de estudios que se concentran en factores específicos como pueden ser los procesos de liderazgo, la gestión organizativa, el rol del director y su relación con los equipos directivos y docentes (Bell, Bolam y Cubillo, 2003; Murillo y Román, 2013; Nettles y Herrington, 2007; Weinstein, Muñoz, Garay, Horn, Marfán, Uribe y Volante, 2009).

Esta etapa de profundización requirió de los pasos previos que se extienden desde el mismo Informe Coleman discutiendo si la escuela influye en los aprendizajes de los estudiantes y el peso de las variables socioeconómicas, hasta la actual discusión respecto al rol del trabajo de los directivos o los docentes al interior del aula, el clima de ella, el uso de la

tecnología, el tipo de prácticas de aula, etc. Sin embargo, aunque esto podría llevar a una discusión respecto de qué es más determinante o influyente en el aprendizaje (como sucede con algunos modelos de corte más gerencial en educación), las investigaciones en torno a la Eficacia y la Mejora no abandonan en general el principio de tejido o red donde conviven, se superponen y se afectan todos los factores que disponen a la eficacia e ineficacia de un tanto del proceso de enseñanza como del proceso de aprendizaje (Román, 2015).

Esta visión compleja de multi-factores simultáneos en el aprendizaje, también es sostenida por la UNESCO, que se erige en la noción de que la calidad en educación es un derecho de todas y todos. Por ello, gracias a la construcción del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad (durante la década de los 90') la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), en coordinación con este Laboratorio y la red de unidades de evaluación de la calidad de los sistemas educativos latinoamericanos, han elaborado y analizado tres grandes estudios comparativos y explicativos de los aprendizajes de estudiantes pertenecientes al área continental de América Latina y el Caribe: PERCE, SERCE y TERCE (LLECE-UNESCO, 2001, 2008, 2015). Estos estudios se han aplicado a diecisiete países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, además del estado mexicano de Nuevo León y han desarrollado test en 200.000 estudiantes aproximados por cada estudio, de 3er y 6to año de primaria. Junto con ello, han podido recoger información que permita leer los resultados y logros en Lenguaje, Matemática y Ciencias y que identifiquen los factores de mayor incidencia en los procesos de aprendizaje.

La centralidad de estos estudios es que, además de corroborar lo que las orientaciones del Movimiento por la Eficacia Escolar manifestaron por varias décadas, han caracterizado y podido distinguir cuáles son los Factores Asociados al Aprendizaje, elaborando de forma simultánea recomendaciones generales para los países de la región. En relación con esto, a partir de la elaboración y aplicación del TERCE o Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (LLECE-UNESCO, 2015), se ratifican los dichos de Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2003), al afirmar que "casi nunca un factor por sí solo, sino una constelación de factores, explica el rendimiento de los alumnos" (p. 23).

El estudio de LLECE-UNESCO (2015) recomienda: el reemplazo de los mecanismos de repetición; la expansión de la educación preescolar para niños y niñas entre 4 y 6 años; la participación de los padres y apoyo a estudiantes vulnerables; la implementación de políticas y prácticas para la equidad en el aprendizaje entre niños y niñas, que permitan la paridad de

aprendizaje entre estudiantes indígenas y no indígenas; el desarrollo de medidas para paliar la asociación de las desigualdades socioeconómicas en el logro académico; el desarrollo de programas que refuercen estrategias y prácticas del aula, siendo las prácticas docentes en el aula un elemento esencial en la mejora de los aprendizajes; la relevancia de contar con materiales educativos individuales dentro del aula; el fortalecimiento de los programas de formación inicial docente; el apoyo a estudiantes vulnerables y escuelas que los atienden; el mejoramiento del foco en el diseño, articulación e implementación de políticas educativas y sociales; el fortalecimiento de capacidades de enseñanza y gestión educativa para el desarrollo armónico de los estudiantes; la equidad en el acceso escolar además de la retención de los estudiantes para una mayor inclusión social en la escuela; y, finalmente, el desarrollo de capital social en el entorno escolar.

Como menciona Román (2015), hay una variedad de elementos externos propios de los estudiantes que, más que determinar cuánto influyen, hay que descontarlos a la hora de deconstruir qué sucede en el aula. Por ello, el foco que han tomado los investigadores de RINACE es la ineficacia al interior de las escuelas y, por lo tanto, la centralidad del desempeño de los docentes. Es cierto que hay variadas responsabilidades compartidas entre familias, estudiantes y escuelas que permiten entender los resultados de aprendizaje obtenidos, pero para que una escuela sea eficaz necesita, en primer lugar, que existan procesos de enseñanza efectivos y eficaces. Así, las acciones a seguir propuestas por LLECE-UNESCO en función de TERCE y aquellas reflexiones actuales sobre eficacia escolar, apuntan a que directivos y docentes deben re-situar la dimensión pedagógica de la acción educativa, empleando recursos materiales y simbólicos que permitan mejorar las formas de enseñanza. De esta manera, se podrían poner en marcha acciones que admitan considerar y superar los desafíos que presentan las variables externas al interior de las escuelas, variables que se erigen como el gran foco de ineficacia escolar.

La última sección del capítulo aborda las principales críticas que se han establecido hacia el enfoque investigativo de la eficacia referidas fundamentalmente al riesgo que implica la incorporación de categorías provenientes en su mayor parte de teorías economicistas y enfoques gerenciales en donde los estudios de eficacia han tenido mayor presencia.

1.5. CRÍTICAS A LAS INVESTIGACIONES DE EFICACIA EDUCATIVA

Tal como se mencionó al inicio de este capítulo, a la par del desarrollo de investigaciones orientadas al aprendizaje integral de sujetos dentro del sistema escolar,

existen enfoques propios de la reforma neoliberal. Con esto no se realiza necesariamente una referencia a aquellas implementaciones de la teoría de la organización al mundo escolar (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández y Pérez, 2001), sino que se pone el acento a la traducción desde el mundo empresarial al mundo público a partir de la expansión de la idea de una nueva gestión pública, aplicada a la educación y que sería la base del modelo implementado por las diversas reformas educativas para alcanzar mayores resultados de aprendizaje en las escuelas (Bolívar, 1999; Bordoli y Conde, 2016; Ferlie, 1996; Tello, 2008). Esta nueva gestión ha colonizado al estado bajo las lógicas gerenciales propias de los modelos efficientistas provenientes de la ciencia económica (Merchán Iglesias, 2012; Morales, 2014), restando autonomía y flexibilidad en los procesos y productos a través del control por monitoreo, por la implementación de sistemas de incentivos de desempeño y por la rendición de cuentas permanente de lo realizado (Masters y Forster, 2000), evaluando la eficiencia de cada acción individual, grupal y organizacional (Fardella y Sisto, 2015; Sisto, Montecinos y Ahumada, 2012), lo que fomenta el establecimiento de la competencia como móvil de las mejoras organizacionales, situación crítica en el área educativa donde la finalidad es el logro del aprendizaje y la formación integral y colectivo, no individualizado.

Estas reformas han implicado, concretamente, la retirada del Estado como proveedor y regulador único. La provisión del bienestar escolar está abierta hacia el mercado, lo que permite que diversos proveedores-reguladores entren en juego, generando dinámicas competitivas entre diferentes agentes del sector privado y público, con la consiguiente ampliación de alternativas escolares elegibles por los padres. No obstante y de manera simultánea, se desarrolla de manera estratégica una imbricación entre políticas estatales centralizadas y el régimen que busca medir el rendimiento de las escuelas a través de las prácticas de *accountability*. Esto se traduce en la definición de un plan de estudios nacional, la implementación de exámenes evaluativos y tablas de clasificación para determinar niveles logrados y mejora escolar, inspecciones escolares permanentes con consiguientes recompensas y sanciones simbólicas o materiales en función de los resultados desempeñados (Bordoli y Conde, 2016; Falabella, 2014; 2013).

Esta forma de organización dificulta la implementación de escuelas eficaces (Slavin, 1996a, 1996b) ya que se centra en la competitividad eficiente bajo parámetros neoliberales que desarticulan el entramado de factores que permiten la eficacia escolar. Una buena parte de las políticas públicas actuales a nivel global y local implementa pruebas estandarizadas que buscan verificar niveles de calidad centrados en la eficiencia de las escuelas, pero esto se traduce en que el currículum, la educación y la gestión general de los centros educativos se

vuelque en lograr resultados que muestren y demuestren su efectividad: el proyecto educativo y el objetivo de la educación se transforma en la acreditación performativa del desempeño a través de la medición de pruebas estandarizadas (Falabella, 2013, 2014; Falabella y De la Vega, 2016).

Un ejemplo de esto es que, desde esta perspectiva, no existe una lectura coherente del contexto socio-económico y cómo éste afecta el resultado del aprendizaje; no por ello comprendemos este contexto como algo inabarcable por la escuela, esta investigación afirma que los establecimientos pueden orientarse a la eficacia respecto de resultados que garanticen un espacio educativo de calidad. Por el contrario, los actores involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje se ven orientados a competir de manera individual por la obtención de resultados cuantificables, lógica que imposibilitaría la construcción de procesos complejos de larga duración enfocados en la construcción de personas íntegras. Esta medición continua termina por trastocar el foco del aprendizaje ya que el resultado de estas pruebas condiciona cómo es leída la eficacia y, dado que en la actualidad se movilizan diversos recursos en función de demostrar la eficiencia en áreas específicas del conocimiento, aquellas áreas que no son medibles ni son consideradas dentro de los indicadores de lo que caracteriza a la educación de calidad, son paulatinamente desterradas del currículum o colonizadas por conceptos de las áreas protagonistas, como matemáticas o lenguaje (LLECE-UNESCO, 2001; 2002, 2008, 2015), no en un afán transdisciplinario, sino que con la finalidad de trabajar en toda dimensión las competencias que mejoren los resultados de las pruebas de matemática, de lenguaje, de ciencias y, actualmente, del uso de tecnologías o TIC's (Román, Cardemil y Carrasco, 2011).

Incluso, si lo que se intenta desarrollar son competencias (Rychen y Salganik, 2001, 2003), existen centros que se enfocan en el logro, no en el proceso, orientándose hacia el desarrollo de la competencia de responder eficientemente aquellas pruebas que miden el desarrollo de competencias: un círculo vicioso que olvida el sentido de educarse y de aplicar test que nos permitan leer qué se está enseñando, qué se está aprendiendo y cómo estamos gestionando la escuela (Turnipseed y Darling-Hammond, 2015). Si la efectividad sigue siendo vista como el resultado obtenido en áreas como lenguaje y matemática, sin comprender el desarrollo de todas las áreas del conocimiento de manera simultánea e interconectada, sin hacer énfasis en el sentido del aprendizaje y su utilidad no sólo desde la funcionalidad mercantil, no es factible generar un desarrollo integral a través de la escuela (Joiko, 2011; Yepes, 2010). Además, el sistema escolar y la formulación de políticas que son traducidas en la relevancia de productos y no procesos, afecta el funcionamiento, la autopercepción, el

sentido de la tarea y la salud psicosocial de los actores involucrados en el proceso educativo (Inzunza, Pino y Oyarzún, 2013; Quaresma y Orellana, 2016; Sisto, Montecinos y Ahumada, 2012).

La integralidad depende de construir y explicitar el foco de aprendizaje, de utilizar herramientas que nos permitan dimensionar avances y retrocesos, sin que estas herramientas se conviertan en el objetivo. Por otro lado, establecer parámetros comparativos que determinen qué aspecto es más importante que otro para analizar y comprender resultados obtenidos (Ralph y Fennessey, 1983), termina desmembrando el engranaje interconectado de aprendizajes, simultáneos aspectos que construyen la totalidad del proceso educativo.

La búsqueda por cumplir con niveles de eficiencia basadas en la lógica managerial y productivista dentro de las escuelas, no construye explícitamente una noción de educación ni responde para qué educar y educarnos y qué papel cumple la escuela en el desarrollo de la Justicia Social. Como mencionan Murillo y Hernández-Castilla (2014, 2016), la escuela también puede ser un motor de cambio social y no sólo una institución injusta que reproduzca y legitime desigualdades. Desde el Movimiento por la Eficacia Escolar y el Movimiento por la Mejora Escolar la construcción de acciones que intervengan en los factores de aprendizaje buscan activar y promover la integralidad del aprendizaje, formando personas que desarrollen un espíritu crítico y contribuyan a la Redistribución de bienes esenciales para la vida, al Reconocimiento y valoración de la diversidad ontológica de los seres humanos y de sus prácticas culturales, sociales e individuales y a la Representación de toda persona y colectivo, poniendo el acento en aquellos que, de manera histórica, hayan sido excluidos (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Ha existido una vinculación de las investigaciones de eficacia educativa y la perspectiva de educación y justicia social de larga data. No obstante, en la actualidad, han regresado a la pregunta en torno a qué esperamos de la escuela y, por tanto, el sentido o función social de la misma, haciendo evidente que no todos los medios son válidos ni que el éxito de la escuela debe ser comprendido en función de los altos desempeños en evaluaciones estándares. Gran parte de los autores e investigadores en Eficacia y Mejora Escolar (Murillo y Hernández-Castilla, 2016; Murillo e Hidalgo, 2016a, 2016b; Pérez Expósito y González Aguilar, 2011), han expuesto que el valor de la eficacia está puesto en aquellas escuelas que no borran su contexto, sino que se nutren de él, por tanto, los niveles de aprendizaje mejoran en la

medida en que la adquisición de conocimientos en el espacio escolar se vuelve útil, es decir, pasa a considerarse aprendizaje significativo (Murillo y Román, 2012).

Que la escuela, además, se vuelva crítica al régimen del *management*, requiere que se plantee, explícitamente la consecución de una sociedad más justa, sino contribuirá a la reproducción de las injusticias sociales (Murillo y Hernández-Castilla, 2014, p. 15). La acción de explicitar requiere, a su vez, que la comunidad educativa de un determinado establecimiento que trabaje por la Justicia Social, también participe, que escuela y comunidad escolar se nutran, enriquezcan y construyan una cultura donde sus comportamiento cotidiano, sus procedimientos contra las desigualdades estén a favor de la equidad no sólo escolar, sino también social. Por ello, una escuela que trabaje para la Justicia Social debe al mismo tiempo trabajar en Justicia Social y desde la Justicia Social. Dicho de otro modo, en tanto proyecto educativo basado en las nociones y acciones por y para la eficacia y la mejora, la escuela debe decidirse por completo a trabajar por generar, a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, una lucha contra la reproducción de las desigualdades sociales, pues, de no hacerlo, contribuirá a que éstas, explícita e implícitamente, se perpetúen en los procesos educativos y en las diferentes dimensiones de las escuelas. Es, entonces, un imperativo moral contrario a la vacuidad de la lógica del *management* o la eficiencia cuantificada.

Así, la escuela debe ser evaluada en función de una propuesta social o una expectativa formadora que resulta ser más ambiciosa y ética que la manera reduccionista con que de hecho muchas investigaciones dejaron de considerar. En este sentido, la crítica gerencialista no es sino el reflejo de una perspectiva reduccionista que puja por colonizar constantemente el espacio de la investigación en torno a la efectividad de los aprendizajes, borrando la distinción entre eficacia y eficiencia, donde la eficacia se concentra en la calidad delos proceso de aprendizaje situados, mientras que la eficiencia evalúa lo producido, analizándolo con indicadores que no tienden a ser sensibles a la diversidad de contextos, es decir, anulando la multiplicidad que existe dentro de las aulas, de las escuelas y de las diferentes regiones planetarias (Murillo y Hernández-Castilla, 2014; Sarrico, Lee, Rhodes, Halligan y Manantos, 2012).

En este sentido el siguiente capítulo, desde la discusión de la evaluación institucional, volverá a tomar la indisoluble relación que debe existir entre evaluación, mejora y propósito social, que finalmente es la clave para promover el desarrollo de una escuela que efectivamente aporte con su trabajo y logros en la construcción de una nueva ciudadanía y

de un estudiante que se alce como un aporte positivo en los procesos transformadores que requiere y espera nuestra sociedad.

CAPÍTULO 2.

LA EVALUACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES. CONCEPTUALIZACIÓN Y DESAFÍOS

Este segundo capítulo se organiza en tres apartados que dan cuenta de la definición y aproximación teórica con que esta investigación aborda la evaluación de los centros escolares. Una noción fundamental para el desarrollo de la investigación es la evaluación, por ello todo el primer apartado discute tanto el concepto como también los propósitos de la evaluación. Esto incluye también considerar los prejuicios con que se comprenden o asumen los procesos de evaluación en los centros escolares ya que son ellos los que muchas veces modelan las prácticas evaluativas o generan resistencia para su implementación. El segundo apartado se dedica a discutir las principales tensiones asociadas a los modelos de evaluación de las instituciones escolares proponiendo finalmente una mayor participación y protagonismo de la escuela en el desarrollo de evaluación y mejora. Precisamente el cambio paradigmático que supone colocar a la escuela como centro del proceso y orientar la evaluación en dirección a los procesos de mejora escolar, es la idea que se desarrolla en el tercer y último apartado, estableciendo con ello la base teórica y conceptual sobre la cual se levanta el modelo de trabajo de esta investigación.

La selección de los procedimientos e instrumentos para implementar la evaluación de la calidad de una escuela no es un mero ejercicio técnico, por el contrario, su diseño e implementación supone un verdadero reto o desafío de coherencia ética, es decir supone responder a una visión de la escuela y a un propósito que a ella se le asigna de manera que como sea que se estructure el sistema de evaluación, sea en coherencia con ese propósito. El presente capítulo abordará esta tensión, partiendo en primer lugar por comprender que entenderemos por evaluación y su función dentro del contexto escolar.

2.1. CONCEPTO DE EVALUACIÓN Y SUS FUNCIONES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

La práctica de evaluar es constante y habitual en los centros escolares. Los docentes y los estudiantes invierten largas horas en actividades evaluativas, pareciera por tanto que es inoficioso partir definiendo un concepto que es tan natural en la vida cotidiana de cualquier centro escolar. Sin embargo, por la naturalización del concepto, vale la pena detenerse y discutir las maneras sobre cómo se entiende la evaluación, específicamente aplicada a la evaluación de los centros escolares y, así, establecer una posición desde donde hablaremos de ella durante el transcurso de la investigación.

2.1.1. CONCEPTO Y PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES

El término evaluación proviene del vocablo latino *valere* que significa ser fuerte, es decir aquello que da valor o fuerza. El prefijo e (ex) indica la dirección, desde dentro hacia afuera. En definitiva, el término e-valorar apunta a recuperar el valor (la fortaleza) de algo, siendo capaz de comprender lo que hay en su interior. Esta definición es coherente con la misma definición de la Real Academia, que indica que evaluar es señalar el valor de algo. Es decir, la evaluación tiene ante todo un carácter de búsqueda de aquello que está en un nivel interno del fenómeno evaluado y que se le valora respecto a alguna unidad o expresión de medida desde quien lo evalúa.

Si avanzamos entonces a la evaluación en el contexto educativo, debiéramos aproximarnos en esta misma dirección: la atribución de valor a los aprendizajes alcanzados por un estudiante, al trabajo de una escuela o de sus docentes, etc. Sin embargo, la realidad nos indica que la evaluación se ha enredado en un sin número de conceptos que se utilizan casi como un sinónimo de evaluar: medir, jerarquizar, aprobar, juzgar; moviendo al acto evaluativo en direcciones muchas veces alejadas del sentido genuino o inicial del concepto (dar valor a lo que está adentro).

El *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, la asociación de profesionales más prestigiosa de Estados Unidos y Canadá que trabajan en ámbitos ligados a la evaluación educativa, señala que evaluar es realizar un enjuiciamiento sistemático de la validez o mérito de un objeto (Stufflebeam, 1994, p. 19), no marcando una distinción entre lo bueno y lo malo o lo correcto o incorrecto de la situación evaluada. Por el contrario, intenta comprender el fenómeno en toda su complejidad (Nevo, 1983; Stufflebeam, 1994, 2001).

La idea de evaluar, como un concepto propio de la tradición educativa, se instala con fuerza desde inicios del siglo pasado con los planteamientos de Ralph Tyler al ubicar la evaluación como el paso final del proceso de enseñanza orientado a verificar el grado de cumplimiento del objetivo planificado. Se naturaliza la idea de que evaluar es una acción final cuyo propósito es identificar si se ha logrado adquirir la conducta que ha definido previamente el objetivo de enseñanza, en definitiva, la identificación más básica de evaluación proviene de la tradición más puramente conductista (Casanova, 2004; Ferreres y Pío, 2006).

Siguiendo los planteamientos de Ana Isabel Mora (2004), es posible identificar cuatro etapas o generaciones en el desarrollo teórico de la evaluación educativa: medición, descriptiva, juicio y constructivista. Es interesante que su análisis no es eminentemente cronológico ya que las etapas se superponen y sus tradiciones perduran, es decir aún hoy día podemos encontrar resabios de una tradición que creíamos superada.

1. *Etapas de medición*: la idea fundamental es que la educación se centra en el rendimiento (predominantemente académico) de los estudiantes. Por tanto, la labor central es medir el nivel de logro en que los estudiantes se encuentran, habitualmente comparados entre sí. Esta es la etapa en que proliferan tanto los test como la utilización de las pruebas estandarizadas. Está fuertemente influida por los planteamientos tylerianos, quien afirmaba que la evaluación determina en qué medida han sido alcanzados los objetivos de la enseñanza, por lo que la base de la evaluación es la realización de comparaciones entre los resultados y los objetivos propuestos en un programa de estudios (Castro y Martínez, 2014; Nevo, 1983, 1995; Salariche, 2016; Shohamy, 2001).
2. *Etapas descriptiva*: se asume que la evaluación debe superar la medida del rendimiento académico, cuestión que se da de la mano de una mayor diversificación de los modelos curriculares. Es la etapa en que se deja atrás la predominancia del modelo industrial y empiezan a emerger desde las corrientes progresistas diversas

alternativas curriculares, que mueven también la mirada de la evaluación a otros asuntos y actores educativos, como son, por ejemplo, el desarrollo de la evaluación docente o la evaluación como mecanismo para buscar evidencias de los resultados de la formación en valores propios de la democracia.

3. *Etapa de juicio*: en esta etapa la evaluación educativa se conceptualiza ya no en la dirección de buscar evidencias del rendimiento o proceso de enseñanza, sino que se pregunta respecto a la toma de decisiones, haciendo más evidente y directa la necesidad de la emisión del juicio y la toma de decisión. Es decir, la evaluación no se entiende si no moviliza acciones que son consecuencia de un análisis más amplio de evidencias, tanto cuantitativas como cualitativas. La generación de acciones, como resultado del ejercicio analítico, es lo que marca distancia con la primera etapa más mecanicista del planteamiento tyleriano.
4. *Etapa constructivista*: está fuertemente influida por los planteamientos constructivistas, especialmente socioconstructivista de Vigotsky hacia adelante. Bajo esta perspectiva la participación de los actores es fundamental en todo el proceso pedagógico, pero particularmente en la reflexión y toma de decisiones pedagógicas. Se pone gran énfasis en la dimensión dialógica en la construcción colectiva de los proyectos y en la legitimidad de todos los participantes del proceso educativo ya no sólo de los técnicos. La autoevaluación cobra fuerza como la herramienta necesaria para asegurar reflexión y acuerdos. Esta etapa es denominada por otros autores como la etapa de profesionalización (Díaz-Villa, 2015), concibiendo la evaluación como orientadora y formativa (González, Mora, Hernández y Leal, 2016), lo que supone por parte de los actores, especialmente los docentes y directivos de los centros educativos, una respuesta propia, autónoma y con capacidad de ejercer su responsabilidad profesional en el logro de los objetivos educativos, asumiendo que no existen soluciones únicas o estándares y que es en cada comunidad escolar en dónde se deben construir las soluciones de mejora.

A partir del recorrido realizado, se torna evidente que es fundamental transmutar la idea inicial donde la evaluación se asimila desde su dimensión técnica, en la que expertos, al final de cada proceso educativo, verifican el grado de cumplimiento del objetivo inicialmente trazado. Debemos abrirnos a una concepción ciertamente más compleja que ubica a la evaluación como un aspecto continuo de reflexión y decisión al interior de la comunidad escolar, para asegurar su trayectoria de mejora permanente (Casanova, 2004, 2015).

Por ello, esta investigación asumirá una idea de evaluación enmarcada en los planteamientos de distintos autores que la definen como un proceso sistemático de recogida de información que implica realizar juicios de valor y se orienta a la toma de decisiones para mejorar la práctica (Closa y Navarro, 2003; Mateo, 2000, citado en San Fabián y Granda, 2013; Hernández, Nava y González, 2015).

La evolución del concepto que hemos descrito, como veremos con detalle más adelante, obedece al sistema de creencias e ideologías con las cuales nos situamos frente a la educación y el propósito de la escuela. De esta manera, estas ideas abonan o dificultan el trabajo en el ámbito de la evaluación. A continuación, analizaremos cuáles son esos prejuicios que afectan la incorporación de una noción de evaluación en favor de la mejora escolar.

2.1.2. LOS PREJUICIOS RESPECTO A EVALUACIÓN Y SUS CONSECUENCIAS

La comprensión de la evaluación con propósitos formativos y orientados a nutrir de información para la toma de decisiones que impacten en la mejora escolar, supone un cambio cultural relevante. Es importante detenerse a analizar cuáles son aquellas ideas presentes al interior de las comunidades escolares que actúan como prejuicios que bloquean o dificultan la comprensión de una nueva manera de entender la evaluación.

Las prácticas de los centros escolares y sus propias representaciones respecto a la educación y la enseñanza terminan definiendo un conjunto de ideas con las cuales, más allá de las teorías aprendidas, se opera en la cotidianeidad de la escuela (Casanova, 2015; Darling-Hammond y Adamson, 2010; De Miguel, 1997; Domínguez Araujo, 2015; Stecher, 2010).

En primer lugar, se ha entendido que la evaluación es un acto de cierre, asociado a la acreditación o certificación del nivel al que se ha llegado, por tanto, necesariamente se ubica al final y se centra en la jerarquización de los resultados del proceso de aprendizaje (Hidalgo y Murillo, 2016; Murillo e Hidalgo, 2015a; Pérez Expósito y González Aguilar, 2011). Esta idea dista claramente de una concepción en donde la evaluación permite la regulación del aprendizaje, sea ésta de carácter individual o colectivo y aplicado al estudiante o a la institución. La idea de la evaluación como instancia de cierre impide la necesaria discusión respecto a los resultados o, si ésta se hace, suele limitarse a una cuestión de orden formal que tiene poco impacto en el desarrollo de la actividad futura.

Un segundo prejuicio fuertemente arraigado en las escuelas se refiere a la evaluación como un asunto para encontrar lo erróneo, lo incorrecto, aquello que finalmente está mal. Esta fijación por lo equivocado no sólo contamina a la evaluación como un acto de temor

(nadie quiere quedar mal), sino que subyace una idea mucho más perversa de verdades únicas y absolutas en que lo correcto o adecuado es concebido como universal. Esta concepción se une fuertemente a la crítica actual respecto a la estandarización que asume el principio de homogeneización de los conocimientos y las personas. Ante esto, docentes y también estudiantes marcan fuerte resistencia, más aún cuando estos juicios de lo correcto o incorrecto se refuerzan con la entrega de incentivos o castigos, puesto que ubica a la evaluación como un acto de verdad única que no guarda relación con la diversidad existente en la realidad y particularmente con la aplicación de exigencias o parámetros que aparecen evidentemente disociados con el entorno en que se aplica la evaluación. Esto es de gran relevancia al asociar la discusión de la evaluación con los aspectos que refieren a la educación por la justicia social, puesto que una evaluación homogeneizadora, cuyo propósito central sea establecer verdades únicas y fijadas muchas veces desde instancias externas a la escuela sin diálogo o trabajo con la comunidad escolar y desconociendo las particularidades de su proyecto, termina siendo un auténtico atropello a la justicia social y un contrasentido con el sentido básico de lo que propone la misma educación.

Un tercer aspecto tiene que ver con la dimensión de poder que subyace en el acto evaluativo. La presunción de que el acto de evaluar es un acto propio del ejercicio del poder, termina distanciando al evaluador y el evaluado como dos actores que deben alejarse y protegerse el uno del otro. Esta consideración refuerza las posiciones y representaciones de poder en cada uno, llevando el foco de la evaluación más bien al terreno de la autoridad, no al de la colaboración y reflexión. Al referir a la evaluación de organizaciones escolares, este punto cobra aún mayor gravedad porque instala con fuerza la idea de la evaluación como un ejercicio externo que implicará sanciones o incentivos como resultados de la misma evaluación, condicionamiento utilizado por los mecanismos de *accountability* escolar, parte nuclear del modelo neoliberal, que fomenta la competencia entre escuelas (Ball, 2016a, 2016b). De esta articulación resulta la noción de la evaluación como instancia y proceso del que hay que protegerse.

En este punto es fundamental considerar que el concepto de evaluación es un término social, cultural e ideológicamente situado (al igual que muchos de los conceptos de uso frecuente en el discurso educativo). En este concepto subyace una idea de educación y, por tanto, una idea de sociedad. Referirse a evaluación no es neutro, la forma en que nos referimos a ella, denota una creencia y una posición ideológica en torno a lo que pensamos que debe ser y lo que debe ocurrir en la escuela (San Fabián y Granda, 2013). La relevancia que demos a uno u otro actor, la amplitud de los aprendizajes evaluados, el uso de los

resultados, dependen de esa concepción y sobre ésta se construye la racionalidad de cualquier modelo de evaluación educativa. Por ello, no puede haber ingenuidad al discutir y al diseñar modelos de evaluación escolar.

2.1.3. LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES

Considerando entonces la evolución o diversas tradiciones con que se considera la evaluación ya expuestas en el primer punto y los diversos prejuicios con los cuales se enfrenta la evaluación modelando las prácticas de los diversos actores, analicemos las funciones que en el marco de esta investigación atribuiremos a la evaluación para comprender el modo en que la estamos conceptualizando.

Para el análisis de las funciones de la evaluación, seguiré aquellas indicadas en la tabla 2.1 que corresponden a una adaptación de aquellas propuestas por M. Antonia Casanova (2004), que recogen de manera ordenada las funciones más tradicionales que se le atribuyen a la evaluación.

Tabla 2.1. Funciones de la Evaluación

Criterio de organización	Tipo de evaluación
Finalidad	Formativa
	Sumativa
Extensión	Total
	Parcial
Evaluadores	Autoevaluación
	Coevaluación
	Heteroevaluación
Espacio Temporal	Inicial
	Proceso
	Final

Fuente: Adaptación de Casanova (2004).

De esta manera, es posible entender que una evaluación cumpla funciones acreditadoras y que abarque un aspecto parcial de la organización (como los resultados de los estudiantes en los test de lenguaje y matemática), o bien que un proceso de evaluación integre los juicios de la autoevaluación con los de una evaluación externa o heteroevaluación. Asimismo, una evaluación puede cumplir con distintos momentos de evaluación: al inicio, durante el proceso y al término de éste. Por esto, debemos entender que los criterios que se señalan en la tabla 2.1 son complementarios entre sí y admiten múltiples combinaciones. Lo relevante de esta clasificación es que permite tomar conciencia de que no todas las funciones

aseguran la puesta en práctica de un concepto de evaluación como el que esta investigación sostendrá.

Al revisar la tabla anterior, podemos cuestionar el tipo de funciones que se acerca más a la idea de evaluación que enunciamos desde el inicio de este apartado. Es decir, aquella que, inspirada en una visión socioconstructiva, entiende el proceso evaluador como un acto colectivo, mediante el cual los diversos participantes del proceso educativo realizan un ejercicio reflexivo para interpretar el propio proceso que llevan a cabo y extraer de este ejercicio los elementos que permitan mantener o reorientar su trabajo en la perspectiva de asegurar el propósito que se han planteado.

Hasta ahora la reflexión realizada resulta genérica ya que hablamos de la evaluación en términos amplios; sin embargo, permite establecer un acercamiento minucioso al concepto de evaluación para así ahondar en temáticas específicas y centrales de esta investigación. Avancemos ahora en la discusión más delimitada del concepto de evaluación orientada a los modelos de evaluación de los centros escolares y los dilemas y tensiones que supone su implementación.

2.2. MODELOS DE EVALUACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES. PUNTOS CENTRALES DEL DEBATE

Así como no todas las concepciones de evaluación promueven una perspectiva de reflexión en los actores que se oriente al logro de mayores aprendizajes de los estudiantes, así tampoco todos los modelos de evaluación de los centros escolares movilizan o activan procesos de mejora internos e implican a los integrantes de una comunidad escolar en proceso de cambio. Por ello, es interesante partir revisando cuáles son las alternativas para diseñar un modelo de evaluación y cuál es el tipo de dilemas o decisiones que se deben asumir en su construcción.

2.2.1. LOS DILEMAS QUE PLANTEA EL DISEÑO DE MODELOS DE EVALUACIÓN

Si afirmamos que la evaluación es, ante todo, un acto hermenéutico que deriva en la toma de decisiones para cumplir de mejor manera los propósitos de un acto educativo o de un proyecto escolar, es evidente que deberemos cuidar muy bien el tipo de decisiones que se tomen respecto a los niveles de participación, los instrumentos, la forma de analizar los resultados, entre otros aspectos. Por tanto, lo primero que haremos es presentar de modo sintético el conjunto de opciones que se hacen presente durante el diseño y ejecución de los

modelos de evaluación educativa. Para ello hemos seleccionado los elementos que utilizan tanto Robert Linn y Jo Anne Anderson (2005), en una extensa discusión de las formas como los centros escolares han sido evaluados fundamentalmente en los países de tradición anglosajona, donde la presión por la rendición de cuentas y las consecuencias asociadas a la labor de la escuela llevan ya una extensa tradición (Chatterji, 2013; Cuervo Montoya, 2015).

La tabla 2.2 presenta una síntesis integradora de sus planteamientos, explicitando cinco criterios para clasificar los modelos con las subdivisiones posibles e indicando en cada caso la idea central del criterio señalado.

Los criterios presentados refieren a cinco decisiones críticas que debe enfrentar el diseño de cualquier modelo y que en función de las opciones tomadas modelará con mayor o menor éxito el objetivo pretendido. Existen decisiones que definirán el nivel de involucramiento esperado para la organización. Tradicionalmente la evaluación ha llegado a la escuela como un asunto de interés externo, es la administración la que somete a la escuela a una evaluación y los equipos al interior de la escuela suelen situarse desde la posición tradicional: ser evaluados. La predominancia de la evaluación como una actuación definida y mandatada desde afuera, refuerza la idea de que la evaluación con un sentido jerárquico desde arriba hacia abajo. Se acepta la evaluación como algo que hay que cumplir, pero que está fuera de la preocupación propia de la escuela. Una comprensión de este tipo contribuiría escuálidamente a los procesos de mejora que pretendemos como atributo esencial de un modelo de evaluación.

La pregunta no es sólo si la evaluación es externa o interna, puesto que también una evaluación llevada internamente supone límites diversos de implicación de los diversos actores. Una evaluación puede ser interna sólo con la participación de directivos y docentes, pero puede ampliarse progresivamente a todos quienes laboran en el centro permitiendo que aporten desde sus particulares perspectivas; puede integrar también a los propios estudiantes y sus familias e incluso puede realizarse en diálogo con otros participantes de la comunidad local en donde la escuela se inserta, ejemplo de ello son las escuelas comunitarias o de barrio. En definitiva, la característica del proyecto educativo de la escuela, de sus propósitos educativos debiera ayudar a definir los niveles de participación esperados.

Tabla 2.2. Clasificación de los modelos de evaluación escolar

Criterio de organización	Idea central
Nivel de Participación	
Administración Externa a la Escuela	Evaluación jerárquica actores escolares son pasivos
Directivos de la Escuela	Sólo la dirección del establecimiento evalúa
Docentes y no docentes	Participación amplia a todos quienes laboran en el centro
Estudiantes y Familia	Participación a los estudiantes y familias
Comunidad Local	Participación a organizaciones o actores del entorno local
Estándar de Aprendizaje	
Contenido	Conocimiento de un área disciplinar
Desempeño	Demostración de desempeños o competencias
Procedimientos e Instrumentos de Evaluación	
Pruebas Estandarizadas; foco reducido	Validez en la medición objetiva, científica y ajena a la escuela. Centrada en contenidos y estándares técnicamente definidos, repertorio reducido de instrumentos.
Múltiples y diversos; foco amplio	Integra evaluación de la escuela con otros procesos, centrada en demostración de desempeños. Repertorio amplio de instrumentos.
Mecanismos de organización y comunicación de resultados	
Temporalidad	
Momento o Estado	Define y concluye un estado para los alumnos y la escuela en función de un estándar fijo y en un momento específico.
Longitudinal o Evolución	Describe cambios en un proceso de medición extendido en el tiempo, comparando de acuerdo al propio proceso y las metas establecidas
Exigencias	
Compensatorias	Buenos resultados en un área compensan bajos resultados en otra
Independientes	Cada exigencia debe cumplirse en forma individual, el fracaso en cualquiera de ellas implica el fracaso final
Agrupamiento	
Unificados	Se presenta a toda la población en un solo conglomerado
Segregados	Se presenta la población de acuerdo a grupos específicos que se pretende observar
Implicancias o Consecuencias de la evaluación	
Informativos	No se asocian a consecuencias directas
Punitivos	Castigan a los bajos resultados para que mejoren
Constructivos	Desarrolla capacidad de análisis interno en el sistema

Fuente: Elaboración propia basada en Lin (2005).

Los dos aspectos siguientes a tener presente en el diseño de los modelos de evaluación están fuertemente relacionados entre sí y refieren a una cualidad central al evaluar el resultado del trabajo de la escuela, es decir los aprendizajes que sus estudiantes alcanzan y por tanto los instrumentos para medirlos. Ya nos hemos referido a la centralidad que deben tener los aprendizajes como foco de cualquier evaluación de una escuela ya que es la esencia que la constituye, que todos los estudiantes aprendan. Pero sabemos que esta declaración requiere mayor precisión respecto al tipo de aprendizajes que serán evaluados: aquí las definiciones curriculares de la escuela serán fundamentales. Linda Darling-Hammond (2012, 2014) expresa que parte del derecho de aprender que tienen los estudiantes es el acceder a una enseñanza que les permita adquirir las habilidades propias para interactuar en la sociedad del siglo XXI. En sus planteamientos se evidencia como el currículum, en gran parte por el excesivo uso de evaluaciones estandarizadas, ha priorizado aprendizajes de un nivel básico que se limitan a dar cuenta del manejo conceptual de una disciplina, cuando el desafío que enfrentamos está en el saber hacer, una educación integral que conecte los conocimientos más allá del campo específico de una disciplina.

Robert Linn y Joan Herman (2015) profundizan también en esta línea, marcando el límite entre aquellos modelos simples que se limitan a evaluar los resultados de una escuela a partir de test estandarizados ligados a un área disciplinar y con un tipo de conocimiento más bien memorístico (estándares técnicos evaluados con pruebas estándares), de aquellos modelos que al trabajar con estándares de desempeño necesariamente deben ampliar y enriquecer el repertorio de instrumentos con los que se evalúa el aprendizaje de los estudiantes (ejemplo portafolios, entrevistas, desarrollo de proyectos etc.).

La definición de instrumentos y procedimientos amplios no es únicamente aplicable a los aprendizajes de los estudiantes, sino también a la riqueza de indicadores que un modelo quiere abarcar, puesto que si la mirada de la escuela refiere a ámbitos diversos de su labor, sin duda que requerirá también utilizar una gama amplia de procedimientos, que permita a su vez dar cuenta de las evidencias de logro en planos diversos, que por ejemplo requiere de recolección de datos tanto cuantitativos (como podrían ser las tasas de aprobación o asistencia diaria), como también de cualitativos (abarcadas en las representaciones culturales, las expectativas de logro, la identidad y valor simbólico de la escuela).

Un cuarto aspecto crítico en las decisiones de construcción de un modelo de evaluación refiere a los mecanismos que se utilizarán, en primer lugar, para organizar los resultados y, en segundo lugar, para comunicar sus logros. Es necesario especificar si se

trabajará con resultados de un momento específico o si priorizará el resultado acumulado haciendo visible su evolución en el tiempo; es decir, si un aprendizaje se logra porque es evaluado en momento específico y su valor es válido en sí mismo porque refiere a un estándar previamente estipulado (alcanzar, por ejemplo, un promedio dado en un test de lenguaje), o bien si se estimará logrado un aprendizaje respecto a su propio avance en un período de tiempo (por ejemplo, los incrementos que se alcancen en un período de observación de un año). La temporalidad de la medición puede definir interpretaciones muy diferentes respecto al desempeño de una escuela.

Otro aspecto relacionado es la exigencia que se especificará para definir un logro, la que puede ser unificada (se trabaja con los promedios) o segregada, en el caso de que se observen los logros por separado en cada grupo. Por ejemplo, no es lo mismo que la mitad de los profesores de un centro educativo se capaciten y actualicen que realicen estas acciones en todos los departamentos y niveles escolares. No es lo mismo que, en promedio, los estudiantes aprueben un examen que verificar y analizar la existencia de sesgos de género o etnia en los resultados de aprendizaje que alcancen esos mismos estudiantes.

Finalmente, estará la pregunta del uso o consecuencias que tendrán los resultados de la evaluación. Si el control de la evaluación es externo y la información de resultados es utilizada para aplicar sanciones o incentivos a la escuela por sus resultados, claramente resultará difícilmente compatible con los discursos del uso formativo y de desarrollo en favor de la propia escuela. Los modelos de evaluación que utilizan altas consecuencias (*high stake*) atribuyen un peso motivacional al modelo basado en la entrega de beneficios económicos o competitivos (efecto de los ranking) que supuestamente movilizan los procesos de mejora, cuestión fuertemente discutida por diversos autores (Darling-Hammond, 2015; Fullan, Rincón-Gallardo y Hargreaves, 2015; Hargreaves y Braun, 2013); más bien, la experiencia ha demostrado que estos mecanismos de exposición pública de los resultados, sin las debidas consideraciones a los contextos y proyectos propios de cada escuela, sólo terminan exacerbando la segregación y competencia entre escuelas y afectando seriamente la autenticidad de cualquier proceso de mejora que se construya sobre esta base. Por el contrario, es fundamental que la información de los resultados sea procesada e interpretada por la propia escuela. Esto posibilita que el foco de la escuela se movilice positivamente y no defensivamente frente a los resultados de la evaluación, teniendo como sentido central el dotar de información a los propios actores de la escuela para que de su análisis pueda emerger el uso constructivo que describe tanto Linn (2005) como Anderson (2005).

En definitiva, es importante tener presente que las decisiones que se tomen para organizar una evaluación institucional tienen siempre como referencia nuestras propias representaciones respecto a lo que debe ser la escuela. El propósito de evaluar una organización contiene siempre, aunque sea de forma implícita, alguna idea sobre las finalidades de esa organización, de su estructura, de sus procesos. Estas concepciones preexistentes al proceso evaluador no deben darse por supuestas, sino que han de hacerse explícitas, pues determinan en gran medida las propias finalidades, procedimientos, criterios y uso final de las estrategias evaluadoras. En coherencia con el concepto de evaluación que hemos propuesto al inicio de este capítulo, entendemos que la evaluación institucional es un ejercicio de hermenéutica organizacional (González, Mora, Hernández y Leal, 2016; San Fabián y Granda, 2013).

En este punto es necesario detenerse a profundizar en la noción de calidad educativa y cómo esta noción ha penetrado desde determinadas perspectivas en el debate respecto a la mejora escolar. Precisamente, se entiende que el sentido de la mejora es la construcción de escuelas de calidad, pero la discusión de la calidad ha estado colonizada desde el mundo de la industria y los negocios, por lo que resulta importante entender a su vez, cómo esta noción traspasa la discusión de los modelos de evaluación de las escuelas.

2.2.2. LOS SISTEMAS DE CALIDAD TOTAL Y LA INFLUENCIA DEL *MANAGEMENT* EN LA EVALUACIÓN

Desde la década de los ochenta ha sido creciente la influencia de los modelos de eficiencia provenientes del mundo de la empresa. La necesidad del sector productivo de presionar a la escuela por resultados educativos que le permitan desarrollar las capacidades que la economía requiere, desarrolla con fuerza los modelos de rendición de cuenta y traspasa mecanismos que vigilan y controlan el desarrollo de la calidad que, habiendo sido exitosos en la industria y en la empresa, comienzan a ser adaptados o a veces simplemente traspasados a las escuelas. Aquí la idea de calidad cobra particular relevancia y empieza a ser utilizado recurrentemente por las reformas de educación (en su mayoría de corte neoliberal), con el propósito central del cambio y la mejora educativa.

En el mundo de las empresas la calidad se ha definido en términos muy genéricos como un conjunto de métodos y estrategias que permiten movilizar a la empresa para lograr la mayor satisfacción del cliente con los menores costos posibles. Este foco en los clientes y la centralidad en el manejo óptimo de recursos mueven la idea de calidad en la dirección de la satisfacción del usuario y en los procesos para asegurar esa satisfacción como premisa

única, cuestión que se aplica en términos similares para la industria de los automóviles, los alimentos o el diseño de naves espaciales. Es precisamente durante esta etapa en que las influencias de las definiciones extraídas del TQM (*Total Quality Management*) se hacen particularmente fuertes, imponiendo una idea de calidad y movilizándolo a las escuelas en procesos de evaluación y planificación a partir de conceptualizaciones que, como hemos comentado, no son neutras y traen consigo un conjunto de supuestos e implicancias que se reflejan muy bien en el siguiente apartado:

“Según Droin (1993), calidad es el conjunto de principios y métodos organizados en una estrategia global y tendiente a movilizar a toda la empresa para obtener una mayor satisfacción al cliente a un menor coste”
(Casanova, 2004. p. 68)

En función de esta definición, emerge un traspaso tenso al mundo de la educación de una racionalidad diametralmente distinta. Los términos, cliente y producción no sólo son ajenos sino difíciles de homologar. El cliente no está definido; no necesariamente es el estudiante o su familia, o la administración, es en definitiva la misma sociedad cuyos intereses son complejos de delimitar u homogeneizar. En conjunto con lo anterior, estos sistemas han colocado como sinónimo de producto al rendimiento de los estudiantes, habitualmente medido en el desempeño de pruebas estandarizadas en unas pocas áreas del currículum. Ambas cuestiones terminan distorsionando el propósito y sentido de la escuela; aunque, una vez más, todo es cuestión de la representación que tengamos de ella.

De la mano de esta conceptualización de calidad, a partir de la década del noventa, se fortalecieron diversos programas de calidad que no sólo permitirían ordenar los procesos y mejorar los resultados de la escuela, sino que ofrecen una certificación o sello que sirve como constancia pública de que dicha organización educativa cumple con los parámetros de calidad propios de dicho modelo. Así, por ejemplo, se masifica el uso de las normas ISO que certifican procesos de calidad en distintos rubros y ahora define normas también para educación, disponiendo a las escuelas a recurrir a las empresas certificadores para obtener un sello de calidad, con el fin de diferenciarse de sus pares, potenciando y activando un proceso de competencia constante. La certificación ISO ha sido cuestionada por su excesiva predominancia en el análisis de resultados, en detrimento de los procesos, por lo que compensativamente se ha vuelto más compleja, masificando el uso sistemas más complejos de calidad, que certifican tanto los procesos de gestión que las organizaciones llevan a cabo, como también sus resultados. Uno de los sistemas de mayor presencia en educación proviene de la *European Foundation for Quality Management* (EFQM) creada en 1988 por catorce

empresas europeas líderes en la industria y los servicios (Cabrero y Carretero, 2012; Carballo, Carpintero y Fernández Cruz, 2013; Doherty, 2008; Espiñeira-Bellón, Vázquez y Barral, 2016; Gómez Gras y Mira, 2004; López, 2012; Taboada, Benavent y Cano, 2012).

El modelo de la EFQM propone un conjunto de factores de calidad que están presentes en toda organización: Liderazgo, Planificación y Estrategias, Gestión de Personal y Gestión de Recursos, procesos que deben dar cuenta de resultados como la satisfacción del cliente, del personal, el impacto social y el resultado de la propia organización; por ejemplo, el rendimiento o resultados de aprendizaje de la propia escuela. El modelo EFQM establece una ponderación porcentual a cada uno de estos factores de calidad, de manera que tras una evaluación se pueda establecer el logro que alcanza cada organización evaluada y las áreas de intervención o mejora que deben ser consideradas. El modelo permite a partir de ello una acreditación equivalente al nivel de desarrollo alcanzado y nutre además de información para un nuevo ciclo de trabajo y mejora de la calidad. No obstante, dado los altos costos asociados en los procesos de certificación y la permanente tensión que provoca su implementación al no contar con una base educativa que la soporte, el modelo no ha seguido expandiéndose (Augustus, Osseo-Asare y Murphy, 2012; Cabrero y Carretero, 2012; Casanova, 2015; Gómez y Mira, 2004; Mayo y Fernández, 2010; Villa, Troncoso y Ruiz, 2015; Taboada, Benavent y Cano, 2012).

Más allá de la crítica a estos modelos provenientes del mundo de la empresa, es cierto también que ellos han incorporado no sólo elementos relevantes para la discusión pedagógica, sino que también han introducido conceptualizaciones útiles o estrategias positivas para la gestión escolar. Siguiendo los planteamientos de Casanova (2004, 2015) y de Augustus, Osseo-Asare y Murphy (2012) es posible extraer lo siguiente:

- a. Los sistemas de calidad en la gestión han obligado a un mayor registro de prácticas al interior de las escuelas. La necesidad de proveer evidencias para los procesos de evaluación y certificación, generan culturas internas preocupadas de ir registrando y sistematizando sus propios procesos de trabajo.
- b. La necesidad de responder cíclicamente a procesos de evaluación ha repercutido en la conformación de equipos de trabajo colaborativos que asuman la tarea de evaluar o al menos reunir la información requerida.
- c. La formalización de procesos ha obligado a las escuelas que se someten a estos procesos a unificar sus estrategias de trabajo.

- d. Simultáneamente, la definición de metas comunes contribuye a focalizar las actuaciones de los docentes en función de esas definiciones realizadas (las cuales pueden contemplar también el gusto por aprender la pertinencia de los aprendizajes, la mejor convivencia interna, etc.).
- e. La insistencia en que los logros deben alcanzarse con la mayor eficiencia de recursos y la preocupación por el adecuado uso de estos, resulta también razonable en toda organización, siempre que esto no afecte los objetivos esenciales que la constituyen.
- f. Se han incorporado un conjunto de herramientas y estrategias para los procesos de planificación y seguimiento que pueden ser de gran utilidad para la administración, los directivos e incluso para los mismos docentes.

Con todo ello, los sistemas de calidad han proporcionado una estrategia de evaluación permanente de las escuelas sobre cuyos resultados se levantan los procesos de planificación de mejoras, presentando además un set de indicadores que deben alcanzarse como una operacionalización de la noción de calidad que los centros tengan como referencia. De aquí que como en todo proceso de evaluación, la definición del concepto de calidad y la selección de los indicadores con los cuales se evalúe son los pasos más críticos para que un modelo movilice las prácticas de la escuela en la dirección que se pretende.

Sin embargo, el aporte que podrían hacer estos sistemas en la labor educativa, dejan abierta la pregunta respecto a dos cambios culturales que debe experimentar la escuela para que el proceso de evaluación se oriente efectivamente en dirección a la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes:

1. ¿En qué medida el modelo de evaluación implica a toda la comunidad escolar en el proceso de evaluación y reflexión que ésta supone?
2. ¿Cómo se asegura que la adquisición de este hábito de evaluar constituya efectivamente la instalación de una cultura de mejora y no sólo sea una respuesta a los elementos de control externo o certificación?

Efectivamente, los sistemas de calidad en la gestión contienen riesgos que deberán ser considerados en el diseño de todo modelo de evaluación escolar. La crítica más insistente se basa en la génesis empresarial, donde subyace la racionalidad neoliberalismo que establece el principio de la competencia como un motor dinamizador de las personas y las organizaciones. En ello, debe prestarse particular cuidado al uso de los procesos de

evaluación y, particularmente, de acreditación para que no prime una señal de individualización y distanciamiento, sino de colaboración al interior y entre las escuelas (Casanova, 2015).

Una segunda crítica asociada a la anterior, refiere al reduccionismo en que se cae cuando se estima como el principal resultado de la escuela el incremento en el rendimiento del estudiante, que queda habitualmente consignado en los resultados cuantificables a partir de test estandarizados aplicados de manera externa, con la finalidad de medir y determinar niveles de calidad. Este aspecto lesiona gravemente el objetivo de la escuela como institución que tiene exigencias de cohesión social, de solidaridad y justicia que van mucho más allá de esta visión limitada de sus propósitos. Esto valida la observación que ejecuta Casanova (2004), respecto al punto de foco de la evaluación, situándolo en una concepción de rendimientos que acogen la diversidad de estudiantes e intereses y la amplitud de aprendizajes que la escuela debe alcanzar con ellos.

“Si un centro escolar se convierte a través de sus proyectos de calidad y mejora, en grupos de trabajo interno en los que la educación se plantea con más reflexión y menos intuición, con más sistematización y menos improvisación y en cualquier situación, como reflexión de todos”
(Casanova, 2004. p. 85)

Entender la dinámica del proceso evaluativo de un centro como un ejercicio reflexivo y sistemático que, mediante un proceso balanceado de fuentes internas y externas, contribuye a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, acercándonos al modelo evaluativo que la perspectiva de esta investigación quiere presentar. Avancemos ahora en la discusión del equilibrio necesario entre la evaluación externa e interna en el diseño de los modelos de evaluación escolar.

2.2.3. LOS SISTEMAS DE ACCOUNTABILITY BASADA EN LOS RESULTADOS Y EL PREDOMINIO DE LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA

La idea de impulsar el mejoramiento de la calidad educativa a través de las consecuencias asociadas al desempeño de las escuelas en los test, es la idea básica que impulsa a los sistemas de *accountability* basados en resultados de test estandarizados. Esta tendencia fuertemente impulsada, por las políticas educativas de base neoliberal, ha resultado hegemónica en muchos países, desarrollándose fuertemente en América Latina (Ravela, 2003). Sin embargo, sus orígenes resultan más antiguos de lo que a menudo se cree. (Mollis, 2014; Radulovich, Rueda y Basualdo, 2013; Ravela, 2003). No obstante, sus orígenes resultan más antiguos de lo que a menudo se considera.

Los precursores del modelo de estándares en la educación, conformaron los primeros sistemas de evaluación y consecuencias en los inicios del siglo pasado. Callahan (1963, citado por Murillo 2003) describe en un texto clásico, la teoría del movimiento de eficiencia social, impulsada a inicios del siglo XX. Este movimiento intentó trasladar los mecanismos de estandarización y supervisión aplicados a la industria hacia las escuelas. De acuerdo al modelo de eficiencia, las escuelas deben regirse por mecanismos de instrucción previamente estandarizados y deben someterse a controles de calidad definidos por test en diversas asignaturas. Las buenas escuelas deben recibir incentivos y, en sentido contrario, las escuelas deficientes deben recibir sanciones que las hagan desaparecer si no alcanzan los estándares deseados. De acuerdo a Callahan, fueron los planteamientos de Bobbit, los que popularizaron esta lógica de premio y castigo a inicios de los años veinte. Las escuelas se concibieron al igual que las líneas de producción de la industria y la discusión de calidad se centró en demostrar la rentabilidad o eficiencia con que estas usaban los recursos públicos. Sin embargo, durante la década de los ochenta, en un contexto internacional presionado por la competencia económica e influida por el florecimiento de la racionalidad neoliberal, el diseño de mecanismos de rendición de cuentas, aplicados a la escuela, cobran fuerzas nuevamente y se instalan a través de formas similares a las que conocemos hoy.

Este resurgimiento fue particularmente diáfano en Estados Unidos durante la década de 1980 a través de la publicación del informe “Una Nación en Riesgo” (*Nation at Risk*), impulsado por el gobierno republicano del presidente Ronald Reagan en el año 1983. En él se diagnosticó la crisis de calidad en las escuelas públicas del país, cuya evidencia se encontraría en la distancia entre lo enseñado en la escuela y los conocimientos y habilidades requeridos por la sociedad moderna, haciendo énfasis en la capacidad para ser económicamente competitivos. Como consecuencia de este informe, el movimiento de estándares, recibe un nuevo impulso, conformándose así lo que hoy conocemos como *accountability escolar*, fomentando la definición de estándares, la aplicación de pruebas estandarizadas, de reportar resultados y exigir resultados consecuentes en función de ellos (Hess, 2015; Hess y Petrilli, 2006; Wiles y Bondi, 2007).

En estos sistemas de *accountability* o rendición de cuentas, como habitualmente se les traduce en español, la calidad educativa se entiende como un producto objetivo que está reflejado en el resultado de los test y ante el cual la escuela debe rendir cuenta ya que las fuentes de financiamiento se distribuyen en función de dichas rendiciones de lo realizado, de lo existente dentro de la institución escolar.

La década del noventa marcó un hito importante con la aparición de pruebas internacionales como TIMSS y PISA. Estas pruebas profundizaron la convicción respecto a la baja calidad de los aprendizajes. Estos test proporcionaron un elemento “objetivo” de comparación, desde el cual se apoyaron todos quienes denunciaban el pobre desempeño de los estudiantes. Esto provocó que en Estados Unidos se desarrollaran nuevos esfuerzos en la elaboración de robustos sistemas de medición y de las consecuencias de sus resultados. En los estados de Michigan, Kentucky y Texas se llevan a cabo experiencias que parecían demostrar que el incremento en los resultados de los test era considerable, si se asociaban a sus resultados estrictos mecanismos de control de la enseñanza y fuertes consecuencias tanto para las escuelas como para sus estudiantes (Breakspear, 2012; Hess y Petrilli 2006; Horn y Miron, 2000).

Un ejemplo clásico de cómo un sistema educativo adopta las premisas fundamentales del sistema de *accountability* escolar basada en evaluaciones estandarizadas, es la reforma impulsada tanto por demócratas como republicanos en Estados Unidos a partir de 2002. *No Child left Behind* (Que Ningún Niño quede atrás, o NCLB por sus siglas en inglés), fue la consigna de difusión de la reforma educacional impulsada con apoyo bipartidista a inicios del gobierno del presidente George W. Bush. Esta legislación ejemplifica y caracteriza el despliegue del sistema de *accountability*, concebido desde la información casi exclusiva proporcionada por los resultados de los test estandarizados.

En primer lugar, la ley fija una meta exigente que debe mover al sistema: todos los estudiantes deberán alcanzar un nivel de competencia en las áreas de lectura, matemáticas y ciencia. Esto implica que el 100% de los estudiantes se desempeñarán en un nivel de proficiente o superior de acuerdo a los estándares evaluados. En segundo lugar, la ley obliga a definir estándares e instrumentos de medición (los cuales son responsabilidad de cada estado, con la aprobación del gobierno federal) y establece la obligación de incluir en la medición de ellos al menos los niveles de 3º a 8º (todos) y un nivel de secundaria, (normalmente grado 11º). El resultado de los test informa los aprendizajes logrados por los estudiantes respecto a un estándar, indicando qué porcentaje de alumnos se encuentra en cada nivel de desempeño (para ello se establecen 4 categorías –bajo básico, básico, proficiente y avanzado).

El modelo se completa con la aplicación de consecuencias a las escuelas a partir del nivel de cumplimiento de metas. La meta se establece mediante un indicador de progreso denominado *Annual Yearly Progress* (AYP), que refleja el incremento que se espera a nivel de

estado (no es una meta independiente por escuela). La meta incluye también indicadores de participación en el test (mínimo 95% de los alumnos) y de graduación de la educación secundaria (mínimo 80%). A partir de estos resultados, se definen cuatro categorías posibles en que cae la escuela si no cumple las metas establecidas por el AYP. Estas categorías van desde considerar a la escuela “en necesidad de mejoramiento” hasta un estado de “reestructuración” cuando, por un período de cinco años continuados, no se alcanzan las metas. Cada categoría implica diferentes consecuencias, las que pueden llegar hasta la remoción de los directivos y profesores y la reorganización total de la escuela, incluyendo el traspaso a una corporación privada.

Pasada más de una década de implementación de un sistema de *accountability* de esta naturaleza, resulta de extremo interés poder determinar el impacto o efectividad que ha demostrado esta lógica en el mejoramiento de la calidad educativa. Integrando las conclusiones de diferentes análisis que se han llevado a cabo en los últimos años, es posible extraer cuatro críticas que resultan particularmente relevantes de considerar en el diseño de un Sistema de Evaluación y Mejora de la calidad educativa.

Primero: los sistemas de *accountability* basado en las evaluaciones estandarizadas otorgan excesiva confianza en los test, sin considerar seriamente sus limitaciones técnicas. (Fuhrman, Goertz y Weinbaum, 2007). Linn (2005) explica las limitaciones de los test, afirmando que estos son herramientas falibles, aún a pesar de los controles de confiabilidad y validez que se les apliquen. Por ejemplo, es difícil precisar si el incremento de puntajes que describe un test es consecuencia de un mayor aprendizaje o un efecto natural de entrenamiento en el al mismo test. Por otra parte, los test sólo miden un segmento reducido de las habilidades o conocimientos de un área (toda vez que sólo incluyen habilidades y conocimientos susceptibles de evaluarse mediante ítems de respuesta rápida y en formatos de aplicación masiva y simultánea), lo que no necesariamente refleja un nivel de competencia adecuada en el área. De aquí se desprende la importancia de tomar en cuenta otras fuentes de información como pueden ser las mismas evaluaciones que aplica la escuela que amplíe y promueva otras formas evaluativas que recojan datos y que fomenten nuevas sistematizaciones de información.

Segundo: estos sistemas generan desequilibrio pedagógico en los sistemas escolares, pues centran la preocupación de la escuela sólo en el resultado de la evaluación. Se quiera o no, la evaluación es un componente poderoso que modela la enseñanza (especialmente si sus resultados suponen implicancias relevantes para los estudiantes, sus profesores o la escuela

en su conjunto). En Estados Unidos se han llevado a cabo un número considerable de investigaciones que demuestran significativos cambios en las prácticas de los profesores y en la cobertura efectiva del currículum, como consecuencias del actual sistema de evaluación propuesto por NCLB (Linn, 2006; Polikoff, 2012; Stecher, 2010; Stecher, Hamilton y Naftel, 2005). De acuerdo a esta crítica, la escuela se focaliza en los test y por tanto lo que no está siendo evaluado en ellos se vuelve invisible y con el tiempo tiende a desaparecer. El estudiante acomoda su forma de trabajo al estilo propuesto por el profesor y el profesor tiende a acomodar su práctica de acuerdo a aquello con que se evalúa su eficacia. Si el peso de toda la medición la ejerce un test de selección múltiple, progresivamente las prácticas a nivel de sala de clases darán más espacio al tipo de aprendizaje medido por el test (más memorístico y factual y menos desafiante en términos de pensamiento profundo y producción individual).

Tercero: no sólo alude a las prácticas docentes, sino a que el sistema escolar deriva en una verdadera “reducción curricular” (Choi, Seltzer, Herman y Yamashiro, 2007; Darling-Hammond, 2004; Horn y Miron, 2000). El fenómeno de reducción curricular se manifiesta en que la escuela progresivamente limita su oferta curricular a lo que evalúa el test o, al menos, enfatiza en forma potente, a través de las decisiones de organización del currículum, aquello que evalúa el test (destinación de horas, ubicación en el horario, formación de profesores). Esto no sería grave si los test efectivamente cubrieran los estándares deseados; sin embargo, los estudios citados por Fuhrman en colaboración con Elmore y otros (Fuhrman y Elmore, 2004; Fuhrman, Goertz y Weinbaum, 2007) determinaron que las pruebas estatales utilizadas en Estados Unidos cubren los estándares², pero lo hacen de manera superficial, ubicándose en los niveles menos complejos del desempeño. El excesivo foco en las áreas de lenguaje y matemáticas termina excluyendo otros componentes del currículum, como ciencias sociales, arte y deporte. El 71% de los distritos escolares en Estados Unidos reconoce que ha reducido el tiempo de enseñanza en al menos una o más asignaturas para dar más tiempo a lectura y matemáticas. Los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje pierden posibilidad de elegir talleres electivos; en cambio, se les asignan tiempos adicionales para la ejercitación de las áreas evaluadas, excluyéndolos de algunas clases del currículum intensificando el tiempo destinado al estudio de la lectura y las matemáticas, o incorporándolos adicionalmente a

² Gran parte de los temas de las pruebas están enfocadas en medir, a través de indicadores, el contenido requerido por los estándares.

programas de reforzamiento durante el verano (Fuhrman, 2001; Fuhrman y Elmore, 2004; Fuhrman, Goertz y Weinbaum, 2007).

De acuerdo a la investigación desarrollada por Herman (2007a, 2007b), existe un efecto, asociado a este proceso de reducción curricular, que se refiere a la pérdida gradual de significación del currículum. El modelo de presión sobre los resultados de los test aleja inevitablemente al alumno y los profesores de la participación activa en las decisiones referidas a qué aprender o qué enseñar: “debes aprender esto porque está en la prueba”, suele ser la sentencia final del profesor, depositando la motivación en un aspecto extrínseco, como es el logro del puntaje. Este fenómeno se relacionaría también con la desmotivación y apatía hacia la escuela que experimentan los estudiantes, fenómeno asociado a las altas tasas de deserción escolar que se observan en Estados Unidos, situación paradójica al considerar que el sistema de *accountability* se erige en la fabricación de dispositivos que reviertan el abandono del sistema escolar, pero que concretamente ha contribuido a aumentar. De acuerdo a este estudio, los estudiantes no dejan la escuela únicamente porque ellos no puedan realizar el trabajo escolar o porque repitan curso, sino que lo hacen porque están aburridos de la escuela, es decir, porque ésta carece de sentido para ellos. Este problema afecta particularmente a los estudiantes de estratos más pobres que no perciben la continuación de estudios superiores como una opción real. No se trata de que los estudiantes deban ir a la escuela para entretenerse, el punto central del argumento es que los estudiantes deben encontrar sentido a lo que aprenden. En ese sentido, el aprendizaje más profundo requiere que el estudiante experimente el currículum escolar conectado con su vida a través de una formación amplia que le permita comprender la realidad que enfrenta.

Cuarto: la lógica de rendición de cuentas, encarnada en los test estandarizados, conlleva al deterioro de prácticas profesionales entre los docentes. Los sistemas escolares tienden a invertir en el aseguramiento de un único modelo de enseñanza que se presenta como efectivo, induciendo al cuerpo docente a enseñar de la misma manera. Se busca una receta ideal que asegure buenos resultados en los test y el profesor asume paulatinamente una actitud menos creativa, limitando su función a la preparación de los test y a seguir el guion descrito por otros (Darling-Hammond, 2004, 2015; Ladd, 2007; Valverde, 2005). Se crea así un ambiente menos desafiante y protagónico por parte del educador, con la consiguiente desmotivación respecto a su labor. El liderazgo interno se agota en la supervisión del modelo prescrito, como un medio de asegurar así resultados en los test, sin promover con la misma fuerza tanto la integralidad de los aprendizajes que el currículum debiera asegurar, como

desafiar a los estudiantes con altas expectativas de aprendizaje, más allá del puntaje en los test.

La idea de presionar a la escuela por resultados esconde un supuesto discutible como es afirmar que la calidad de la educación es baja porque las escuelas y sus profesores no se hacen responsables de los aprendizajes de los estudiantes (Linn, 2006). Esta idea implica una desconfianza básica al rol de la escuela para reportar transparente y efectivamente sus logros, lo cual es una contradicción si socialmente se deposita en la escuela la responsabilidad de llevar a cabo el proceso de educar ya que parte de este proceso es evaluar periódicamente a los estudiantes y certificar sus progresos. No se puede asignar una responsabilidad y al mismo tiempo considerar que quien la ejerce es incompetente, que debe acreditar continuamente sus competencias para educar.

Lo que actualmente llamamos “*accountability*” es en verdad sólo una de las modalidades posibles para utilizar el término. Anderson (2004) describe tres modalidades diferentes que pueden tomar los sistemas de *accountability*. En primer lugar, están los sistemas que ponen acento en el cumplimiento de regulaciones; este sería el caso de un sistema de control de calidad basado en el cumplimiento de determinados protocolos, enfocándose en el seguimiento de procesos y no centrándose en el resultado u objetivo. Una segunda manera, son los sistemas que ponen acento en la adhesión a normas profesionales, en este caso el foco estará en la certificación de esas normas en los participantes del proceso. Finalmente, están los sistemas basados en resultados, los que ejercen el control a partir del logro de indicadores, por tanto, se centran en evaluar un producto. En esta última racionalidad se encuentran los modelos basados en la información de pruebas estandarizadas desarrolladas contemporáneamente, tanto en América Latina, como también la experiencia referida de la legislación americana de NCLB.

El reconocimiento de las distintas opciones que existen para comprender los sistemas de *accountability*, debiera ayudarnos a entender que no es cierto que debemos resignarnos a los análisis de test estandarizados como forma única de reportar niveles de calidad en la escuela. Ha sido tal la fuerza con que ha impactado el discurso respecto a la rendición de cuentas, que nos hemos convencido que esta es la única alternativa plausible de impulsar mejores aprendizajes en el ámbito estudiantil. Se ha simplificado peligrosamente la discusión respecto a la calidad, no cabe espacio para alternativas, se polariza la conversación: o se toma partido por la calidad (entendida como uso de test y sanciones) o se es cómplice de una desidia o falta de rigor que atenta contra la obtención de mejores aprendizajes.

En definitiva, las críticas anteriores nos indican que no se trata de descartar el tipo de evaluaciones que consideran los test estandarizados, sino que estas deben balancearse con otros instrumentos que tengan igualmente impacto en la evaluación final del aprendizaje del estudiante. La clave para mejorar la calidad de las escuelas no puede estar dada por el instrumento que se utilice; por el contrario, es el componente del currículum que se quiere potenciar y desarrollar lo que debe determinar el instrumento evaluativo. Es decir, debemos iniciar el proceso no a partir del instrumento disponible, sino construir el sistema con los instrumentos necesarios y coherentes para el propósito pedagógico que nos mueve. Esta es una regla básica de la didáctica, que estos sistemas de control a través de los test estandarizados parecieran olvidar.

2.3. CAMBIO DE PARADIGMA: PARTICIPACIÓN Y RESPONSABILIDAD DE LOS CENTROS ESCOLARES EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN Y MEJORA

Los hallazgos de la investigación y la misma evolución que ha existido en la manera de concebir la evaluación educativa, deben movilizar también el rol que se le asigna a la escuela y la responsabilidad entregada al diseño e implementación de un sistema evaluativo que, finalmente, conduzca al mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes y de la calidad del servicio que entrega. A continuación, se irán estableciendo las bases fundamentales del nuevo paradigma que esta investigación asume como referente del modelo que propone.

2.3.1. DESDE LOS ENFOQUES DE CONTROL EXTERNO A LA IDEA DE RESPONSABILIZACIÓN

Como hemos analizado en la sección precedente, las últimas décadas en materia de evaluación educativa han estado colonizadas por la noción de *accountability*, entendida de la manera más clásica: la presión externa a la escuela como consecuencia de los resultados en las mediciones estandarizadas.

Empero, es necesario considerar en la discusión de la noción de *accountability* el sentido original del término. La esencia del concepto de *accountability* no es la rendición de cuentas como habitualmente se le traduce al español. Por el contrario "*accountable*", que es la raíz inglesa del término, se traduce más bien como responsable, es decir la *accountability* alude más bien a la necesidad de responder socialmente por función o tarea asignada. El sinónimo más preciso sería *ser responsable*: la responsabilidad alude a una norma ética, que indica coherencia entre lo que vivimos y declaramos. Es decir, hacerse responsable implica cumplir, a través de las acciones, con una promesa o tarea encomendada. Esta asociación es

propuesta por Gilbert Valverde (2005), quien optó por traducir *accountability* como responsabilización. A juicio de este investigador, la expresión “rendición de cuentas” acentúa únicamente la idea de fiscalización, dejando de lado la esencia del concepto que es un sistema de responsabilidades mutuas y compromisos de acción.

En la teoría clásica de *accountability*, en tanto rendición de cuentas, subyace la idea de que la calidad de la educación es baja porque las escuelas y sus profesores no se hacen responsables de los aprendizajes de los estudiantes (Linn, 2006). Esta idea implica una desconfianza básica al rol de la escuela para reportar transparente y efectivamente sus logros, lo cual es una contradicción, pues socialmente se deposita en la escuela la responsabilidad de llevar a cabo el proceso de educar, evaluando periódicamente a los estudiantes y certificando sus progresos. No se puede asignar una responsabilidad y al mismo tiempo considerar que quien la ejerce es incompetente, de allí que el desafío de la evaluación educativa sea avanzar en la construcción de una lógica positiva de responsabilización institucional por los aprendizajes de sus estudiantes. De esa manera, resulta clave entregar un rol protagónico a la escuela, tanto en la definición y análisis del qué evaluar, como en la formulación e implementación de los procesos de mejora derivados del análisis de los resultados de la evaluación.

Esta distinción es coincidente con la que llevan a cabo Leithwood, Edge y Jantzi (1999), quienes diferencian los modelos evaluativos entre aquellos orientados al mercado y a la rendición de cuentas, de aquellos orientados a la profesionalización. En otras palabras, entre aquellos que se fundan fuertemente desde la producción de datos para el consumidor (un ejemplo de esto son los padres usuarios de mecanismos como *School Choice*), de aquellos otros cuyo fundamento es el desarrollo de capacidades al interior de la escuela para elaborar y generar los procesos de mejora acordes a cada contexto.

Esta misma concepción es propuesta por Ravela (2003), quien propone transitar desde una noción basada en el enfrentamiento a otra basada en la colaboración. Para este investigador, las evaluaciones que han promovido las políticas neoliberales particularmente en América Latina, han estado dominadas por la premisa de la competencia como dinamizador de los cambios. Bajo esta perspectiva, el mercado, a través de los mecanismos de la competencia, puede regular los procesos de mejoramiento educativo cada vez que entrega información a quienes deciden y diseñan indicadores de desempeño evaluables en pos de la calidad y a las familias de los estudiantes respecto a la calidad de cada escuela, proceso simultáneo que explica la proliferación del fenómeno de los rankings. No obstante,

estamos llegando a la crisis de esta corriente que no ha demostrado eficacia en el mejoramiento escolar y que, por el contrario, ha generado un conjunto de efectos indeseados en los sistemas escolares (el más grave es la mayor inequidad), haciendo imprescindible moverse a nuevas lógicas que ponen acento en la idea de colaboración intra y entre escuelas. Esto es lo que Ravela denomina modelos colaborativos, cuyo rasgo distintivo es el incremento de la responsabilidad de la misma escuela y sus equipos para que profesionalmente se hagan responsables de los procesos de mejora, tomando datos generados externamente y analizándolos con el conocimiento y experiencia interna del mismo centro.

En la misma dirección, San Fabián y Granda (2013) han propuesto que, tanto la evaluación externa resulta ineficaz sin el conocimiento y el compromiso de los centros educativos, como también la evaluación interna administrada y analizada en solitario por los centros resulta insuficiente para sostener los procesos de mejora. De allí que los procesos de responsabilización deben nutrirse de referentes externos e internos. Esta perspectiva permite comprender que los mecanismos de control externo se conviertan en un estímulo para que los propios centros asuman la responsabilidad en su propia mejora, instaurando sistemas de responsabilización interna.

Antonio Bolívar (2006) denomina a esta corriente la *tercera ola en la mejora*, como una corriente con mayor equilibrio entre la evaluación externa e interna, como contrapunto a la segunda ola, que colocó su énfasis en la estandarización y control externo. Para Bolívar, la tercera Ola es un auténtico desafío epistemológico ya que supone una comprensión diferente de la misma noción de mejora como un concepto que se experimenta que se construye y que no existe per se, externamente a la escuela. Asimismo, señala que esta tercera ola debe desarrollar políticas que mantengan el frágil equilibrio entre los estándares externos, que estimulan la mejora y la autonomía escolar, constituyente del motor para el cambio interno. En definitiva, el llamado a la responsabilidad profesional implica que, si está en juego garantizar el derecho de aprendizaje estudiantil, éste no puede ser dejado a la determinación de cada centro con total autonomía y falta de control, pero asumiendo e incorporando que, sin el compromiso e implicación de la escuela local en la responsabilidad por lograr el aprendizaje de todos sus estudiantes, tampoco se avanzará lejos.

Es fundamental entonces construir una articulación entre la evaluación interna y la externa, sin que ninguna se subordine a la otra. Los procesos de evaluación y mejora son, en esencia, un mecanismo de diálogo y negociación de significados a partir de los resultados (San Fabián y Granda, 2013). Esta opción se basa en el principio de desarrollo de los centros como

instituciones con su propio proyecto, organización y medios adecuados y la interacción con la comunidad, lo que no disminuye la responsabilidad de la propia administración, sino que la resignifica (Greene y Azevedo, 2007; Pérez Juste, 2012).

Los procesos de mejora de la eficacia escolar deben estar coordinados por el propio centro escolar, es importante la implicación y dirección de la escuela en el proceso (Murillo, Román y Hernández-Castilla, 2011), lo que no significa que algunas funciones no puedan ser llevadas desde el exterior o por docentes individuales. Como señala David Nevo (1997, p. 167), “si la evaluación de un centro es interna y externa a la vez, se convierte en un diálogo para la mejora, en vez de en acusaciones externas y defensiva interna”.

2.3.2. DESDE EL LIDERAZGO JERÁRQUICO A LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA

Avanzar en la lógica de mayor responsabilización de los centros educativos en los procesos de evaluación y mejora requiere también de importantes transformaciones sobre cómo se lideran y gestionan los propios centros. Este cambio en el modo de entender la evaluación, modifica la concepción respecto a los centros educativos, disponiendo el tránsito hacia la comprensión de las escuelas como comunidades profesionales que asumen colectivamente la responsabilidad de recoger y valorar información de manera periódica y sistemática, como base para elaborar sus propios programas y proyectos educativos. Si bien las escuelas están sujetas a controles y regulaciones externas, deben tener capacidad para tomar decisiones sobre la manera de organizar su trabajo colectivamente (Román, 2011; San Fabián y Granda, 2013). Este creciente nivel de autonomía y confianza hacia la escuela, requiere una nueva forma de liderazgo educativo orientado hacia una gestión más horizontal y democrática, inspirada en la confianza y en el profesionalismo de quienes ejercen la labor educativa, no centrando en el control basado en la sospecha.

Siguiendo los planteamientos de Weaver y Cousins (2004), es posible identificar tres razones que justifican una participación más amplia de los actores en el desarrollo de la evaluación educativa y los consecuentes planes de mejoramiento. En primer lugar, refieren a un criterio pragmático: entre más cerca se encuentre la evaluación de la realidad escolar, más fácilmente se podrán enfrentar los problemas o desafíos que de ella derivan. Con este argumento aluden a la posibilidad de interpretar adecuadamente la información o datos que se levanten y a la definición más realista de cualquier iniciativa de mejora ya que el sentido que genere la evaluación en la comunidad, será clave en el momento de ejercer el compromiso con las acciones que de ella derivan. En segundo lugar, se establece un argumento político, pues el grado de adhesión y reconocimiento que se les dé a los hallazgos

de la evaluación, están directamente asociado al impulso y compromiso con la mejora que de ella deriva. Finalmente, se alude a un argumento epistemológico, es decir, la convicción de que el conocimiento se construye colectivamente; por tanto, un proceso abierto y democrático de evaluación redundaría directamente en la comprensión más profunda y compleja del fenómeno analizado. En este caso, la escuela será mejor comprendida en la medida en que más voces sean las que conozcan y participen en la generación de la evaluación.

En esta misma dirección, San Fabián y Granda (2013) orientan su argumentación en favor de una gestión más democrática ya que la misma investigación ha demostrado que la mayor intervención de los participantes también involucra un mayor uso de los resultados de la evaluación, cuestión que es esencial en todo proceso evaluativo, pues a veces existe en la escuela un exceso de datos que no son utilizados en los análisis internos ni en las iniciativas de mejora. Una estrategia participativa es también una experiencia de aprendizaje organizacional para todos los participantes, permitiendo que se incrementen las habilidades evaluadoras y se potencie la comprensión acerca del propio trabajo. Estos autores afirman que la evaluación es central para la recolección de información útil en la toma de decisiones y para la promoción del aprendizaje institucional por parte de sus actores, respecto de los factores que favorecen y dificultan el aprendizaje. En otras palabras, el ejercicio evaluativo instala la capacidad organizacional fundamental para el mejoramiento continuo.

Similares conclusiones son elaboradas en el análisis sociopolítico que realiza Segerholm (2002), al resaltar la dinámica de poder que se asocia a la práctica de evaluar. El evaluador toma parte en lo que él llama un proceso de valoración que implica actuar como un científico social crítico, como un agente de cambio organizacional (De Miguel Díaz, 1997; San Fabián y Granda, 2013), quien, indefectiblemente, mantiene una posición de poder en cuanto a orientar, mediante los análisis que remite al proceso de evaluación, las decisiones estratégicas que de ella derivan. De allí que entre más democrático sea este proceso, mayor será la opción de un proceso de auténtica revisión y proyección para el centro educativo que se somete a este proceso.

De esta manera, los sistemas de evaluación y mejora educativa se convierten en herramientas útiles para fijar metas y medios que organicen la vida del centro educativo. La construcción e implementación democrática de estos procesos, mediante el diálogo y la discusión de los diferentes actores (educadores, administradores, estudiantes, padres de familia, expertos externos y ciudadanos comprometidos), asegura la construcción de una

comunidad que se compromete en el proceso de cambio y que tolerará de mejor manera los esfuerzos y dificultades inherentes a estos procesos (Ryan y Telfer, 2011). Todo esto no será posible si no se promueve efectivamente una gestión más democrática, que valore y reconozca el rol de la escuela y sus profesionales (Sverdlick, 2007).

2.3.3. DESDE LA HOMOGENEIZACIÓN DE LA ESCUELA A LA DIVERSIDAD DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS

Una de las críticas más insistentes a la influencia de las políticas neoliberales en educación, particularmente en aquellas asociadas a la evaluación educativa, refiere a la homogeneización con que se trata a la escuela (Murillo et al., 2011; Ravela, 2003). Los procesos de estandarización resultan poco sensibles a las particularidades de los contextos escolares y asumen una suerte de modelo estándar de escuela que, en la práctica, no calza con ninguna escuela en particular. Por otra parte, los mecanismos de estandarización se asocian a la homogeneización del currículum y los procedimientos evaluativos (Darling-Hammond, 2004, 2014, 2015), procesos que atentan con la comprensión de la escuela como una organización viva y diversa, cuyo valor primordial es la existencia de un proyecto educativo propio y pertinente al contexto que enfrenta.

Los procesos de estandarización han derivado en una concepción excesivamente tecnocrática de la escuela, caracterizada por una visión cuyo foco central es el control jerárquico y la evaluación como un mecanismo para comprobar el logro de los objetivos preestablecidos. En oposición, emerge una visión cuya perspectiva más hermenéutica aplica un lente antropológico (Hopson, 1998; Hopson, Simms y Knezek, 2001), que privilegia un modelo de evaluación más participativo e implicado por parte de sus actores. En este nuevo enfoque, resultan particularmente relevantes e interesantes los aspectos contextuales y culturales en que se ubica la escuela. La comprensión de la cultura escolar, las representaciones y símbolos son aspectos que debe incluir la evaluación, aspectos que los procedimientos de corte cuantitativo habitualmente dejan ocultos a ojos del evaluador. Se ha propiciado así una forma de “etnoevaluación” que fija su atención en la interpretación de la cultura y los contextos organizativos, los significados y valores de los participantes y la propia experiencia de los diversos actores de la comunidad escolar (Chelimsky y Shadish, 1997). San Fabián y Granda (2013) recogen este análisis proponiendo un esquema explicativo de las tres perspectivas de evaluación que se enfrentan en el diseño de los sistemas de evaluación educativa. La tabla 2.3 ilustra de manera gráfica estas tres perspectivas en función de cuatro

aspectos: objetivos de la evaluación, audiencia, usuarios y la manera en que entienden la evaluación interna y externa.

Tabla 2.3. Caracterización de los modelos de evaluación educativa de Chelimsky y Shadish

	Perspectiva de rendimiento de cuentas	Perspectiva de conocimiento	Perspectiva de desarrollo
Objetivos	Aporta datos respecto a eficacia y efectividad	Genera información de diversos ámbitos (liderazgo, clima, aprendizaje, etc.)	Desarrolla capacidad del centro para su mejora
Audiencias	Familia y público en general	Gestores educativos y docentes	Docentes, estudiantes, familias, directivos
Participantes	Gestores externos	Docentes, estudiantes, directivos	Docentes, estudiantes, familias, directivos, personal de apoyo
Relación evaluación interna/externa	Evaluación externa sumativa complementada con datos de autoevaluación	Principalmente evaluación diagnóstica a través de autoevaluación	Autoevaluación formativa apoyada por amigos críticos externos

Fuente: San Fabián (2013).

Para poder hacerse cargo de un modelo evaluativo que sea sensible a las características del contexto local y que permita el fortalecimiento de los proyectos educativos propios, la evaluación debe desplazarse hacia la orientación al desarrollo. Efectivamente, los modelos que mueven al desarrollo son los que se proponen un vínculo directo y propio con la mejora escolar como resultado de la movilización de los propios actores con el convencimiento de los procesos que deben afectarse para el logro de una mejor educación. La perspectiva del desarrollo se hace cargo del hecho que no existen recetas únicas en los procesos de mejora, que los procesos evaluativos deben levantar información útil y pertinente para los contextos específicos en que desarrolla su labor la escuela. Así, la evaluación debe levantar información útil para los objetivos y requerimientos de un proyecto educativo en particular.

En esta misma dirección han estado los trabajos de Horelli (2009), quien releva la idea de evaluación en red desde la perspectiva de la vida diaria (*Network evaluation from the everyday life perspective, NEELP*). Mediante este modelo, la evaluación tiene por objetivo el empoderamiento de los propios actores de la escuela, quienes deben contar con una

intencionalidad y deben desarrollar la capacidad para reconocer las claves y complejidades del contexto en que la escuela realiza su labor. Conceptos como construcción de capacidades, trabajo en red e interdependencia son aspectos esenciales a estos enfoques.

En este sentido, esta investigación asumirá la idea de evaluación educativa como un *proceso sistemático de recogida, análisis e intercambio de datos*, en relación con los procesos educativos propios de un grupo de individuos u organización, que cuenta con una idea o noción fundamental del propósito u objetivo de aprendizaje para sus estudiantes. Así, el juicio de valor y la toma de decisiones puedan estar basadas en evidencias (Van Lakerveld, Van Der Haar y Wartna, 2008); por tanto, la evaluación educativa refiere como condición a la existencia de un proyecto que le da sentido y orientación a la evaluación.

Desde esta perspectiva, evaluar un centro escolar constituye inicialmente una valoración de los objetivos que se pretenden alcanzar en cada nivel o ciclo educativo. En “segundo lugar supone evaluar los proyectos y/o programas elaborados para alcanzar estos objetivos y cómo se ha llevado en la práctica su implementación. Finalmente, se evalúa los resultados obtenidos en relación con los objetivos previstos” (De Miguel Díaz, 1997, p. 161).

El gran problema con esta perspectiva, siguiendo el planteamiento propuesto por De Miguel Díaz (1997), es que los proyectos educativos y curriculares son concebidos en la escuela como meros documentos de referencia con valor externo, como el cumplir con los requerimientos de la administración, lo que carece de valor real, cayendo en la retórica del discurso y limitando su capacidad real de orientar los procesos evaluativos. Esto es un desafío clave de enfrentar cuando se asumen las perspectivas de desarrollo que hemos considerado en esta sección.

2.3.4. LA AUTOEVALUACIÓN COMO PUNTO DE PARTIDA PARA LA MEJORA ESCOLAR

Si asumimos como enfoque de un modelo que incremente la responsabilización interna de la escuela en los procesos de evaluación y mejora, la autoevaluación debe ser asumida como estrategia central del mismo proceso.

En los hechos y tal como lo señala el trabajo de Ryan y Telfer (2011), la autoevaluación encuentra su base en la investigación sobre las escuelas eficaces. Todo el hallazgo acumulado por la investigación de eficacia escolar ya revisado en el capítulo anterior, ha aportado evidencias relevantes de los factores que la escuela puede afectar directamente para mejorar el logro de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, aspectos como clima escolar, gestión con foco en lo pedagógico, liderazgo directivo e implicancia de los padres,

son sólo algunos de los elementos que debieran incorporarse en las estrategias de evaluación que promuevan las escuelas.

Dependiendo de la aproximación que exista frente al proceso de la evaluación, el concepto o la comprensión que se tenga respecto a la autoevaluación también será diverso. Desde una perspectiva más tecnocrática, la autoevaluación será una pieza de menor importancia para que una escuela ordene y presente información de un conjunto de estándares o indicadores que responden al parámetro previamente establecido de una “buena escuela”, es decir, su inspiración es de tipo normativa y finalmente la audiencia a la que está destinada se localiza fuera de la escuela (Scheerens, 2002; Taut, 2007). Como contraparte, una comprensión de la evaluación ligada a la mejora como resultado del trabajo responsable y profesional de la propia escuela, moviliza a una comprensión de la autoevaluación como un proceso reflexivo que forma parte esencial de todo proceso de mejora. Precisamente, esta manera de entender la autoevaluación en las escuelas, surge en línea con los modelos de investigación-acción que marcan una influencia directa en la investigación y la práctica educativa a partir de la década del 80’ (Elliot, Sanger, Wood, Hull y Barret, 1986), y que tienen sus raíces en el paradigma desarrollado por autores como Stenhouse, Schön y el mismo John Elliott. La metodología de investigación-acción, en consonancia con los planteamientos de la autoevaluación institucional, promueve el desarrollo de mejores prácticas profesionales por la incorporación de estrategias de levantamiento de información y análisis por parte de los mismos implicados en la organización (Ferreyra y Eberle, 2015).

En esta perspectiva teórica se instala la discusión de investigadores como Bolívar (2006), Elmore (2003), MacBeath (2008), Román (2011) o Schildkamp (2007), quienes, al desarrollar sus teorías respecto a la evaluación y la mejora escolar, coinciden en incluir cuatro aspectos como elementos esenciales o centrales de la autoevaluación. En primer lugar, se trata necesariamente de un ejercicio reflexivo, colocando a la escuela en un escenario de conversación respecto a sus propios resultados y siendo el foco la comprensión de sus prácticas; es decir, la autoevaluación debiera permitir asumir la responsabilidad respecto a los propios resultados como un ejercicio de toma de conciencia respecto a las propias fortalezas o debilidades para alcanzar los aprendizajes que promueve la escuela y no como un acto coercitivo de presión externa. Un segundo rasgo distintivo de la autoevaluación sería el carácter colectivo de esta práctica: si la autoevaluación promueve el desarrollo de prácticas reflexivas y profesionalizantes, dicho ejercicio requiere un nivel amplio de participación de los diversos actores que integran la escuela, particularmente de sus docentes. En tercer lugar, la

autoevaluación no se comprende como un evento que ocurre de manera aislada o episódica, sino que requiere ser comprendida y vivida como un proceso sistémico que afecta a la escuela en su conjunto, que se realiza periódicamente (conforma una práctica institucional) y que se conecta con los procesos de cambio y mejora. Precisamente, la orientación hacia la mejora es el cuarto aspecto en que estos investigadores coinciden: no hay autoevaluación completa si ésta no deriva y nutre las fases siguientes de diseño e implementación de la mejora.

Por ello, en el marco de esta investigación comprenderemos la autoevaluación siguiendo la definición entregada por Bolívar (1994), quien explica que este es un proceso de desarrollo institucional orientado a la mejora interna toda vez que prepara o capacita al propio centro para diseñar y llevar adelante el camino de la mejora escolar, permitiendo un espacio de reflexión y discusión que, basado en evidencias, genera las condiciones para que se lleven adelante los procesos de innovación y mejora educativa. En este sentido, la autoevaluación es más un proceso de formación e innovación centrada en la escuela que como una fase específica o terminal de un procedimiento de rendición de cuenta de la labor de la misma escuela. En la misma línea, se encuentra la definición de Schildkamp (2007), quien resalta el objetivo de la autoevaluación en la toma de decisiones, al referir que la autoevaluación es definible como un proceso de recogida sistemática de información, que tiene su origen en el propio centro y que busca valorar su trabajo en relación con los objetivos propuestos. De tal manera, este ejercicio conjunto de toma de conciencia, podría derivar en la toma de decisiones que contribuyan positivamente en la mejora de toda la escuela. Taut (2007) complementa esta perspectiva añadiendo que la autoevaluación desarrolla o instala una capacidad de aprendizaje organizacional, lo que es fundamental para que los actores educativos se posicionen como responsables por lograr la calidad del objeto evaluado, gozando de la autonomía necesaria para llevar adelante las transformaciones que la escuela ha previsto.

Todo lo anterior, retribuye además al fortalecimiento de una cultura interna de confianza y transparente. Asimismo, la autoevaluación cobra una relevancia mayor, no sólo es un instrumento adecuado para el aprendizaje institucional, sino una estrategia poderosa para modificar las propias prácticas y creencias de la cultura escolar, pues genera cambios en los propios conocimientos de los participantes y en su realidad a propósito de la mayor implicación que supone (San Fabián y Granda, 2013). Este fenómeno, que en términos similares describen otros autores como el efecto de auto-organización, se asocia a la autoevaluación toda vez que contribuye a desarrollar un potencial latente en la escuela para innovar y transformarse (Bower, 2006).

Para llevar adelante un proceso de autoevaluación, es importante que se consideren los siguientes atributos que debe tener un proceso de estas características y que se puedan considerar como condiciones de implementación. Para ello, sigo parte del análisis propuesto por San Fabián y Granda (2013), dado que estos autores realizan una síntesis integradora de diferentes investigaciones que resulta muy iluminadora para integrar el conocimiento que existe respecto a las condiciones que debe tener un proceso de autoevaluación.

En primer lugar, la autoevaluación deberá ser un proceso transparente. Si la participación es un requisito esencial para garantizar autenticidad del proceso reflexivo, resulta evidente que la autoevaluación deba ser un proceso que entregue información clara y abierta, tanto del avance como de los resultados que se alcanzan. En segundo lugar y dado el carácter sistémico de la autoevaluación, resulta relevante que la autoevaluación sea amplia en su foco y contenido, es decir, que promueva un análisis global del centro, por tanto, que no se limite sólo a un tipo de resultados o que se concentre sólo en un área o equipo de la escuela.

Como tercer lugar, la autoevaluación debe entenderse como un proceso contextualizado. La evaluación tiene que ser sensible a las necesidades específicas de las escuelas y su éxito dependerá de su capacidad de adaptación a las características particulares de cada centro, de manera que facilite el conocimiento de las particulares realidades que enfrenta cada escuela. Esto no es impedimento para que se entienda y refuerce la existencia del centro dentro de un contexto social más amplio y diverso, que también cuestiona, interpela o impone demandas a la misma escuela y que deberán ser consideradas dentro del análisis contextual que se realice respecto al diseño de un mecanismo de autoevaluación.

El cuarto lugar o condición debe asegurarse de que parte central del proceso auto evaluativo sea el diálogo como método de trabajo. La centralidad del diálogo se asocia a la idea del evaluador en el proceso de autoevaluación juega más bien el papel del facilitador o amigo crítico (Schwandt, 2005). Ya que la toma de conciencia es colectiva y debe afectar a los actores que participan del proceso educativo directamente, es condición que estos puedan reconocer sus posturas y discutir las con otros para llegar a acuerdos respecto a la evaluación y las estrategias de mejora, por ello el diálogo es el mecanismo de trabajo prioritario. Evidentemente, hablamos de un diálogo basado en argumentos y evidencias concretas que permitan superar el riesgo de un diálogo basado sólo en impresiones o percepciones personales.

Una quinta y última condición, pero que es importante no excluirla del análisis, es el foco en la acción que tiene que tener todo proceso de autoevaluación. Ya hemos mencionado la vinculación irrenunciable entre evaluación y mejora, por tanto, no podemos concebir la autoevaluación si ésta no moviliza en definitiva a la acción, es decir, no se asocia a la posterior toma de decisión, innovación y modificación de prácticas en coherencia con los resultados de la misma evaluación.

Al terminar este capítulo, resulta interesante detenerse brevemente a exponer y considerar las principales críticas que se realizan a los procesos de autoevaluación y que deberán ser consideradas al diseñar nuevas propuestas o modelos. Estas críticas abordan tanto aspectos de orden metodológico como otros que podríamos llamar de tipo epistemológicos.

La autoevaluación es, en definitiva, la expresión de un enfoque u opción epistemológica (Bolívar, 2006). Es decir, implica un posicionamiento personal que estará expuesto a la crítica de quienes miran el fenómeno desde otra posición. Así, parte del cuestionamiento apunta a la subjetividad del proceso, toda vez que está expuesto a interpretaciones y análisis de los propios actores, o bien recriminan la incapacidad de los mismos docentes de tomar distancia respecto a los mismos procesos de trabajo de los que son parte (Domingo-Segovia, 2010), es esta desconfianza en la misma escuela la que sustenta gran parte de las críticas hacia el resultado de la autoevaluación. Sin embargo, esta crítica resulta finalmente inabordable si el sustento está en un paradigma diferente desde el cual se considera el proceso.

Otro conjunto de cuestionamientos tiene puesto el foco en lo metodológico. En este sentido, se cuestionan los mecanismos de autoevaluación por ser poco confiables dada la excesiva cercanía de los evaluadores con el objeto evaluado (Madaus, Scriven y Stufflebeam, 1993). Esta crítica no considera que la rigurosidad estará controlada por la evidencia que debe respaldar los juicios de los actores y la presencia de un “control” o apoyo externo, como es el caso del amigo crítico o facilitador externo a la escuela, del que ya nos hemos referido externamente y que tiene la responsabilidad de compensar esta posible distorsión en los juicios de los evaluadores internos. La relación entre un evaluador externo y los participantes internos, no debe ser considerada un obstáculo, sino que puede ayudar a identificar procesos claves, los cuales, con frecuencia, quedan ocultados por falta de confianza y de proximidad con el fenómeno evaluado (Wandersman y Snell-Johns, 2005).

Otros aspectos metodológicos que se critican en la autoevaluación, refieren a la capacidad del centro para administrar los altos volúmenes de datos o información que acumulan las escuelas que son incapaces de procesar (Greene y Azevedo, 2007). En una evaluación de los procesos de autoevaluación en diversos centros escolares, determinó que, si bien las escuelas y sus docentes prefieren la autoevaluación a la evaluación externa, a la hora de valorar los efectos sólo la mitad reconoce que efectivamente su aplicación ha permitido mejorar efectivamente la enseñanza, siendo la incapacidad de la escuela en procesar los datos y su dificultad para instalar prácticas reflexivas, el principal factor en contra (Meuret y Morlaix, 2003), Los centros hacen comentarios descriptivos, pero les cuesta llegar a análisis evaluativos del impacto de lo que hacen; existen críticas respecto al incremento de la burocracia y de carga de trabajo de los profesores y la “pseudo” participación ya que los docentes terminan siendo excluidos de las decisiones respecto a las acciones de mejora.

En síntesis, es muy relevante que el diseño de los modelos considere estos aspectos críticos, de argumentar debidamente las decisiones que se tomen e incorporar pasos o acciones que aseguren la rigurosidad de la información levantada, en conjunto con la participación e incorporación adecuada de los aportes que colectivamente se construyen para orientar y llevar adelante los procesos de mejora, fin último de toda autoevaluación. Precisamente, el próximo capítulo permitirá establecer una teoría respecto a la mejora escolar que fundamente y oriente el diseño del Sistema de Evaluación y Mejora, objeto central de esta investigación.

CAPÍTULO 3.

EL PROCESO DE MEJORA ESCOLAR: ENFOQUE Y PLANES DE MEJORA

Este tercer capítulo de la tesis retoma, en primer lugar, el concepto de mejora escolar, construido desde la exposición de antecedentes de la teoría y posicionamiento desde donde se sitúa el Movimiento de Mejora Escolar. Luego, en segundo lugar, se entrega un breve relato que ubica histórica y conceptualmente las diversas perspectivas presentes en el proceso de mejorar la escuela. En tercer lugar, se realiza una síntesis de los aprendizajes alcanzados respecto a la mejora escolar, junto con los aportes que se pueden estudiar y utilizar para el diseño de un sistema de evaluación centrado en la mejora. En cuarto lugar, se presentan las etapas de un proceso de mejora caracterizado por tener un alto involucramiento de la escuela y de sus agentes. Finalmente, en quinto lugar, se aborda concepto y estructura de los planes de mejora en cuanto estrategia central para desarrollar proceso de mejoramiento al interior de las escuelas.

Habiendo revisado en el capítulo anterior el concepto de evaluación y los modelos impulsados para implementarse al interior de los centros escolares, este capítulo busca culminar con la discusión teórica y conceptual implicada en la elaboración de esta tesis; por ello, se centra en un concepto clave que da sentido a esta investigación y orienta los conceptos abordados en los capítulos 1 y 2: *la mejora escolar*. En definitiva, un sistema que pretenda evaluar la calidad educativa de una escuela sólo tiene sentido en la medida en que movilice y oriente una posterior acción enfocada en mejorar la escuela. Dicho de otro modo, la centralidad no radica en diseñar e implementar procedimientos y estrategias diversas de evaluación si, finalmente, éstos no se traducen en un incremento de la capacidad de la escuela para intervenir y actuar en las transformaciones necesarias para que sus estudiantes alcancen mejores niveles de aprendizaje y que desarrollen, a su vez, aprendizajes de calidad. De esta manera, la intrínseca e irrenunciable conexión entre evaluación y mejora será el núcleo protagónico a analizar en este capítulo.

3.1. CONCEPTUALIZACIÓN Y ANTECEDENTES DEL MOVIMIENTO DE MEJORA ESCOLAR

Cuando nos referimos al Movimiento de Mejora escolar estamos aludiendo a una corriente teórica en particular que entiende a la escuela como el espacio privilegiado para intervenir estratégicamente a través de un conjunto de acciones que contribuyan a incrementar los aprendizajes de sus estudiantes (Bolívar, 2006, 2014; Coronel, 2008; Escobar, 2013; Ferreres y Pío, 2006; Gómez y Mira, 2004; Horn, 2009; Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández y Pérez-Albo, 2001; Murillo y Krichesky, 2015; Murillo y Román, 2009; Nevo, 1997; Román, 2008b, 2011; San Fabián y Granda, 2013). Su génesis se remonta a la década de 1960 en el marco de la discusión que se llevaba adelante respecto al impacto de la escuela en los aprendizajes de los estudiantes (Murillo, 2004b). En medio del debate que había provocado el informe Coleman, que cuestionó el alcance de la escuela para explicar los aprendizajes logrados por los estudiantes, la investigación educativa levantó la línea de trabajo en torno a la eficacia escolar, largamente analizada en el capítulo 1. Las investigaciones de eficacia escolar lograron identificar un conjunto de factores intra-escuela e intra-aula que se vincularían directamente con los resultados de aprendizaje obtenidos por los estudiantes, resultados que serían susceptibles de ser intervenidos o modificados por la acción o gestión de la propia escuela. Es decir, eficacia y mejora encuentran en este debate un tronco común de trabajo y análisis.

Por una parte, el enfoque de la efectividad escolar ha orientado sus preguntas de investigación para resolver explicativamente por qué algunas escuelas son más eficaces que otras, en términos de resultados, al aislar las variables de contexto que las determinan. De manera simultánea, la investigación respecto a mejora escolar ha movilizó sus esfuerzos en comprender los procesos que las escuelas efectivas han puesto en marcha para incrementar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

No obstante, desde este tronco común ambos movimientos toman caminos independientes. La investigación de eficacia escolar sigue la ruta de los factores y la relevancia o magnitud del efecto de dichos factores en el aprendizaje de los estudiantes. El Movimiento de Mejora, en cambio, sigue una ruta alternativa; si bien se nutre de los aportes de la investigación de la eficacia, su foco se orientará a la acción de la escuela y las estrategias que esta puede implementar para contribuir positivamente a los aprendizajes de sus estudiantes. Por esta misma razón y tal como lo afirma Murillo (2015), el Movimiento de Mejora emerge del cuestionamiento frente al fracaso. La génesis del Movimiento de Mejora se encuentra precisamente en la crítica que realiza a las políticas educativas que habían concebido el mejoramiento como un tema unívoco de presión y exigencia externa, más específicamente frente al impulso de innovar que proviene desde fuera de la escuela, normalmente entregado a técnicos o especialistas que planean el mejoramiento educativo al margen o en ausencia de la propia escuela. En esta línea se presentan los planteamientos críticos de Fullan (2002), de Hopkins y Reynolds (2001) y también de Murillo (2011).

La tabla 3.1 proporciona un esquema comparativo que resulta muy ilustrativo para comprender la convergencia, pero también la especificidad de ambos movimientos.

Tabla 3.1. Comparación de enfoques de eficacia escolar y mejora de la escuela

Eficacia escolar	Mejora de la escuela
Atención a los resultados	Atención a los procesos
Énfasis en la equidad	Orientación hacia la acción y el desarrollo
Utilización de los datos para la toma de decisiones	Énfasis en las áreas de mejora seleccionadas por el centro
Comprensión de que la escuela es el centro de cambio	Comprensión de la importancia de la cultura escolar
Orientación hacia la metodología de investigación cuantitativa	Orientación hacia la metodología de la investigación cuantitativa.

Fuente: Stoll y Wikeley (1999) citado en Muñoz-Repiso et al. (2001).

Es evidente que, pese a que ambos enfoques analizan los resultados de aprendizaje de los estudiantes y los factores que en ellos influyen, su orientación teórica y metodológica difiere fuertemente. Tal vez en el desarrollo de investigaciones realizadas en la actualidad, de modalidad mixta, es posible encontrar puntos de trabajo conjunto de ambos enfoques.

Un ejemplo de este acercamiento entre la investigación de eficacia y mejora escolar se encuentra en el proyecto: “*Capacity from Change and Adaptation in the Case of Effective School Improvement (ESI)*” (Creemers y Hoeben, 1998). Diseñado precisamente para indagar respecto a los procesos de eficacia y mejora de la escuela y la relación que es posible encontrar entre ambos. De hecho, este estudio aporta una conceptualización muy interesante y pertinente en el marco de esta investigación, al referirse a la “mejora de la eficacia escolar”, afirmando que corresponde a un proceso de cambio planificado cuyo propósito es mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes al mismo tiempo que la capacidad de la misma escuela para comprender, diseñar y hacerse cargo de su propio proceso de cambio (Creemers, Stoll, Reezigt y ESI Team, 2007; Murillo, 2011).

La crítica más fuerte que han recibido ambos movimientos es el carácter empirista de estos estudios. Es decir, su foco está puesto en la comprensión de cómo funcionan las escuelas y no tanto en las preguntas de por qué ocurre esto. De hecho, tanto la génesis del movimiento de eficacia escolar como el de mejora, han centrado su análisis en las variables cualitativas y cuantitativas que caracterizan a los centros. Indagan sus prácticas para intentar comprender lo que hacen eficientemente o aquellos factores que pueden explicar las trayectorias de mejora que las caracterizan, sin intentar resolver el porqué de esas prácticas, sino más bien respondiendo a las interrogantes de las prácticas que llevan a cabo. Esta excesiva orientación práctica, le restaría peso desde un punto de vista teórico, dando un sustento frágil a las teorías respecto a la mejora. De allí que autores como Murillo (2015) opten por referirse al movimiento de Mejora Escolar como un movimiento teórico-práctico, aludiendo a la construcción de la teoría desde evidencias de la práctica concreta de centros escolares. Esta definición está en línea con los hallazgos publicados por Scheerens (2013) quien al revisar las evidencias de 109 estudios internacionales sobre efectividad escolar determinó que sólo seis de ellos levantan efectivamente una teoría sobre este tema. Mientras que los estudios de mejora son igualmente cuestionados ya que se basan fundamentalmente en estudios casos haciendo muy lento el proceso de levantar teorías respecto a los mismos (Murillo y Krichesky, 2015; Valenzuela y Allende, 2016).

El Movimiento de Mejora Escolar reivindicará la responsabilidad de la escuela en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, nutriéndose de los hallazgos de eficacia escolar su foco se orientará a investigar las prácticas escolares que contribuyen a incrementar aprendizajes, observando así el error o desacierto de las políticas que han prescindido de la escuela como agente del cambio. Siguiendo el trabajo de Murillo y Krichesky (2015), la crítica que inspira al Movimiento de Mejora Escolar radica en el énfasis que tomaron las políticas que, a fines de la década de 1960, comprendieron por mejora la elaboración de materiales o entrega de recursos o instalación de innovaciones que se gestaban afuera de la escuela. En esta misma línea, Muñoz-Repiso y colaboradores (2001) indican que el fracaso de estas reformas se explica por el papel secundario entregado a los docentes y la falta de información específica, respecto a los procesos que lleva a cabo la misma escuela.

En efecto, la investigación de Muñoz-Repiso y otros (2001) establece una comparación que ilustra adecuadamente las tendencias en conflicto y que explica la particularidad del enfoque del Movimiento de Mejora. Mientras que la tendencia que predomina en la década de 1960 sitúa como base del conocimiento para orientar la mejora, el hallazgo de la investigación (habitualmente cuantitativa) y basado en una intervención externa en la organización y el currículum, el Movimiento de Mejora realizará una aproximación muy diferente. La base de conocimientos en el Movimiento de Mejora, tal como lo ilustra la tabla 3.2, será el conocimiento que se logra con los mismos profesores respecto a sus prácticas; esto no anula el hallazgo de la investigación, sino moviliza por el contrario a mantener una mirada reflexiva de las propias prácticas, basándose también en evidencia científica. El eje de la mejora serán los procesos educativos en su conjunto y las metas deben emerger de la discusión participativa de los mismos equipos implicados en los procesos de cambio. De allí que exista una prioridad por información descriptiva de carácter cualitativo que permita indagar en las variables de cultura escolar, asumiendo que cada escuela presenta realidades y rasgos propios, que son fundamentales de considerar en el planeamiento de las estrategias de cambio y mejora (las soluciones no resultan nunca como recetas replicables sin distinción entre una y otra escuela).

Por ello, el Movimiento de Mejora permite volver a pensar en la escuela y sus actores como un componente clave para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Los hallazgos de la investigación de eficacia escolar permitirán identificar los procesos de gestión que deben evaluarse, así entonces la planificación de clase, la realización de la enseñanza, el estilo de gestión y liderazgo serán, entre otros, aspectos claves para observar, interpretar e intervenir (Sun, Creemers y De Jong, 2007).

Tabla 3.2. Comparación de los enfoques de mejora escolar 1960-1980

Características	1960	1980
Orientación	De arriba abajo	De abajo a arriba
Base de conocimientos	Conocimientos procedentes de los investigadores	Conocimientos de los profesionales de la práctica
Eje	La organización y el currículo	Los procesos educativos
Resultados	Orientado a los resultados de los alumnos	Orientando a los procesos escolares
Metas	Resultados como hechos	Resultados para ser discutidos
Objeto	Centrado en la escuela	Centrado en el profesorado
Metodología	Evaluación cuantitativa	Evaluación cualitativa
Lugar	Curso, fuera de la escuela	Escuela
Centro de enfoque	Aspecto parcial de la escuela	La escuela en su conjunto

Fuente: Muñoz-Repiso et al. (2001).

Precisamente, una de las mayores críticas a las perspectivas primeras respecto a mejora escolar fue precisamente su excesivo sesgo en las metodologías cuantitativas, lo que oculta los aspectos contextuales y culturales propias de cada escuela, lo que necesariamente aporta claves de comprensión que de no considerarlas arrojarían una mirada parcial de los factores que deben considerarse al diseñar estrategias de mejora (Murillo y Krichesky, 2015). Por ello podemos concluir que de un rasgo distintivo de la metodología de investigación inspirada en la teoría de Mejora Escolar es predominantemente cualitativa (de manera fundamental, estudios de caso). Esto, a su vez, supone un cambio democratizador en la escuela y en el liderazgo que en ella se vive ya que implica considerar a los profesores no sólo como objetos de innovación, sino como sujetos activos responsables e impulsores de transformaciones e invenciones que permitan incrementar los aprendizajes de todos sus estudiantes. De esta manera, a partir de los antecedentes presentados, es posible aproximarse a una conceptualización del término Mejora Escolar que permita establecer una definición que esta investigación asume como propia para fundamentar su trabajo.

Murillo (2009) define la Mejora Escolar como el conjunto de procesos que la escuela es capaz de gestionar para mejorar la calidad de su trabajo, expresado en el aprendizaje que logran los estudiantes. De acuerdo a esta conceptualización, la mejora escolar refiere a un conjunto de procesos mediante los cuales una escuela favorece e impulsa el desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, mediante el desarrollo de prácticas de calidad, prácticas que son asumidas por los propios profesores como parte de un proceso activo de reflexión.

A partir de esta idea (Murillo, 2009), existen un conjunto de rasgos constitutivos para explicar la mejora escolar:

- Alto nivel de implicancia de la comunidad escolar en el diseño y ejecución de las estrategias de trabajo
- El proceso de transformación es asumido y coordinado por la propia escuela
- Las estrategias definidas abordan tanto los procesos de enseñanza aprendizaje, como también los aspectos organizacionales y culturales que la caracterizan
- Las estrategias buscan mejorar la capacidad de la escuela para soportar y llevar con éxito procesos de cambio
- La mejora es comprendida no como un evento u hecho aislado sino como una ruta permanente o sostenible en el tiempo

De acuerdo a los planteamientos de (Murillo y Krichesky, 2015), que sistematizan los hallazgos del Movimiento de Mejora Escolar tras cincuenta años de trabajo, es posible considerar la mejora de la escuela como un conjunto de procesos concurrentes y recurrentes que tienen por objetivo asegurar una educación integral de todos los estudiantes mediante acciones acordadas mediante un proceso de trabajo y reflexión de sus mismos docentes.

En una perspectiva similar, Hopkins (2008) describe la mejora escolar también en clave de procesos valorando la dimensión estratégica respecto al cambio y la innovación que ésta debe promover. El foco de los procesos de mejora debe ser el impacto en los aprendizajes de los estudiantes, mediante la revisión y transformación de las prácticas de aula y los procesos de gestión que los regulan más directamente.

Tomando en cuenta el análisis anterior se pueden establecer un conjunto de conclusiones respecto a los rasgos distintivos o elementos claves de un proceso de mejora escolar.

- a. En primer lugar, un proceso de mejora tiene siempre su foco en el aprendizaje de los estudiantes y pone en tensión por una parte el proceso de enseñanza (con todos los procesos de gestión asociados a su adecuada realización), con los elementos contextuales (cultura escolar, clima de aprendizaje, implicancia de los diversos actores).
- b. En segundo lugar y más allá de las políticas generales que lo inspiran o condicionen, el proceso de mejora debe ser siempre una respuesta que

compromete a los actores de la propia escuela. La centralidad de la motivación e implicancia de los profesores frente al cambio no es sólo una cuestión de política o participación, sino un aspecto esencial y relevante ya que sin su participación no es posible la comprensión profunda y por tanto la adhesión auténtica para el cambio que se lleve a cabo.

- c. Finalmente, el proceso de mejora se soporta en los procesos de gestión que la escuela es capaz de llevar adelante sostenidamente en el tiempo, de manera que constituyen parte central de su forma de trabajo y no sólo un evento episódico de mayor o menor relevancia, pero que en definitiva no afecta las prácticas habituales de gestión. Tal como afirman Murillo y Krichesky (2015) en su texto, el mejoramiento escolar tiene como referencia la trayectoria, los procesos, la cultura y las capacidades que tiene la escuela para dar sustentabilidad a sus resultados en el tiempo. Sin ello no hay mejora efectiva.

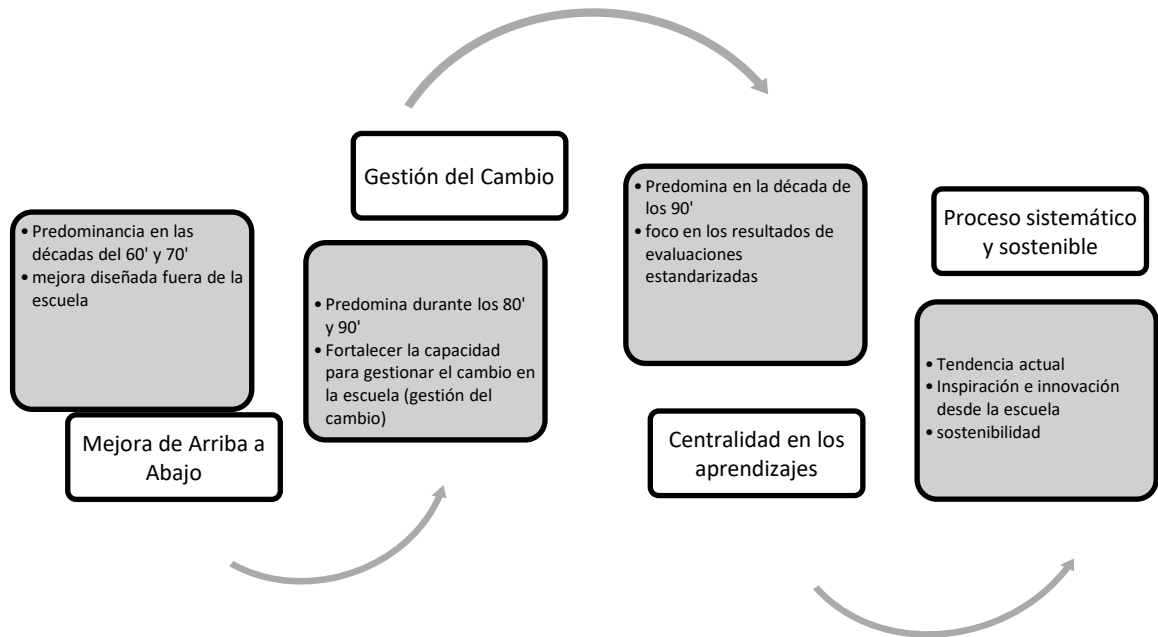
A partir de la definición que se ha dado respecto a los procesos de mejora, profundizaremos a continuación en las fases o etapas que ha vivido este movimiento de manera que podamos tener una comprensión más acabada del concepto y sus implicancias en las prácticas de la escuela.

3.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y ENFOQUES RESPECTO A LA MEJORA ESCOLAR

Retomando nuevamente la sistematización realizada por Murillo y Krichesky (2015), es posible determinar cuatro etapas, fases u olas desde las cuales se organiza la evolución que ha experimentado el movimiento de Mejora Escolar. En la misma línea también se encuentra el estudio de Hargreaves y Shirley (2012), quienes refieren a cuatro “olas” que corresponden a fases que han orientado las políticas educativas en pro de la mejora en la calidad de las escuelas. Lo interesante de estas fases u olas no es únicamente que expresan tan sólo una etapa de evolución histórica, sino que dan cuenta de las diversas perspectivas que tensionan la manera en que se concibe el proceso de mejoramiento en las escuelas, además de exponer los supuestos que sustentan este proceso de mejora, cuestión fundamental de identificar ya que, precisamente, son esos supuestos los que entran en conflicto cuando se definen políticas o se levantan modelos que tienen por objetivo mejorar la calidad del trabajo de las escuelas.

El gráfico 3.1 presenta de manera gráfica la evolución del enfoque de mejora en estas cuatro fases, cuestión que se irá detallando en los párrafos sucesivos.

Gráfico 3.1 Esquema de las fases o etapas de evolución de las teorías de mejora escolar



Fuente: Elaboración propia basado en Murillo y Krichesky (2015).

3.2.1. ETAPA DE LA MEJORA DE ARRIBA HACIA ABAJO

Esta primera etapa tiene como fundamento la presión hacia la escuela y la imposición de una reforma diseñada desde fuera; sin duda, no es casual que esta racionalidad se imponga desde fines de la década de 1970. Es necesario entender el contexto en que se produce esta arremetida hacia la escuela, caracterizada por un contexto de desconfianza y duda respecto al trabajo que en las mismas escuelas se desarrolla y el inicio de políticas de desarrollo económico que ven con sospecha el aporte a la inversión educativa o al menos vislumbran con inquietud el aporte que el sistema escolar debe hacer al sistema productivo, preparando adecuadamente a los estudiantes para su inserción al mundo del trabajo. Todo lo anterior derivará con fuerza en las lógicas de homogeneización y racionalización de los recursos financieros que se irán desplegando en los años sucesivos (Bolívar, 2011; Hargreaves y Shirley, 2012).

Diferentes autores han identificado una fase inicial o etapa previa a esta etapa que hemos denominado *de presión desde arriba hacia abajo*. Antonio Bolívar, por ejemplo, refiere a esta fase como la primera ola de la mejora (Bolívar, 2006, 2011, 2014) cuestión que también

proponen Hargreaves y Shirley (2012). De acuerdo a estos autores, el desarrollo educativo hasta la década del 1960 proporcionó altos niveles de autonomía en las escuelas. Existió en los hechos un modelo centrado más bien en el incremento de la cobertura y de un creciente fortalecimiento de la educación pública. De esta manera, la primera ola permitió el desarrollo de proyectos educativos diversos, muchos de ellos innovadores en el sentido de sus propuestas curriculares y pedagógicas. También florecieron movimientos como la escuela nueva o la misma Educación Popular, caracterizadas por una clara orientación hacia la transformación social. Si bien esta etapa facilitó el impulso creador desde la escuela, también es cierto que careció de mecanismos de control respecto a los resultados que obtenían los estudiantes en cuanto a sus aprendizajes. Es decir, existe, en términos generales, una suerte de manto que no permite distinguir con nitidez el resultado de muchas de esas innovaciones y, más aún, el sistema carece de parámetros de evaluación claros respecto a los resultados de la inversión que los estados realizan en educación. El control central se limitaba fundamentalmente a los aspectos administrativos del proceso sin ocuparse decididamente del seguimiento a los resultados pedagógicos o de aprendizaje. Obviamente, en este contexto la escuela podía gozar de altos niveles de autonomía y bajos niveles de control externo.

Así, en el contexto descrito como la primera ola, se empieza a cuestionar el resultado de los sistemas escolares. Particularmente, la aparición de las primeras investigaciones sobre eficacia escolar, colocó en cuestión el aporte de la escuela en el aprendizaje de sus estudiantes (Bolívar, 2006, 2012; Murillo, 2003, 2005; Scheerens y Creemers, 1989; Teddlie y Reynolds, 2000). De acuerdo a estos hallazgos, la escuela influye muy poco en los resultados de aprendizaje, por tanto, el diseño de las políticas educativas de los años siguientes hicieron eco de estos descubrimientos con la hipótesis de que, ante la ausencia de control central, la escuela había descuidado el logro de su función primordial: el aprendizaje de sus estudiantes y que bajo un manto de autonomía para desarrollar proyectos pedagógicos particulares, lo que se estaba produciendo en la realidad era un mal uso de la autonomía y la confianza entregada. Por ello, se abre una etapa que transitará rápidamente en el sentido contrario, mayor control, exigencias burocráticas, definiciones de programas especificados centralmente y la búsqueda de una mayor homogeneidad en los procesos de trabajo. Esto marcará el sello de las reformas educativas que se inician en la década de 1970 en adelante.

Fullan (2002a, 2002b) denomina a esta etapa desarrollada en la década de 1970 como la era de la “adopción”, puesto que está caracterizada por el desarrollo de reformas educacionales comprensivas y extensas, especialmente en regulaciones curriculares, marcando una novedad con las etapas previas. De esta manera, las escuelas debían adoptar

o incorporar esas reformas que eran “bajadas” desde las autoridades centrales que las diseñaban y que se soportaban con un apoyo importante de recursos y normativas que las escuelas, por tanto, debían aceptar. De manera simultánea, desde los constructores de políticas educativas, existía la convicción del valor de dichos esfuerzos ya que, ante la falta de capacidades de la escuela y su baja influencia en los aprendizajes de los estudiantes, un buen diseño de programas y actividades didácticas (generadas centralizadamente) asegurarían alcanzar las metas que el sistema también centralmente identificaba (Murillo, 2002; 2003).

El diseño e implementación de la mejora se describía fácilmente a través de cuatro pasos o etapas (Murillo y Krichesky, 2015):

- a. Investigación: se acumulaban conocimientos pertinentes al programa por diseñar.
- b. Desarrollo: se definen y construyen las ideas y programas para responder a los problemas detectados
- c. Difusión: se difunden las innovaciones y se dan a conocer las acciones a realizar.
- d. Adopción: las escuelas incorporan las innovaciones diseñadas.

Una de las críticas más fuertes a esta etapa indica que el diseño de arriba hacia abajo no considera los contextos propios del centro ni incluye la necesaria vivencia que requieren los docentes de reflexionar la realidad y participar en el diseño de las innovaciones. Sólo la experiencia y la asimilación de esta reflexión permite que se den los procesos de desaprender y reaprender que son propios de la implementación de toda innovación. Sin embargo, esta crítica aún era invisible para el diseño de las políticas de mejora escolar de la época ya que se avanzaba con la firme convicción de que la equidad que se pretendía construir, implicaba necesariamente la aplicación uniforme y homogénea de las políticas que habían sido definidas de manera central (Bolívar, López Yáñez y Murillo, 2013; Romero, 2007)

Precisamente los cuestionamientos que genera esta lógica de mejora que, de algún modo excluye a la escuela, es el punto de quiebre que inspira el desarrollo del Movimiento de Mejora Escolar. “*La escuela debe ser el centro del cambio*” es el lema que define la primera etapa de la mejora escolar (Berman y McLaughlin, 1977; citado por Murillo y Krichesky, 2015). Durante la década de 1970, emergen diversas iniciativas, aún aisladas entre sí, pero que tienen en común el desarrollo de iniciativas de innovación o mejoramiento educativo gestionadas desde la propia escuela. Las iniciativas que se implementan recurren a la participación e implicancia de los diversos actores de la comunidad, fundamentalmente

profesores. Es decir, iniciativas de mejoramiento que responden a un conjunto de valores y proyectos, en gran parte situados o gestados en función de las necesidades de la comunidad local en que se inserta la escuela.

Uno de los elementos a destacar en esta fase es el desarrollo de estrategias de evaluación controladas también por la escuela. Se desarrollan técnicas de diagnóstico y planificación sostenidas por la propia escuela que darán sustento a las ideas de mejora. Esta etapa marca el inicio de experiencias de autoevaluación escolar como primera etapa para activar procesos de cambio (Bolívar, 2014b; Román, 2011b; San Fabián y Granda, 2013).

La autoevaluación será concebida como el proceso de reflexión propiciado por la misma escuela, en la etapa inicial de planificación del cambio. Este proceso supone activar la participación de toda la comunidad de manera directa o indirecta, con una doble intención, en primer lugar, el argumento técnico respecto a ampliar las percepciones y miradas sobre la realidad, como también un argumento estratégico, es decir, generar una base compartida de adhesión y mirada común frente a los problemas y las posibles soluciones (Antoniu, Myburgh-Louw y Gronn, 2016).

En síntesis, esta etapa permitió a la escuela ganar espacios de trabajo (no necesariamente autonomía) que le permitieran hacerse parte de los procesos de mejora, lo que hizo visible que la escuela tiene responsabilidad respecto a un grupo de factores que sí puede intervenir y que se vinculan directamente con los aprendizajes que alcanzan los estudiantes.

Sin embargo, como ya hemos advertido, las iniciativas resultaban todavía aisladas y carentes de un cuerpo teórico suficientemente consistente, por ello su impacto en el sistema educativo resultaba necesariamente escasa o desconocida y por cierto con bajo impacto en las prácticas generales de aula (Hopkins y Reynolds, 2001; Stoll y Fink, 1999). En palabras de estos mismos autores, la mejora de la escuela estaba “débilmente conceptualizada y con muy poca teoría.

3.2.2. ETAPA DE LA MEJORA: GESTIÓN DEL CAMBIO

El Movimiento de Mejora Escolar concentrará durante gran parte de las décadas de 1980 y 1990 su trabajo en la identificación de los factores críticos del cambio y en las condiciones para impulsarlo. De allí que se le conoce a esta etapa como “gestión del cambio” (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008) o “la capacidad para el cambio” (Fullan, 1998).

Esta etapa está caracterizada por el encuentro entre los hallazgos de las investigaciones sobre eficacia escolar y las nascentes investigaciones respecto a los procesos de mejora (Hopkins y Reynolds, 2001; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Murillo, 2005, 2008; Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993). De esta manera, las investigaciones referidas a Eficacia Escolar aportaban en la identificación de los factores que afectan directamente en el aprendizaje de los estudiantes, tanto a nivel de aula como a nivel de escuela. Mientras, respecto a las investigaciones referidas a mejora escolar, hacían lo propio al identificar prácticas que describieran cómo las escuelas pueden intervenir estos factores de aprendizaje para obtener mejores resultados entre sus estudiantes. En definitiva, la mejora escolar pretendía ir respondiendo a cómo la escuela podía llevar adelante estrategias de trabajo que impactaran positivamente la organización escolar y las prácticas de aula.

Estas investigaciones, en muchos casos independientes entre sí, fueron acumulando evidencias que impulsaron importantes y extensas procesos de reformas. Es lo que en la literatura anglosajona se refiere a diseños integrales o sistémicos de cambio educativo (*whole-school-design*), que mueven la atención a los factores asociados al currículum escolar y a las prácticas de la enseñanza, pero también relevan mucho las prácticas de gestión y el liderazgo escolar (Elmore, 2003).

El resultado de estos trabajos dio forma al movimiento teórico-práctico conocido como “Mejora de la Eficacia Escolar” (*Effectiveness School Improvement -ESI*). Integrando los aportes tanto de la investigación de eficacia como de mejora escolar. Dos trabajos importantes en esta línea fueron *Improving School Effectiveness* (ISEP), desarrollado en Escocia y coordinado por John MacBeath y Peter Mortimore (2001) y el *Capacity for Change and Adaptation of School in the Case of Effective School Improvement* que fue aún más ambicioso (Murillo, 2004a, 2004b; Murillo y Krichesky, 2015).

La crítica a esta fase la describe muy agudamente Bolívar (1996) al explicar que esta etapa, integrada por él dentro de la segunda ola de mejora, se focaliza casi exclusivamente en los aspectos de gestión de la organización y los procesos pedagógicos, dejando desprovisto de focalización aquellos aspectos más idiosincráticos o culturales que explican mejor el comportamiento de cada escuela. En la misma línea, Fullan (1993) afirma que esta etapa implica la hegemonía de un pensamiento reestructuracionistas, que asumía la centralidad de los procesos de gestión interna de la escuela y su organización interna, los que necesariamente debían ser implementados por los docentes. Sin embargo, son definiciones que avanzan en paralelo con la reflexión respecto a las prácticas de aula. Agrega Fullan (1993)

que la reculturización es un proceso mucho más complejo y profundo que pone en cuestión los supuestos y creencias de los docentes, aspecto central para poder intervenir en la modificación de las prácticas. Más adelante, se tomará conciencia de que el cambio en las prácticas docentes es más bien un problema de aprendizaje que de gestión organizacional. Si bien las prácticas docentes se condicionan por la gestión, su génesis es principalmente pedagógica y da cuenta de un enfoque respecto al aprendizaje cuya base más profunda tiene que ver con las experiencias y creencias que ha ido construyendo el docente (Murillo y Krichesky, 2015).

No casualmente se denomina a esta etapa como *“la fase de la capacidad del cambio”*, en la que, precisamente, la preocupación por fortalecer los procesos internos de cada institución pasó a ocupar un lugar preponderante en materia de mejora (Murillo y Krichesky, 2015).

3.2.3. TERCERA ETAPA: COLABORACIÓN Y CENTRALIDAD EN LOS APRENDIZAJES DE LOS ESTUDIANTES

Tres ideas caracterizaron los avances en el Movimiento de Mejora de la Escuela a finales de la década de 1990 (Harris y Chrispeels, 2006): la vuelta a las grandes reformas, especialmente en los países anglosajones; el fomento de la colaboración inter e intra centros y la preocupación por el aprendizaje de los estudiantes como objetivo de los procesos de cambio.

Las estrategias de mejora y cambio educativo se tornaron así más ambiciosas, pero a su vez también más restrictivos y exigentes y, en consecuencia, más superficiales (Hargreaves y Shirley, 2012). Un punto central y característico de esta etapa era que los esfuerzos vinculados a establecer nuevos desarrollos curriculares y nuevas estrategias de intervención, estaban orientados a lograr una mejora de los resultados en evaluaciones estandarizadas. Así los resultados en este tipo de evaluaciones se transformaron en el foco central de los esfuerzos de mejora, lo cual acarrea altos niveles de presión y exigencia a la escuela y a la vez un reduccionismo importante en el tipo de metas que se fija la escuela para demostrar sus resultados.

No obstante, pese al foco reduccionista con que se analizan los aprendizajes, es en esta misma etapa cuando emergen también el uso de diversos dispositivos destinados a potenciar el trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia ligada a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. La búsqueda de resultados lleva a desarrollar diversas

iniciativas que impulsan la aparición de Comunidades Profesionales de aprendizaje y otras formas de colaboración en redes (Krichesky y Murillo, 2011).

3.2.4. CUARTA ETAPA: MEJORA COMO PROCESO SISTEMÁTICO Y SOSTENIBLE EN EL TIEMPO

Esta cuarta fase es una prolongación de la anterior dado que el foco, si bien sigue estando en los aprendizajes de los estudiantes como unidad central y determinante del éxito de una escuela, permite una lectura más amplia de los aprendizajes, pues reconoce en la identidad y en la particularidad de los centros escolares un rasgo que debe ser considerado al determinar los resultados que ese centro, en particular, experimenta. Es decir, si bien las evaluaciones estandarizadas son un referente fundamental para reportar información respecto a los resultados de los estudiantes, estos mismos resultados deben ser considerados en coherencia con el contexto en que la escuela trabaja, con las particularidades de su propio proyecto educativo y, finalmente, con el progreso o avance que la escuela tenga respecto a sus propios resultados. Dicho de otro modo, hay una consideración de los contextos locales y la particularidad de cada escuela al momento de juzgar sus resultados y definir estrategias de mejora. (Hargreaves y Shirley, 2012; Hopkins, 2008; Muijs y Reynolds, 2010).

Los hallazgos realizados por diversas investigaciones en el ámbito de la mejora escolar demuestran que no existen caminos únicos que puedan ser homologables para cada escuela o que permitan definir una suerte de secuencia única por la que deben transitar las escuelas para ir teniendo éxito en sus procesos de mejoramiento. La investigación en el campo de la mejora escolar ha dado cuenta de dos cualidades que, de hecho, marcan el sello de esta cuarta etapa o fase para enfrentar los procesos de mejora escolar: la mejora es exitosa cuando se asume como un proceso sistemático y cuando se lleva a cabo de manera sostenida en el tiempo (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2016; Murillo y Krichesky, 2015).

Precisamente, estos dos rasgos marcan la actual etapa de desarrollo, entendiendo la mejora como un proceso que implica diversos factores que deben afectarse (elementos de la gestión pedagógica, del trabajo docente, del clima de aula, las representaciones culturales, de la implicancia de la familia, etc.). En relación a ello, no hay evidencias que permitan deducir que el factor crítico es uno u otro, los factores a intervenir serán diferentes en cada escuela y serán diferentes en cada etapa de la misma escuela. La situación que el centro escolar enfrente, las singularidades de su proyecto y de los actores que lo conforman definirán los pasos a seguir en la mejora, lo importante es que el proceso de mejora se entienda como un fenómeno multivariado que requiere ser diseñado de manera sistémica. Finalmente, es importante considerar que la mejora no es un momento, no corresponde a una situación

puntual en que se realiza determinada estrategia. La mejora es parte de un proceso continuo de reflexión y trabajo que desarrolla la escuela.

Aquellos centros que mejoran en el tiempo son los que no sólo asumieron la mejora como un proceso sistémico, sino también aquellos que han entendido que la mejora se da a lo largo del tiempo y, por tanto, su acción debe ser estable y sostenida en el tiempo, dejando de lado la comprensión episódica con que muchas veces se enfrentan las escuelas al delimitar la mejora como un proceso puntual de una cantidad de tiempo o bien de intervención en una determinada acción, pero aislada y no estable en el tiempo. Por ello existen tres ideas fuerza que la investigación pretende establecer como rasgo fundamental de un auténtico proceso de mejora: aprendizaje de la propia experiencia, colaboración entre los actores y ayuda de terceros que ejerzan el rol de amigos críticos o colaboradores que permitan la adecuada lectura de los procesos de la escuela mediante la ponderación de aspectos internos y externos al proceso de evaluación institucional (Bolívar, 2008; Murillo, 2012).

3.3. APORTES Y APRENDIZAJES DEL MOVIMIENTO DE MEJORA ESCOLAR

En esta tercera sección, nos centraremos en los aportes y aprendizajes que ha significado el movimiento de mejora escolar asumiendo que en el análisis de ello pueden encontrarse pistas importantes para el diseño y la puesta en práctica de modelos y estrategias que pretendan impulsar la mejora en las escuelas. Resumiremos estos aportes en cuatro afirmaciones, las cuales permitan orientar las decisiones que se tomen respecto al diseño y a la evaluación de todo proceso de mejora.

3.3.1. LA MEJORA DEBE TENER SU CENTRO EN LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

Hemos mencionado ya largamente en la primera parte de este capítulo cómo el origen y desarrollo del movimiento de mejora escolar ha referido a los aprendizajes que alcanzan los estudiantes. Si el propósito de la escuela es que los estudiantes aprendan, el foco de la mejora no puede ser otro que impactar en aquello que afecta más directamente el aprendizaje de los estudiantes (al menos en el ámbito de aquellos factores que son responsabilidad del trabajo de la escuela), es decir los procesos de aprendizaje.

Es el aula (entendido en forma amplia) donde la escuela encuentra por definición su espacio más propio de trabajo. El diseño de la enseñanza, la implementación y evaluación de

ésta, son los aspectos centrales que deben impactar las diferentes estrategias de mejora. Efectivamente existe un conjunto de variables o factores que impactan en el resultado de los aprendizajes que alcanzan los estudiantes. Sin embargo, todos los procesos deben ser juzgados en cuanto aportan al desarrollo de una enseñanza más efectiva y por tanto de mejores logros de aprendizaje en todos los estudiantes. De allí la relevancia de que todo sistema de mejora no pierda el foco en la necesidad de impactar positivamente el conjunto de tareas y acciones que la escuela lleva a cabo como parte del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Ello implicará que en el centro de todo esfuerzo de mejora estará la constatación de los aprendizajes y las metas que se pretenden y las acciones más pertinentes para mejorar los logros.

3.3.2. EL CAMBIO Y LA MEJORA REQUIEREN COMPROMISO INTERNO Y EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE APRENDER

Una segunda idea esencial para impulsar los procesos de mejora es el ineludible compromiso que deben tener los actores de la comunidad en torno a su propio proceso de mejoramiento. Esta afirmación no se queda en la argumentación de un cierto sentido común que parece indicar que la gestión democrática y participativa es siempre un aporte por el involucramiento y adhesión que estos estilos generan. Sin lugar a duda, el compromiso y adhesión interna al proceso de mejora tienen un nivel más profundo de análisis conformado por la necesaria toma de conciencia colectiva respecto al estado de la escuela y a las acciones requeridas para mejorar.

Los docentes, los estudiantes, los padres de familia, los directivos de un centro están llamados a reflexionar críticamente respecto a los resultados que obtiene la escuela (fase de autoevaluación), pero también a pensar colectivamente las estrategias e implementación de las mejoras necesarias. Esta reflexión compartida es reconocida por la investigación como una constante en las escuelas que han logrado mantener en forma sostenida una trayectoria de mejora (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2016; Murillo y Krichesky, 2015). El fundamento de estos hallazgos radica en el hecho de que la reflexión y discusión colectiva por parte de los miembros de la comunidad, respecto a las acciones y estrategias de mejora y su posterior monitoreo, moviliza el compromiso con el mismo proceso; pero, además desarrolla capacidades al interior de la escuela que permiten asumir el proceso de mejora.

No es casual que, asociados al proceso de mejora, se hayan desarrollado un conjunto variado de estrategias, cuyo objetivo es dinamizar los procesos reflexivos y colaborativos al interior de la escuela. Así, por ejemplo, la conformación de comunidades profesionales de

aprendizaje, los planteamientos en pro de la escuela como organización que aprende son sólo alguna de las manifestaciones que se han desarrollado a la par del Movimiento de Mejora Escolar, con la base común de promover la toma de conciencia, la reflexión de los equipos y el empoderamiento de los mismos actores de la comunidad, en relación a los cambios que ayudarán a lograr mejores aprendizajes en los estudiantes.

Las investigaciones resaltan la presencia de comunidades docentes sólidas como una constante en todas aquellas escuelas que, o bien demostraban buenos resultados de aprendizaje, o bien habían conseguido desarrollar procesos de cambio eficaces. Estas comunidades docentes se orientan además por un estilo de trabajo colaborativo entre el profesorado en todas aquellas labores conectadas con la mejora de la enseñanza (Murillo y Krichesky, 2012; Stoll y Louis, 2007; Vescio, Ross y Adams, 2008).

En una perspectiva similar, pero reforzando el rol de la creación de redes Muijs (2014) ha relevado la colaboración entre escuelas para impulsar la mejora (Muijs y Rumyantseva, 2014; Muijs, Ainscow, Chapman y West, 2011). De acuerdo a estos planteamientos, los actores de la comunidad educativa se organizan alrededor de redes mediante las cuales pueden compartir tanto experiencias exitosas como problemáticas pedagógicas comunes, potenciando de esta manera la difusión de innovaciones y estrategias de mejora entre los centros. Como sugieren Chapman y colaboradores (2016), la implicación con la comunidad significa también comprometerse con las escuelas de cercana localización. Por ello, la noción de redes que cautelan y se apoyan en mejorar las condiciones de las escuelas para los procesos de cambio que han de emprender, conformando así una verdadera red de mejora.

Lo que está de fondo en todos estos planteamientos, es el carácter singular de los procesos de mejora. La escuela no es una realidad abstracta situada en una suerte de espacio neutro, por el contrario, la escuela se explica en su contexto que la afecta y la modela, por ello el proceso de mejora se condiciona por esos elementos del contexto y se construye en función del mismo. La mejora escolar, por tanto, se entiende como un proceso complejo en el que los factores pedagógicos interactúan con realidades sociales, representaciones, expectativas, condiciones del clima y la cultura interna que, en definitiva, llevan a entender la mejora como un espacio de conexión ajustado a la realidad particular de cada escuela. Es decir, no hay fórmulas o estrategias predefinidas que generen siempre los mismos resultados.

De esta manera, resulta fundamental que las escuelas desarrollen la capacidad de aprender para que se instalen las condiciones internas que le permitan impulsar y sostener procesos de cambio y mejora que sean efectivamente sostenibles en el tiempo. Para que los

cambios sean eficaces se debe impactar, como ya lo hemos dicho, lo esencial del aula; es decir, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la organización, pero sobre todo a la cultura escolar: al conjunto de valores, normas, expectativas, compartidas a la comunidad; a esos elementos que hacen que una escuela sea innovadora, aprenda, trabaje en equipo. De esta manera la colaboración y el apoyo mutuo, las redes profesionales, el aprendizaje permanente, el uso de evidencia, la implicación de las familias y la colaboración de las administraciones educativas son fundamentales frente al desafío de mejorar un sistema educativo en su conjunto (Hargreaves y Shirley, 2009).

3.3.3. EL PROCESO DE MEJORA REQUIERE DE LIDERAZGO SISTÉMICO AL INTERIOR DE LA ESCUELA QUE DE SOPORTE Y ORIENTACIÓN ADECUADA AL PROCESO

Un aspecto importante de resaltar ya que está presente como una constante en los procesos exitosos de mejora escolar es el tipo de liderazgo educativo. Diversos estudios (Bellei, Vanni, Valenzuela y Contreras, 2016; Valenzuela y Allende, 2016) describen como un factor muy relevante de la mejora, la existencia de líderes escolares que promueven una cultura de aprendizaje, discusión en torno a la situación de la escuela y las acciones que puede emprender.

Siguiendo los estudios de Murillo (2006) y más recientemente de (Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013), existirían tres tipos de liderazgos más directamente asociados con el éxito de los procesos de mejora: el liderazgo distribuido, el liderazgo para el aprendizaje y el liderazgo para la Justicia Social. El elemento común de cada uno de estos enfoques es la existencia de directivos que superan la gestión burocrática en pos de un tipo de gestión que moviliza en torno a una idea común, un sentido de misión compartida que ordena las competencias de los diversos miembros de la comunidad en favor de los cambios requeridos para acercarse a esa idea de misión. A este modo de ejercer el liderazgo, distribuyendo responsabilidades de manera más democrática, más allá de los roles formales, como es por ejemplo el que ejerce el equipo directivo. (Bennet, Wise, Woods y Harvey, 2003; Harris, Leithwood, Day, Sammons y Hopkins, 2007; Leithwood, Mascal y Strauss, 2009).

En coherencia con estos planteamientos, se puede observar en las escuelas que mejoran que el liderazgo es minoritariamente un tema de una persona (el director) y crecientemente como un tema de la comunidad, es decir un tipo de liderazgo asumido por distintas personas que conforman la organización escolar y quienes desde sus respectivos roles despliegan sus competencias profesionales en la misma dirección de los cambios acordados por la misma comunidad.

La aceptación del enfoque de liderazgo sistémico como un aspecto relevante que está presente en las diversas experiencias exitosas de mejora, permite establecer cuatro prácticas con alto impacto en dichos procesos: en primer lugar el establecimiento de una dirección clara para el centro (visión, expectativas, metas del grupo), en segundo lugar el desarrollo profesional del cuerpo docente, en tercer lugar el rediseño de la organización y finalmente la gestión los programas de enseñanza y aprendizaje (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). En definitiva, si la meta de la mejora es mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, es fundamental modificar las estructuras y condiciones que afectan más directamente el aula por ello los liderazgos que promuevan la responsabilidad profesional de los docentes, que confíen en la capacidad innovadora y soporten dichos procesos, son condiciones fundamentales para impulsar los procesos de cambio y mejora (Shirley et al., 2013).

Ahora bien, esta condición dinamizadora de los procesos de cambio no sólo debe darse al interior de la escuela, sino también en relación de la escuela con otras escuelas similares y con su administración. En esta línea argumentativa se encuentran los estudios de Murillo (2011) que señalan que es responsabilidad de la administración educacional promover los recursos y servicios necesarios para que cada escuela pueda generar y sostener sus propios procesos de cambio y también intervenir en aquellas escuelas que lo requieran. Es decir, se debe llegar a una suerte de contrato entre las escuelas y su administración de manera que se puedan poner en servicio las capacidades de aquellas con condiciones más favorables para el cambio y la innovación con aquellas con menores condiciones. Así una vez más el efecto de pertenecer a una red de mejora marcará un factor de éxito en los procesos de transformación. La escuela continuará siendo el centro del cambio en directa colaboración desde y con la administración. En definitiva, se fomenta una relación más horizontal entre las escuelas y la administración, que al igual que el liderazgo distribuido al interior de la escuela, permita desarrollar un mayor nivel de diálogo y colaboración (Bolívar, 2008, 2012; Hopkins, 2007; Murillo, 2012).

3.3.4. EL OBJETIVO DE LA MEJORA DEBE SER LA CONSECUCCIÓN DE UNA ESCUELA JUSTA, DONDE TODOS LOS ESTUDIANTES APRENDAN

Una idea final que debe considerarse como rasgo ineludible de la mejora escolar se orienta a la necesidad de entender que el foco en el aprendizaje no es sólo que se alcancen los aprendizajes evaluados en los diversos test o bien que los alumnos alcancen promedios considerados satisfactorios para los estándares que defina determinado currículum

educativo. La auténtica mejora debe tener a la vista en primer lugar que el aprendizaje se espera que sea logrado en todos los estudiantes en niveles que vayan más allá de lo esperado de acuerdo a su edad o condición socioeconómica (Murillo, 2006). En segundo lugar, es necesario considerar que cuando la meta de la mejora es el incremento en los aprendizajes, no se está agotando el concepto a las variables evaluadas en las pruebas estandarizadas externas a la escuela. El objetivo de la mejora escolar debe ser entendida acorde a estas dos cualidades: en primer lugar, la meta es que todos los estudiantes alcancen los mayores logros de aprendizaje; en segundo lugar, los aprendizajes deben considerar a la persona del estudiante en un sentido amplio y por tanto las metas dan cuenta también de una educación integral que da cuenta de las diversas dimensiones del proceso formativo.

La comprensión de la escuela como una institución social, que tiene un rol que desempeñar en la promoción y construcción de una sociedad más justa es un componente clave y una perspectiva renovada con que se asume la teoría de mejora escolar. El objetivo final del proceso de cambio y mejora debe ser el trabajo por una sociedad más justa, cuestión que sólo se consigue con escuelas que trabajen en Justicia Social y desde la Justicia Social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

El enfoque de una escuela en pro de una mayor justicia social implicará un alto grado de apertura hacia la comunidad. La escuela no sólo se piensa sino se vive en una fuerte conexión con los problemas y recursos de su contexto más cercano. Sin duda alguna que esta apertura supone a su vez mayores niveles de autonomía curricular para ir diseñando experiencias de aprendizaje que respondan de manera creativa a los requerimientos de la realidad que asume la escuela.

El enfoque de una educación en favor de una sociedad justa supone también un ajuste en la manera como se ejerce el liderazgo escolar. El líder de una escuela justa pone en el foco de su gestión la eliminación de formas de desigualdad (Bogotch y Shields, 2014; Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013; Murillo y Hernández-Castilla, 2011, 2014). La Construcción de una sociedad más justa, implica un reenfoque de la labor de la escuela para ser verdaderamente una escuela justa. Se debe garantizar las existencias de prácticas de trabajo que sean equitativos, es decir que no generen detrimentos en sus resultados por provenir de otros grupos étnicos, religiosos o de género, distintos a los hegemónicos. Neutralizar los sesgos y erradicar mecanismos de exclusión o segregación pasa a ser un punto central de la mejora escolar, es decir no cualquier medio es válido para generar los resultados escolares (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010).

Esta mayor apertura de la escuela al ser entendida como un espacio de aprendizaje social y aporte en la construcción de una educación más justa, lleva necesariamente acarreado también un cambio en la manera como es concebido el currículum. Primero en cuanto a contenidos, es obvio que requiere de una revisión que se haga cargo de la formación ciudadana como eje articulador de su propuesta, es decir nuevos contenidos y lo que es más importante nuevas formas de aprender, menos “contenidistas” y más centradas en las experiencias de los estudiantes que en definitiva favorezcan el aprendizaje situado (por ejemplo, resolviendo problemas reales, sirviendo a la comunidad desarrollando proyectos). En segundo lugar, no sólo se trata de actualizar contenidos y experiencias formativas para los alumnos, el desafío curricular también supone ampliar los espacios de conversación curricular tanto a los estudiantes como a sus padres. La escuela justa es también un espacio democrático en donde la participación y la construcción conjunta es vista como una herramienta de aprendizaje y desarrollo (Bolívar, 2012; Krichesky, 2013).

Tomando una concepción multidimensional de Justicia Social, Murillo y Hernández-Castilla (2014) realizan una propuesta que incluye los factores o componentes que tiene una escuela que trabaja en la perspectiva de la justicia social y que por tanto pueden ser concebidas como las coordenadas a tomar en cuenta para organizar procesos de mejora que respondan a esta orientación.

En primer lugar, refieren estos autores a la necesidad de establecer una cultura escolar para la justicia social. Es decir objetivos explícitos, conocidos y compartidos por la comunidad, centrados en conseguir el máximo desarrollo de todos los estudiantes y la lucha por la Justicia Social, compartir valores, actitudes y normas que fomentan la inclusión y el aprendizaje de todos y cada uno, evitando toda forma de exclusión, marginación y discriminación y finalmente participar de una cultura de apoyo diferencial, es decir el compromiso de apoyar el máximo desarrollo independiente a consideraciones como el nivel socio-económico y cultural de la familia, o los conocimientos previos, cultura, lengua materna que puedan afectar negativamente a los estudiantes en el logro de los aprendizajes que promueve la escuela.

Una segunda cualidad de las escuelas justas es el compromiso y participación que tiene toda la comunidad por lograr los aprendizajes declarados en su proyecto escolar. Es decir, predomina un trabajo en equipo con un alto sentido de aprender unos de otros por ello que la innovación encuentra un espacio natural puesto que se forja en función de la búsqueda compartida de un equipo que trabaja unido.

Finalmente, un tercer rasgo propio de ser una escuela justa es la centralidad en los procesos de enseñanza que consideran no sólo el desarrollo cognitivo sino también consideran y se hacen cargo efectivamente de los ámbitos asociados a la creatividad, el desarrollo socioemocional y psicomotor. Es decir, una consideración amplia a los diversos espacios de crecimiento y madurez de las personas. En definitiva, se pretende contar con una propuesta curricular centrada en la educación de la persona como miembro de una comunidad socialmente cohesionada, por ello acoge la diversidad propia de la sociedad manifestada a través de la riqueza de género, la cultura y procedencia social. De esta manera se pretende que los profesores sean conscientes de la importancia de las diferencias por clase social, cultura, género y sexualidad, así como de la complejidad en lo relativo a valoración de sus representaciones y a las complejas luchas por el reconocimiento que implican (Murillo y Krichesky, 2015).

La perspectiva de la educación en favor de la justicia social aporta sin lugar a dudas un filtro fundamental para dar sentido al esfuerzo y estrategias de mejora que impulsan las escuelas. Sin estas consideraciones es fácil perderse en un océano de actividades, indicadores y estrategias que finalmente burocraticen o deriven en meros esfuerzos tecnocráticos. El verdadero sentido del cambio debe ser impactar en el desarrollo social, precisamente la mirada u horizonte que establece la visión de la escuela justa, permite dar cuenta del propósito moral en que tanto insiste Hargreaves y Shirley (2012). Es decir, un sentido que permita visibilizar el aporte que la escuela hace en la construcción de estructuras y formas de relacionarse entre las personas que reconozcan y valoren la diversidad, evitando cualquier sesgo de discriminación.

Analizaremos, a continuación, el avance de las escuelas en los procesos de mejora, indagando respecto a las fases o etapas que caracterizan a los esfuerzos de mejora educativa.

3.4. ETAPAS CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE MEJORA EN UNA ESCUELA

Cómo ya hemos mencionado anteriormente, si el mayor hallazgo de las investigaciones sobre mejora escolar sea la constatación del hecho de que no existen caminos ni rutas únicas de mejora, o más aún, no existen etapas definidas por las que deba transitar cada escuela que ingresa en un proceso de mejora. De hecho, los procesos de cambio no suelen ser lineales ya que están fuertemente condicionados por factores contextuales de muy difícil parametrización; de aquí que resulte carente de sentido proponer una ruta o

metodología única por la que deben avanzar todas las escuelas que pretendan mejorar sus resultados (Bellei, Vanni, Valenzuela y Contreras, 2016).

No obstante, lo anterior, si es posible en términos empíricos caracterizar algunas etapas por las que suelen moverse los centros educativos al ir avanzando en sus trayectorias de mejora. Diversos estudios permiten identificar tres momentos o etapas (Hopkins, 2008; Mortimore, 2007). Las etapas de iniciación, implementación y finalmente la de institucionalización. Estas etapas pretenden ilustrar los estadios o fases que experimentan las escuelas cuando recorren un proceso de mejora, sin embargo, no pretenden transformarse en una suerte de recetario o indicador del programa o plan de mejora que debe considerar la escuela para ser exitosa en sus transformaciones. Analizaremos a continuación cada una de estas etapas a fin de caracterizar los momentos que experimenta el centro educativo en un avance sistemático y sostenido hacia la mejora.

La etapa de iniciación es el punto de partida de todo proceso de mejora tiene que ver con la idea movilizadora de la mejora. En la etapa de iniciación se modelan los objetivos o propósitos de la mejora, fase que suele ser evitada en muchos procesos al ser concebida como un momento discursivo con poca base en la realidad o con bajas implicancias prácticas. Por el contrario, la experiencia demuestra que aquellas organizaciones escolares que han destinado tiempos y recursos para definir las orientaciones de sus procesos de transformación, finalmente son las que tienen éxito. Hargreaves y Shirley (2012) son enfáticos al señalar que la mejora requiere un propósito moral, es decir un sentido que integre y organice las acciones de mejora. Sin ese propósito moral las mejoras corren el riesgo de ser acciones aisladas que responden a una racionalidad tecnocrática y que en definitiva no serán asumidas por el centro ya que serán gestadas y percibidas como asuntos ajenos a la vida cotidiana y los problemas esenciales de la escuela. La etapa de iniciación es fundamental porque orientará todo el devenir del proceso, fijará las metas de aprendizaje (unidad que permite determinar el éxito de las estrategias de mejora a utilizar).

La etapa de implementación es la puesta en marcha finalmente el proceso de mejora educativa. Esta etapa requiere diseño y recursos que permitan la sustentabilidad de las estrategias a lo largo del tiempo. Precisamente es en esta etapa en donde se generan los fracasos de los procesos de cambio, precisamente porque no se sostienen las estrategias con los recursos necesarios o con el debido respeto a una planificación acordada. No se trata de un hecho voluntarista de avanzar a como dé lugar, por el contrario, la implementación se juega en un diseño rigurosamente acordado y definido y en un seguimiento de este paso por

paso de manera que se le ajuste en coherencia con los sentidos que se cautelan y se ejecute en conformidad con los mismos deseos que lo inspiran (Hopkins, 2008; Mortimore, 2014).

Finalmente, está la etapa de institucionalización que es entendida como la consolidación de la mejora, es decir, la transición entre una innovación y una práctica establecida. En muchas ocasiones una buena trayectoria de mejora, termina diluyéndose en el tiempo por no contar con el soporte para transformarse en una práctica habitual de la vida de la escuela. Se pierde la novedad, se olvida el sentido y algo positivo que se había realizado va quedando olvidado y de lado. La fase de institucionalización quiere hacer fuerza en la necesaria perseverancia del esfuerzo transformador, hasta que se convierta efectivamente en una práctica y deje de ser considerada una innovación o como un punto de experimentación carente de continuidad.

Una aproximación diferente al análisis respecto a las etapas por las cuales transitan las escuelas que mejoran, proviene del modelamiento que la investigación de Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll y Mackay (2014), quienes llevan adelante un riguroso análisis de sobre los procesos de mejora escolar y su vinculación con lo que denominan mejoras sistémicas. Es decir, aquellas de alto impacto en la organización de la escuela y que generan cambios relevantes en las prácticas docentes (es decir se institucionalizan de acuerdo a un propósito compartido).

El resultado de su investigación se presenta en la tabla 3.3 que ilustra cada una de las cinco etapas de desarrollo que han tenido las investigaciones sobre mejora escolar.

Tabla 3.3. Etapas del desarrollo de los estudios de mejora escolar

Etapas	Descripción
Fase 1. Entender la cultura organizacional de la escuela	La cultura de la escuela y sus desafíos son inherentes al proceso de cambio. Se funda en el aporte de la literatura de desarrollo organizacional.
Fase 2. Innovaciones e investigación a nivel de la escuela	Se construye en base a la revisión de la investigación sobre profesores efectivos, enseñanza efectiva, además de la autoevaluación que hace la propia escuela.
Fase 3. Gestión del cambio y visión comprensiva de la reforma de la escuela	Implica la gestión centralizada del proceso de cambio en las escuelas derivada del paradigma de efectividad escolar: ¿qué es una escuela efectiva? Esta etapa incluye una revisión de reformas que incluyen aspectos organizacionales y de la clase.
Fase 4. Construcción capacidad para el aprendizaje a nivel local con énfasis en el liderazgo.	La idea es el análisis de reformas efectivas y la posibilidad de implementación. Incluye el rol de las autoridades locales en educación, quienes juegan un papel fundamente en la mejora de la escuela. Por último, incluye al liderazgo como una variable relevante de política.

Fase 5. Hacia la mejora sistémica.

Se sigue desarrollando. Se analizan los aspectos que pueden explicar las reformas de gran escala, la esencia de la reforma sistémica.

Fuente: Hopkins et al. (2014).

Precisamente, de acuerdo a este análisis, la noción de mejora sistémica es la que marca la evolución que han ido tomando los estudios de mejora y, por tanto, orientando también el carácter de las mejoras que pretende la escuela. Se ha avanzado desde una visión inicial muy centrada en comprender la escuela e impulsar acciones de mejoramiento, que, aunque innovadores y relevantes en el impacto del aula, no lograban sustentarse en el tiempo ya que no se originaban en una visión global del centro y sus problemáticas, sino más bien abordaban aspectos específicos de su gestión que se pretendían mejorar. No es sino hasta fines de la década de 1990 cuando, a propósito de los estudios respecto al liderazgo escolar, los esfuerzos de mejora entran en una perspectiva comprensiva de la escuela y por tanto con un esfuerzo más consistente en perdurar toda vez que se abordan diferentes frentes a la vez, amparados en una visión compartida de lo que la escuela pretende ser.

Progresivamente, el sistema educativo empieza a desarrollar la noción de capacidad de aprender aplicada a la escuela como organización. Visto así es la escuela, en contacto con otras (efecto red), quien desarrolla sus equipos y capacidades internas para emprender el esfuerzo sistemático y continuo de mejorar, impulsado por un fuerte liderazgo interno que promueve lo que la investigación reciente ha denominado mejora sistémica de la escuela (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll y Mackay, 2014).

Sin embargo, para que una reforma efectivamente se oriente de manera sistémica, es fundamental que cuente con dispositivos mediadores y reguladores de dicho proceso. La escuela debe pensarse a sí misma, definir metas y estrategias de mejora susceptibles de ser evaluadas tanto en su impacto como en su proceso. Este es el aporte de los planes de mejoramiento; es decir, una estrategia de planificación que permita a la escuela tanto delinear el lugar deseado de llegada, como también definir el trayecto y las estrategias que serán implementadas para llevarlas a cabo. Precisamente, es la discusión de los planes de mejoramiento la que ocupará la quinta y última sección de este capítulo.

3.5. PLAN DE MEJORA COMO ESTRATEGIA PARA IMPLEMENTAR LOS PROCESOS DE MEJORAMIENTO

Uno de los aprendizajes importantes que nos han dejado las investigaciones respecto a la mejora escolar se podría resumir bajo la premisa de que la mejora no se improvisa, por el contrario, se diseña, se planifica o anticipa.

3.5.1. CONCEPTUALIZACIÓN

Precisamente un problema relevante en los procesos de mejora suele ser la desconexión que se plantea entre la evaluación institucional y el desarrollo consecuente de estrategias que permitan impulsar los cambios que son requeridos para superar las deficiencias detectadas (Murillo y Krichesky, 2012, 2015; Román, 2012). En algunos casos la energía y dedicación que ha recibido la evaluación no se condice con los tiempos y recursos destinados a la mejora. En otras ocasiones, la cantidad de información que genera la evaluación no logra ser procesada por la escuela para traducirla en un insumo eficiente que nutra los procesos de cambio, lo que desconecta las iniciativas de mejora de los resultados de la evaluación. Finalmente y tal vez lo más frecuente, a los impulsos de mejora muchas veces les ha faltado un adecuado diseño y el necesario planeamiento que permita imaginar y avanzar de manera secuenciada y organizada, disponiendo los recursos y cumpliendo etapas que, en definitiva, aseguren la adecuada implementación de las ideas que se propusieron tras la evaluación (Bellei, Vanni, Valenzuela y Contreras, 2016; Romero, 2008). Por ello, los centros escolares requieren de una estrategia que les permita enfrentar el paso de la evaluación a la mejora de manera ordenada y planificada. Para ello, el Plan de Mejora aparece como el recurso apropiado para llevar adelante esta acción.

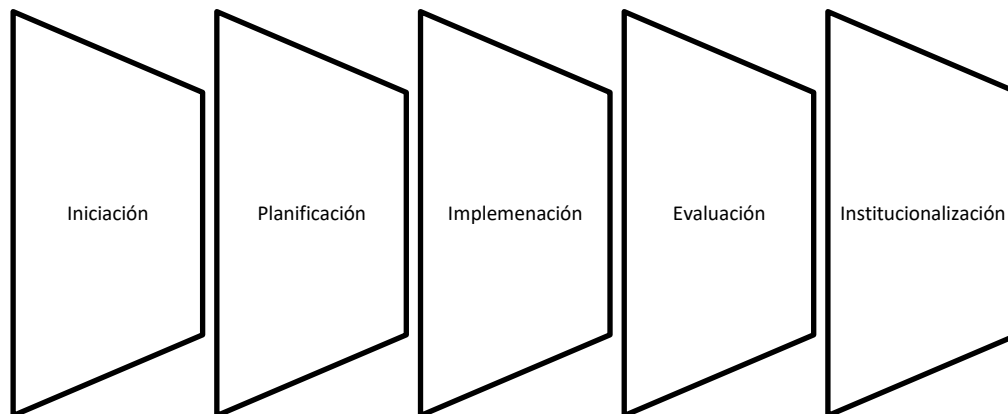
En el marco de esta investigación asumiremos que un Plan de Mejora es un instrumento de gestión institucional, que propone acciones de mediano o largo plazo, las cuales proyectan un estado deseado de la escuela en un futuro cercano (2 a tres años), permitiendo planificar y organizar el mejoramiento educativo que se impulsará con el propósito de impactar en la calidad y equidad que debe caracterizar a ese centro educativo en particular, en función del proyecto educativo que declara (Mortimore, 2014; Murillo y Krichesky, 2012; Román, 2012).

3.5.2. ETAPAS DEL PLAN DE MEJORA

Para comprender el plan de mejora como una estrategia útil para la escuela, seguiremos en gran parte las orientaciones que proporciona el trabajo de Murillo y Krichesky (2012), quienes presentan una guía para su elaboración e implementación. De acuerdo a este trabajo, es posible identificar cinco fases o etapas claves por las que debe transitar toda escuela que lleva adelante un proceso de mejora. El gráfico 3.2 da cuenta de esta secuencia.

El punto de partida debe implicar siempre una primera etapa de reflexión al interior de la comunidad que, por una parte, otorgue sentido compartido y horizonte al proceso que se llevará a cabo (visión de los atributos de calidad que se persiguen) y que, por otra parte, tome conciencia de los elementos contextuales tanto de la escuela como su entorno, que condicionan o afectan la instalación de cualquier iniciativa.

Gráfico 3.2. Etapas del plan de mejora escolar



Fuente: Elaboración propia basado en Murillo y Krichesky (2012).

En esta etapa los miembros de la comunidad deben diagnosticar sus propios procesos de trabajo en coherencia con los propósitos que persiguen, el contexto en que trabajan y las capacidades internas. Es precisamente en esta fase donde debe instalarse un serio trabajo de autoevaluación que comprometa a los miembros de la comunidad, tal como fue analizado en el capítulo precedente.

La segunda etapa debe instalar en la escuela un diseño claro de lo que se pretende realizar, para ello es esencial la planificación que se realice. Esta planificación debe, de manera inicial, identificar las estrategias adecuadas para el logro de los propósitos definidos en la fase de iniciación y, posteriormente, debe visualizar los recursos que se necesitarán

como también las responsabilidades que se determinarán. Un punto de tensión suele ser en esta fase la definición de la temporalidad del plan. Tradicionalmente los planes de las escuelas abordaban horizontes de mediano y largo plazo, los cuales ni siquiera tenían un horizonte específico definido. La tendencia actual nos mueve a recomendar horizontes no inferiores a los dos años ni superiores a cinco años debido a que la dinámica de cambios y transformaciones sociales es vertiginosa y deja rápidamente desactualizadas iniciativas que al cabo de algunos años pierden pertinencia. Por otra parte, horizontes muy extensos no permiten a la escuela una sana tensión en función de logros cercanos y visibles que permitan experimentar y evidenciar la mejora (Castañeda, 2013; Fullan, 2002; Panaviotis et al., 2016).

La fase de implementación supone diseñar el monitoreo del proceso. Las escuelas habitualmente obvian esta etapa como una de las fases más críticas. Hecho el diagnóstico y la planificación, se asume que el trabajo se desarrolla con facilidad en la medida que se cumplan los hitos y se vayan verificando los indicadores que se establecieron. Si bien técnicamente esto es correcto, resulta ser sólo parcial ya que los procesos de trabajo están cargados de imponderables que no era posible planificar, la emergencia de nuevos factores o bien el cuestionamiento que implica la propia marcha de un plan. Por ello es fundamental que la etapa de implementación no sólo siga la ruta de los hitos y medios de verificación de los avances, sino que contemple expresamente espacios de discusión de los resultados parciales, revisión de la estrategia y reformulación en la medida que sea necesario. Para ello la presencia de acompañantes o “amigos críticos” no sólo debe considerarse durante la autoevaluación (como se observó en el capítulo dos), sino también durante el avance de los planes. Diversas investigaciones insisten en la relevancia del acompañamiento durante el avance de las mejoras ya que el rol de un agente externo a la escuela, pero cercano en la comprensión del contexto y proceso que lleva adelante, resulta un elemento crítico de éxito para la sustentabilidad de los planes definidos por la escuela (Bolívar, 2013, 2014; Bellei et al., 2016).

La evaluación es la cuarta fase por la que todo proceso de mejora debe transitar. Evidentemente entendemos que las acciones de mejora requieren ser evaluadas en relación al impacto que alcanzan y el cumplimiento de su propósito; sin embargo, esta consideración supone un nivel mayor de complejidad y profundidad. La fase de evaluación supone, primero, una adecuada planificación en el diseño, es decir, haber proyectado los propósitos de una manera simple, clara y evidenciable en resultados. Los modelos de responsabilidad por los resultados (desde los cuales se puede leer la pertinencia de un plan de mejora), insisten fuertemente en la determinación de indicadores meta que permitan verificar si el propósito

se logra. El ejercicio de definir estos indicadores-meta no es simple para las escuelas ya que obliga a proyectar, en términos claros, el tipo de resultados que se pretenden tanto a nivel de los aprendizajes de los estudiantes (en toda la amplitud de estos), como también en relación a los procesos de trabajo que la escuela llevará adelante. La definición de indicadores-meta en muchas ocasiones tiene a la escuela cercada por la exigencia externa y la definición de logros a alcanzar a partir de definiciones que provienen de actores externos (como, por ejemplo, las definiciones de logro en pruebas estandarizadas de calidad para las cuales se definen estándares).

Lo que afecta negativamente es la falta de reflexión de la escuela respecto a sus propios resultados. Al mismo tiempo, la existencia de esos referentes externos lleva, en muchas ocasiones, a que la escuela renuncie a la amplitud de su propio proyecto ya sea porque hay aspectos que le parecen imposibles de medir o bien porque la presión de otros referentes anula su propia identidad (Gurrute, 2016; Mortimore, 2014; Valenzuela et al., 2016). Por esta razón, es fundamental un buen diseño previo de la evaluación y una coherencia durante y al final de la implementación que permita a la escuela verificar de manera clara los logros alcanzados. Debe entenderse también el carácter cíclico de la evaluación que desafía a la escuela, no sólo a tener información que verifique el proceso, sino que esa información mueva a la reflexión. Esta doble dimensión de la evaluación como insumo para la generación de nuevos planes es fundamental en la lógica del mejoramiento continuo que subyace a la evaluación como proceso permanente que conecta el trabajo actual y futuro de la escuela (Murillo, 2004a; Román y Murillo, 2012; Román, 2008).

Finalmente, la etapa de institucionalización es la etapa en que se puede considerar la madurez del proceso iniciado. Es en esta fase cuando aquello que ha sido el componente clave de la innovación, deja de ser visto como un elemento extraordinario o especial y, por el contrario, se instala de manera habitual en la cultura o modo de actuar de la escuela (Murillo y Krichesky, 2012). Esta es la mejor evidencia de que el cambio ha penetrado y tiene posibilidad cierta de establecerse en el tiempo. El punto anterior insiste en la responsabilidad de los líderes escolares en sostener los cambios impulsados, precisamente porque en ocasiones el cambio es dejado de lado ante la aparición de una nueva innovación y se deja de poner atención al proceso de mejora que se estaba llevando, asumiendo erróneamente que, porque ya se transitaba conforme a un plan, la incorporación de la mejora estaba alcanzada. Este error lleva a la superposición de ideas y al stress de proyectos que, en definitiva, impiden la etapa de institucionalización en que los procesos sean asumidos ya de manera efectivamente autónomas.

3.5.3. COMPONENTES DE LOS PLANES DE MEJORA

En línea con el desarrollo de los párrafos anteriores, profundizaremos a continuación con los elementos fundamentales que deben considerar los Planes de Mejora para que se conviertan en herramientas efectivas de cambio en una escuela. Existen innumerables y diversas matrices o propuestas de planificación de la mejora. Los diversos modelos proponen un modo o lógica particular de aproximarse y definir los planes, sin embargo, es posible integrar o consensuar los elementos comunes que toda planificación e implementación de un proceso de mejora debiera considerar. En sí mismo, estos elementos no constituyen una matriz específica, sino más bien establecen una síntesis en los planteamientos de diversos autores respecto a un conjunto de definiciones que deben ser explicitadas por una organización escolar, la cual pretende impulsar un proceso de mejora y que se verán, por tanto presentes de diversa manera en el plan que esa escuela defina (Murillo y Krichesky, 2012, 2015; Román, 2012; Stoll y Fink, 1999).

El gráfico 3.3 describe esquemáticamente seis componentes que consideraremos básicos o fundamentales para evidenciar el adecuado diseño de los planes de mejora.

Hemos mencionado que el punto de partida de todo plan debe ser una idea inspiradora y motivadora. Es decir, una formulación que recogiendo los intereses de la comunidad y respondiendo de manera pertinente a la situación de la escuela (su contexto y proyecto) permita definir un sentido o visión a la mejora. En otras palabras, se requiere de un lineamiento estratégico que dé prioridad a las acciones que emprenderá la escuela. Esta idea inspiradora puede ser formulada como una descripción del significado que tiene la calidad educativa para el centro en particular, o bien puede admitir descripciones en la lógica de formular una visión u objetivo. Lo fundamental que establezca un lineamiento estratégico respecto a aquello que la escuela pretende desarrollar. Esta redacción permitirá identificar un horizonte estratégico que establezca sentido y prioridad a la escuela. Es importante considerar que los planes de mejora no definen todas las acciones o procesos que la escuela lleva a cabo. El plan es una herramienta estratégica, es decir, supone priorizar las ideas o desafíos que la escuela selecciona como determinantes para una próxima etapa de desarrollo, no sólo hay que evitar la proliferación de ideas y objetivos, sino que hay que concentrar el esfuerzo en un número razonable de prioridades que permitan a la escuela atender a ellas, mantener foco y sostenerlas en el tiempo.

Gráfico 3.3. Componentes del Plan de Mejora



Fuente: Elaboración propia.

Un segundo paso característico y necesario en toda formulación de un plan de mejora es el adecuado diagnóstico que se realice de la escuela. El diagnóstico cumple un doble objetivo. En primer lugar, explicita los elementos contextuales que deben considerarse en el impulso a toda mejora, es decir que aspectos de la dinámica interna y externa de la escuela pueden afectar o determinar el logro de las acciones. Es importante remarcar que el diagnóstico no se hace desde lo abstracto, se diagnostica en función de un proyecto; de allí que el diagnóstico sucede a la discusión de la idea integradora y no a la inversa. Erróneamente, las escuelas suelen iniciar un proceso de planificación con un diagnóstico, sin considerar que el diagnóstico aportará una información de estado, o de ubicación, vale decir dónde está la escuela, pero el dónde está la escuela es un valor de posición relativo al lugar en que se desea estar. Se diagnostica dónde uno se ubica para poder desplazarse a otra posición deseada, sin conciencia del lugar en que se quiere estar el diagnóstico pierde sentido y valor.

El diagnóstico cumple también un valor de motivación y compromiso para los actores que forman parte de la comunidad escolar. La reflexión conjunta que se genera al determinar la situación o estado de la escuela implica, por tanto, también un momento clave para tomar conciencia, no sólo de las líneas estratégicas que se pretenden recorrer, sino también contar con una visión compartido de lo que se hace, con sus fortalezas y debilidades. Precisamente, esto justifica la instalación de procesos de autoevaluación como momento fundamental de la elaboración de un plan de mejora. Una vez se refuerza, por tanto, la ineludible sinergia entre el momento de evaluar y de mejorar.

Un tercer componente fundamental de todo diseño es la definición de estrategias de trabajo que sean coherentes con los objetivos/resultados que se pretenden mejorar. El núcleo central del plan es precisamente la identificación de las estrategias que la escuela llevará a cabo para alcanzar el horizonte descrito previamente. La estrategia implica la definición de acciones que son necesarias, en definitiva, se trata de un trabajo minucioso que anticipa, a través de una adecuada planificación, los diferentes pasos que se irán realizando para la consecución de los propósitos. Evidentemente, la formulación de las estrategias se hace precisamente para alcanzar los propósitos, pero desde una lectura adecuada además del contexto; es decir, son estrategias específicas y válidas para esa realidad, razón que fundamenta la necesidad de contar con planes de mejora contruidos para cada escuela, descartando la opción de movilizar a la escuela desde planes estándar que se utilicen indistintamente en cualquier escuela. No existen recetas probadas, únicas y traspasables a toda realidad sin el necesario involucramiento, reflexión y construcción por parte de los actores que deberán llevar adelante el proceso de mejora.

Directamente ligado a la definición de la estrategia, está la definición del cuarto componente del plan: el tiempo asignado. Es necesario que el plan identifique el plazo o tiempo en que se espera que la estrategia se ponga en marcha para producir los cambios esperados. La sostenibilidad en el tiempo y la posibilidad real de implementar un cambio es la tensión que refiere a la temporalidad de los planes. Los tiempos de la mejora no deben ser ni tan extensos que se dificulte la evaluación, ni tan próximos para que impidan la puesta en marcha de procesos realmente efectivos de cambio.

El quinto componente de los planes refiere a la definición de los recursos y responsabilidades que se requieren para implementar adecuadamente los cambios o mejoras propuestas. Si bien esto puede aparecer como un aspecto meramente formal, es fundamental prever como un factor de éxito en la implementación de las mejoras. Precisamente, el

adecuado monitoreo de los planes y la consiguiente activación de alertas y apoyos, vendrá en gran parte a partir de la definición de responsables y la necesaria planificación de recursos que la puesta en marcha de los planes requiere.

Finalmente, un sexto componente y absolutamente esencial para asegurar la calidad de los planes es la definición de metas e indicadores para monitorear y estimar el logro de lo propuesto. Este aspecto es esencial de discutirlo tempranamente ya que permite a la comunidad formular de manera clara y evaluable que es aquello que se espera como escenario deseado al término de la aplicación de las diversas estrategias.

En una lógica de modelo de evaluación por resultados, como es la que subyace al uso de los planes de mejora, resulta esencial levantar indicadores meta que describan qué cambios se producirán en los estudiantes (desempeños de aprendizaje) o en la gestión de la escuela que permitirán demostrar que se avanza en la dirección que ha promovido el plan de mejora.

Si bien el uso de indicadores es visto con sospecha por diversos autores, dado que su uso proviene de sistemas de gestión cuya génesis empresarial y neoliberal podrían atentar con una perspectiva reduccionista de la misión de la escuela (Bolívar, 1999, 2013; Elmore, 2003; Hargreaves y Shirley, 2012), no debe confundirse su utilización en el contexto de los planes desde la misma lógica. La escuela requiere información respecto a sus avances y metas propuestas. Si definimos el propósito de la escuela como el logro de aprendizajes en todos sus estudiantes, asegurando su formación integral y la existencia de prácticas coherentes con un modelo de educación justa (Murillo y Hernández-Castilla, 2014), es fundamental entonces que de manera creativa definamos indicadores coherentes que permitan superar la retórica en que muchas veces caen los esfuerzos de mejora en las escuelas para avanzar verdaderamente en acciones que demuestren que la escuela puede ser un aporte transformador en la vida de las personas y la sociedad, toda vez que formula proyectos, planifica acciones y moviliza la acción de la comunidad en coherencia con los sueños de mayor justicia.

Al terminar este capítulo debemos reforzar la convicción de que, si bien es cierto que todos los componentes y fases descritas son necesarias para transitar en trayectorias de mejora continua, también es cierto que todo el esfuerzo de mejora descansa en la capacidad de una comunidad de pensarse a sí misma y de proyectar con convicción y profesionalismo las ideas que le mueven y dan sentido. Sin esta energía basal ningún cambio o mejora será posible.

CAPÍTULO 4.

OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Este capítulo presenta y fundamenta las estrategias de investigación, describe sus etapas, caracteriza el estudio, explica la conformación de la muestra, los instrumentos utilizados y los procedimientos para el análisis de resultados. La organización del capítulo está dada por dos secciones. La primera de ellas precisa las preguntas que han orientado el trabajo de investigación y señala los objetivos propuestos. La segunda sección explica la metodología y describe la estructura global de la investigación en sus tres fases: diseño del modelo inicial, validación y formulación del Sistema de Evaluación y Mejora. En esta sección se explicarán las variables o criterios considerados, los instrumentos utilizados y los métodos de análisis. De esta manera el capítulo permitirá comprender la presentación de resultados que desarrollarán los capítulos: quinto (diseño), sexto (validación) y séptimo (Presentación del Sistema de Evaluación y Mejora de la Calidad Educativa).

4.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La sección explica, en primer lugar, las preguntas que dan marco a esta investigación y que permiten situar la perspectiva de análisis que se desarrolla. En segundo lugar, se señalan los objetivos propuestos tanto a nivel general como específicos.

4.1.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Tal como ya se ha analizado en los capítulos precedentes, la pregunta por la calidad de una escuela, se ha tornado un tema central del debate educacional durante los últimos treinta años. Entre las preguntas más frecuentes que han abordado las investigaciones en esta área la interrogante asociada a las cualidades o atributos que caracterizan a una escuela de calidad se torna recurrente, como también aquella que se cuestiona respecto al impacto que determinadas prácticas escolares tienen en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. De acuerdo al foco de esta investigación sin duda estas preguntas siguen siendo fundamentales. Resulta clave indagar respecto a los atributos o variables críticas que deben medirse para estimar calidad en una escuela, como también preguntarse respecto a las estrategias que la escuela puede llevar adelante para construir puentes que conecten la evaluación interna con la implementación de acciones de mejora de manera que se intervengan positivamente aquellas variables y se produzcan mayores y mejores aprendizajes entre los estudiantes.

Al indagar respecto a los atributos de calidad y los procesos de mejora, surgen interrogantes centrales asociadas al tipo de instrumentos o procedimientos para evaluarlos y también respecto al grado de responsabilidad y participación de los distintos actores educativos en el proceso de evaluación (gobierno, escuela, familia). Al mismo tiempo, la investigación debe hacerse cargo también de cómo la escuela interviene dichas variables, por ello se han incrementado también los estudios asociados a las estrategias y participación de las escuelas en la implementación de dichos procesos de mejora. Sin duda que este debate no se ha cerrado y seguramente nunca lo estará. La extensa discusión se explica en gran parte por la tensión subyacente a toda investigación que aborde la pregunta de la calidad y la mejora escolar. La calidad educativa, es un constructo social y por tanto expuesto al debate y a las valoraciones a las que todo proceso social e histórico está expuesto.

Las preguntas y las tentativas de respuestas que se formulan en el campo de la investigación por la calidad educativa, no son neutras, parten de un esquema ideológico que organiza las preguntas y delimita la estrategia con las cuales se busca responderlas. Esta

investigación, como ya se ha expuesto en los capítulos precedentes, toma posición desde el aporte que han realizado las investigaciones de eficacia escolar y el movimiento de mejora educativa. De acuerdo a estos planteamientos se puede afirmar que el resultado central que debe alcanzar todo centro escolar es que todos sus estudiantes aprendan y que estos aprendizajes consideren el desarrollo de las diversas capacidades que requiere un sujeto para desarrollarse de manera armónica. Para que este proceso ocurra es condición fundamental que la escuela se organice, gestionando adecuadamente su trabajo en función de aquellos factores que la misma investigación nos permite identificar como centrales para el logro de aprendizaje. Esta organización de la mejora y el foco en los aprendizajes se realiza a partir de una visión compartida de calidad educativa. Para lograr el propósito de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, es fundamental entonces que la investigación apoye la labor de la escuela indagando en los siguientes aspectos:

- Variables que deben identificarse para dinamizar procesos de calidad
- Estrategias para evaluar estas variables en la escuela
- Forma como se conecta la evaluación y la mejora, de manera que un centro escolar no sólo cuente con información de sus resultados, sino también sea capaz de definir y llevar adelante un proceso de cambio y mejora de manera sostenida en el tiempo.

En América Latina, si bien existen modelos de evaluación de la calidad que proponen indicadores e instrumentos para la evaluación de los procesos de gestión escolar, estos habitualmente se focalizan en la medición de indicadores generados por la aplicación masiva de pruebas estandarizadas y en un conjunto limitado de indicadores de eficacia (tasas de retención/deserción, asistencia diaria, tasas de matrícula). Los modelos evaluativos en uso responden crecientemente a intereses acreditativos o de certificación, en donde la mejora suele quedar como un enunciado general, que cada escuela debe resolver por sí misma ya que el peso más relevante del proceso lo tiene la evaluación externa con que se califica la calidad del centro escolar. Por ello las estrategias de evaluación suelen estar desconectadas de la implementación de estrategias de acompañamiento para el proceso de mejora, o bien consideran las mejoras desde una perspectiva más bien funcional al instrumento, careciendo de un sentido o dirección que permita que la comunidad escolar asuma con propiedad este proceso de evaluación y mejora. De esta ha predominado entonces una perspectiva evaluativa que concibe la escuela como un ente pasivo e independiente, receptora de

estrategias más que gestora de su propio proceso de desarrollo en respuesta a una idea que le constituya y de sentido.

En este contexto, la experiencia desarrollada junto a la red de centros escolares de FLACSI ha sido el escenario de oportunidad para diseñar un sistema que permita indagar respecto a las posibilidades de llevar adelante otra perspectiva evaluativa que responda a una visión integradora de la escuela y que la releve, mediante el trabajo en red, como una organización viva y activa frente al desafío de alcanzar mayores niveles de aprendizaje en sus estudiantes. Para llevar adelante este trabajo la investigación ha debido discutir preguntas como: ¿qué resultado debe alcanzar la escuela, para construir un espacio que forme integralmente?, ¿cómo se equilibran en este proceso los referentes y miradas internas de la institución, con los referentes y miradas externas?, ¿qué estrategias son las más efectivas para comprometer a una comunidad escolar con una reflexión crítica de sus prácticas?, ¿cómo se vincula el proceso de evaluación con la formulación e instalación de procesos de mejora?, ¿qué rol le cabe a los docentes, directivos, familias y estudiantes en el proceso de evaluar y mejorar?.

Los centros escolares de FLACSI se constituyen por tanto en una estructura ideal para el desarrollo de esta investigación, puesto que conforman una red con un referente identitario claro y explícito y una intención declarada por orientar el trabajo de sus centros escolares mediante una estrategia común de evaluación y mejora continua, que será el objetivo de la presente investigación.

En este proceso investigativo, la pregunta central que se aborda es:

¿Qué características debe considerar y qué componentes debe incluir un sistema que permita evaluar y mejorar los resultados de los centros escolares que pertenecen a FLACSI?

4.1.2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Para responder a esta pregunta es necesario identificar y definir con claridad los objetivos propuestos, tanto a nivel general como específicos.

El **objetivo general** de esta investigación es:

Diseñar un Sistema de Evaluación y Mejora de la calidad educativa para los colegios de la red de FLACSI, que permita determinar la calidad de los centros escolares y acompañar los procesos de mejora y cambio.

Esta investigación, tal como se explicará en detalle más adelante, entiende el proceso de evaluación y mejora desde una comprensión sistémica que requiere por un lado una vinculación irrenunciable entre la evaluación y la mejora (ambas no se entienden en sí mismas de manera aislada ya que se requieren mutuamente), como también asume que este proceso debe implicar activamente a los integrantes de la comunidad escolar y potenciar el trabajo en red entre las escuelas que comparten una visión educativa. Por ello se entiende que un Sistema de Evaluación y Mejora al menos ha de suponer la existencia de un modelo de evaluación que precise el contenido y forma de evaluar y una metodología para acompañar los procesos de evaluación y mejora que de definan a partir de la misma evaluación. De allí que en lo sucesivo cuando se utilice el concepto de Sistema de Evaluación y Mejora, se estará aludiendo a ambos componentes.

Para lograr alcanzar este resultado, la investigación se aborda tres **objetivos específicos**:

1. Diseñar un modelo de evaluación de la calidad educativa que identifique las variables críticas que deben ser medidas y proponga una estrategia para su medición.
2. Diseñar una metodología de acompañamiento para los centros escolares de la red que permita apoyar los procesos de evaluación y diseños de planes de mejora.
3. Validar el modelo de evaluación y estrategia de acompañamiento diseñados para ajustarlo a su aplicación definitiva en el contexto de trabajo de la red de FLACSI.

La metodología de la Investigación se organiza a partir de estos objetivos siguiendo por tanto tres fases o etapas de trabajo.

4.2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El diseño de la metodología corresponde a los parámetros de una investigación evaluativa, que se implementa en tres fases sucesivas de trabajo: diseño del modelo inicial del Sistema, validación del modelo inicial del Sistema y finalmente incorporación de los ajustes para la elaboración de la versión definitiva del Sistema de Evaluación y Mejora.

La fase de validación se organiza en dos tipos de estudios: el primero de ellos de carácter extensivo, sigue el análisis general de todos los centros participantes en la fase de validación (diez centros escolares). Este estudio se combina con un análisis de casos que focaliza su atención en tres centros escolares. Por ello se despliegan tanto herramientas de

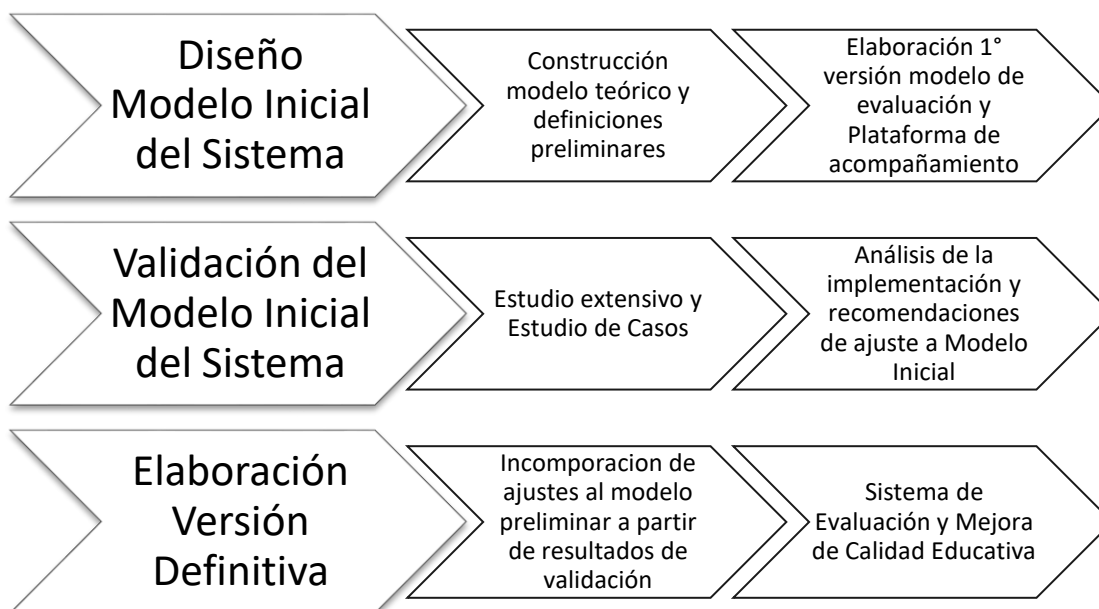
análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, que permiten finalmente establecer un Sistema para evaluar la calidad de los centros escolares y construir a partir de los resultados de esta evaluación un plan de mejora.

Para explicar la metodología desarrollada, esta sección del capítulo se divide en cuatro apartados. El primero de ellos presenta una mirada general de la investigación y las tres etapas que lo componen: Diseño del Modelo, Validación y Formulación de la Propuesta Final. En cada etapa se explicarán las estrategias y herramientas de investigación consideradas.

4.2.1. PROCESO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación implica una secuencia de tres etapas, que se desarrollaron durante tres años de trabajo. El gráfico 4.1 presenta estas tres etapas, explicando para cada una, el foco de la etapa y el resultado que se obtiene.

Gráfico 4.1. Metodología: Etapas de la Investigación



Fuente: Elaboración propia.

La primera etapa (Diseño del modelo inicial del Sistema), avanzó desde la conformación del equipo inicial a la elaboración de la primera versión del Sistema de Evaluación y Mejora. La segunda etapa corresponde específicamente a la validación del modelo inicial del Sistema, en un grupo de diez colegios que constituyeron la muestra

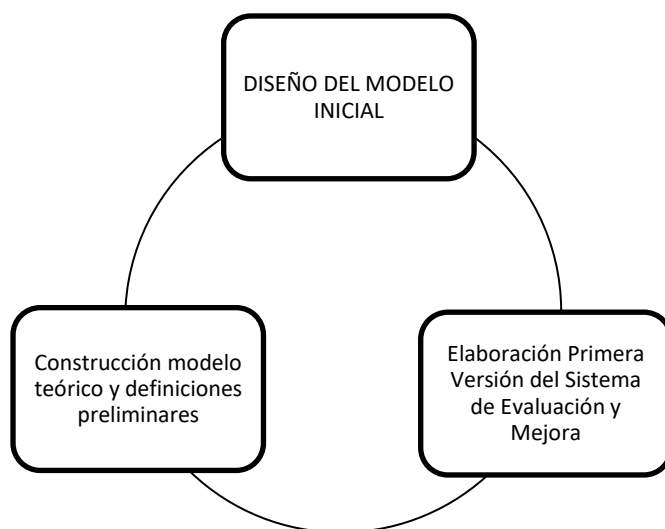
seleccionada, llevando a cabo dos estudios, el primero referido a la totalidad de los centros participantes en la validación y el segundo, que profundiza en el análisis de tres casos en particular. La última etapa, corresponde a los ajustes que se incorporaron al diseño inicial como resultado de la validación y finalmente la elaboración del modelo definitivo que da forma al: “Sistema de Evaluación y Mejora de la Calidad Educativa”.

En este capítulo se describe la metodología seguida en cada una de estas tres etapas, limitándose a la descripción de los procedimientos y criterios de investigación. En los siguientes capítulos se profundizará en el relato del proceso y los resultados del mismo. De este modo, el capítulo Quinto, describe en detalle la realización y hallazgos de la etapa de diseño del modelo inicial. El capítulo sexto, describe los hallazgos de la etapa de validación y el capítulo séptimo expone en detalle el Sistema de Evaluación y Mejora en su versión definitiva.

4.2.2. DISEÑO DEL MODELO INICIAL DEL SISTEMA

Tal como el nombre lo indica, el objetivo de esta fase consiste en el diseño de la primera versión que se aplicó en los centros escolares. En la fase de Diseño se llevaron a cabo dos procesos de trabajo investigativo. El gráfico 4.2 describe las sub etapas de esta fase y la duración que ellas tuvieron.

Gráfico 4.2. Metodología: Fases de la etapa Diseño del modelo Inicial



Fuente: Elaboración propia.

Lo primero que se requería elaborar era una identificación consensuada de los criterios y fundamentos que debía considerar tanto el modelo de evaluación como las estrategias necesarias para acompañar a los centros. Una vez acordados y explicitados dichos fundamentos, se avanzó en la segunda parte, que implicó el diseño de cada uno de los componentes que forman parte del Sistema de Evaluación y Mejora de los centros educativos.

4.2.2.1. Construcción modelo teórico y definiciones preliminares de variables de calidad

Esta sub etapa corresponde fundamentalmente a una fase de análisis documental y bibliográfico. Para la realización de este trabajo, se constituyó una comisión que tendría siete meses de plazo para elaborar un documento de trabajo, que permitiera establecer los fundamentos y criterios que debiera contener un Sistema de Evaluación de la Calidad de los centros escolares vinculados a FLACSI.

Las estrategias desarrolladas fueron las siguientes:

1. Conformación de una comisión de trabajo mixta con investigadores asociados a las universidades participantes en el proyecto y profesionales que trabajan en diversas responsabilidades de gestión en la red de FLACSI.
2. Elaboración de un catastro de la existencia de modelos o sistemas de gestión o evaluación institucional existentes en los colegios de la red de FLACSI. Para ello se envió una encuesta a cada encargado de las asociaciones locales (Delegado de Educación), solicitando la información y antecedentes respecto al origen y características de los modelos aplicados.
3. Evaluación de los modelos en aplicación, a través de nueve criterios de comparación, dando origen a una matriz de análisis comparativo
4. Recopilación de investigaciones realizadas en América Latina (en un horizonte de 20 años que dan cuenta de la existencia de factores de eficacia intra escuela o intra aula que se asocian a los resultados de aprendizajes de los estudiantes. El resultado de este análisis se organizó en una base de datos que permitió identificar dichos factores y ordenarlos en una primera matriz de análisis.
5. Discusión colectiva de dichos hallazgos en la comisión de trabajo organizada para esta fase y la preparación de un documento de síntesis con la sistematización y conclusiones del trabajo desarrollado en los puntos dos, tres y cuatro.

4.2.2.2. Elaboración primera versión del Sistema

La fase de elaboración estuvo a cargo de un equipo técnico formado por cuatro profesionales pertenecientes a la Universidad Alberto Hurtado (Chile) y tres profesionales pertenecientes a la Universidad Católica del Uruguay. El criterio para su elección consideró tanto la participación en la etapa previa del proceso (de hecho, cuatro de ellos habían colaborado directamente en la preparación del documento con los fundamentos del modelo), como también el conocimiento de los dos referentes que servirían de base para el diseño de la propuesta para FLACSI.

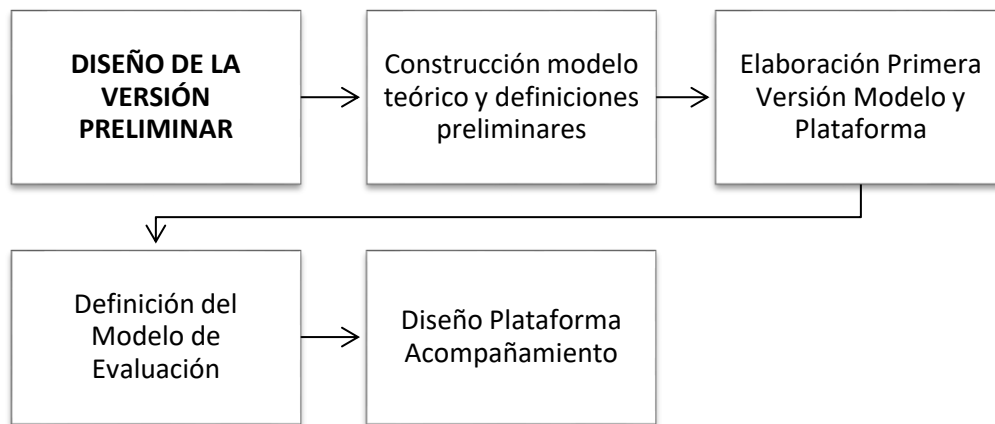
El equipo técnico se reunió mensualmente de manera virtual mediante un soporte de trabajo colaborativo. Adicionalmente se llevaron a cabo tres talleres presenciales del equipo de profesionales de tres días de duración cada uno. Los talleres resultarían esenciales para discutir en profundidad los contenidos y metodología de la propuesta, particularmente en aquellos puntos que no lograban acuerdos en las reuniones virtuales.

Como contraparte al equipo técnico, la dirección de FLACSI organizó una comisión asesora con diez representantes, cuya función fue comentar el avance del trabajo y entregar recomendaciones al equipo técnico, de manera que el Sistema fuera respondiendo a las necesidades e identidad de los centros de la Federación. El criterio para seleccionar a sus integrantes, fue similar a los de la comisión de trabajo que preparó el documento de fundamentos. Se consideró la experiencia profesional en cargos directivos y la representatividad de las diversas sensibilidades regionales de los colegios (un representante de México, uno de Guatemala, tres de Colombia, dos de Chile, uno de Ecuador, uno de Brasil y uno de Argentina). Este equipo se reunió en cuatro oportunidades durante el proceso y contó también con un espacio en la página web de la red FLACSI (www.flacsi.net) para ir leyendo y comentando cada uno de los sub productos, que generaba el equipo técnico.

El proceso de trabajo para el diseño se organizó en dos sub etapas, que describe el gráfico 4.3. Cada etapa estaba marcada por un hito de trabajo presencial que se asociaba a un subproducto que era discutido, salvo la última presencial, que correspondió a una asamblea de rectores y delegados de educación de las asociaciones que pertenecen a FLACSI, sesión en la que se aprobó finalmente el modelo empleado para la validación.

Tal como fue explicado al inicio del capítulo, el Sistema de Evaluación y Mejora requirió el desarrollo de dos componentes claves i) modelo evaluación y ii) plataforma de acompañamiento, por tanto las fases de trabajo se estructuran en función del diseño, luego la validación y finalmente la incorporación de los ajustes a ambos componentes.

Gráfico 4.3. Metodología: Sub etapas de la fase de Elaboración. Primera versión del Sistema



Fuente: Elaboración propia.

Primera Sub-etapa: Definición de ámbitos y resultados que se evaluarán. Se trabaja por equipos en la definición de ámbitos, a partir de los análisis de las matrices elaboradas tanto de las experiencias de sistemas de calidad vigentes en la red, como de los hallazgos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina referida a los factores asociados a los aprendizajes.

Una importante precaución metodológica en esta fase, fue el análisis las experiencias y hallazgos de la investigación, de modo que se neutralizara lo más posible los sesgos de análisis de cada investigador en consideración a los modelos que conoce y trabaja. De esta manera se tomaron acuerdos por coincidencias en los análisis y en los casos de discrepancias, se recurría a la decisión junto a la comisión asesora del proyecto. La sub etapa concluye con una primera reunión presencial para tomar los acuerdos de la estructura general del modelo de evaluación.

Una vez definidos los ámbitos, se recurrió a la redacción de Indicadores de evaluación. El equipo base se dividió en cuatro sub equipos uno para cada ámbito definido. Cada sub equipo tuvo libertad de definir los espacios y tiempos de trabajo, con el compromiso de elaborar una primera versión para ser discutida en el segundo taller presencial. En este taller se revisaron de manera conjunta la primera versión de indicadores de los cuatro ámbitos, dando origen a la versión del modelo de evaluación que sería expuesta a la comisión asesora para su validación.

Con las observaciones del comité asesor, el equipo continuó su trabajo, optando por una estrategia diferente que permitiera unificar las redacciones y evitar ausencias o reiteraciones en los indicadores de evaluación, que se generaban al trabajar cada equipo en forma independiente. Para ello se redujo el equipo redactor a cuatro profesionales, una pareja por cada universidad. Cada pareja revisó e integró dos ámbitos, que luego se intercambiaban con la otra pareja, de manera que se produjera un chequeo cruzado de los cuatro ámbitos de evaluación. En paralelo otro equipo de trabajo (tres profesionales), elaboraron una primera propuesta de la estrategia de trabajo en los centros y el diseño del proceso de validación. El cierre de esta sub etapa, se realizó en el tercer taller presencial, en el cual se discutieron los avances para poder completar la redacción final del modelo de evaluación y aprobar en términos generales la estrategia de trabajo en los centros.

La redacción final del modelo de evaluación consistió en la revisión integra del modelo por parte de una pareja de investigadores, para ajustar la coherencia de cada uno de sus componentes, cuestión que había quedado bastante resuelta ya en el cierre de la tercera sub etapa. El modelo completo de evaluación, componente central del Sistema, fue presentado, revisado, comentado y aprobado definitivamente por los delegados de educación que representan a cada una de las asociaciones que conforman la red de FLACSI, de manera que se contara con la autorización de sus responsables, para la aplicación en los colegios que participarían de la etapa de validación.

Segunda sub-etapa, desarrollo de la plataforma de acompañamiento: En esta etapa el trabajo implicó la definición de los manuales de apoyo que definieron: la estrategia de trabajo en los centros, los roles de los facilitadores y profesional de apoyo y la implementación de un soporte virtual que permitiera digitalizar el proceso de evaluación.

Esta es una etapa más bien operacional cuyo foco fue el diseño de todos los soportes que requeriría el proceso de validación, para ello se distribuyeron tareas en los equipos de elaboración del protocolo y materiales de trabajo para los centros, de manera que existiera un formato equivalente para la puesta en práctica del modelo, independiente al profesional que condujera las actividades en cada una de las sedes en que se validaría el modelo. La etapa también incluyó junto a los protocolos de trabajo para profesionales de apoyo y facilitadores, el diseño de un programa de formación para preparar a los futuros acompañantes del proceso en cada centro (que sería certificado como un diploma de la Universidad Alberto Hurtado). Finalmente se diseñó también una plataforma virtual que permitiera contar con un espacio

en que los colegios pudieran encontrar toda la información del modelo, completar su evaluación y mantener dialogo con los profesionales de apoyo y facilitadores.

De esta manera se completaba la del diseño de la primera versión del modelo y sus recursos de acompañamiento y se iniciaba la etapa de validación cuya metodología se explicará en el siguiente apartado.

4.2.3. VALIDACIÓN DEL MODELO INICIAL DEL SISTEMA

La etapa de validación implicó la aplicación del modelo diseñado en 10 centros educativos. Para el análisis se organizan dos tipos de estudio. El primero de ellos, corresponde a un estudio extensivo que abarca a todos los centros que participaron del proceso. El segundo, corresponde a un estudio de caso que se desarrolló en paralelo, en tres centros educativos.

4.2.3.1. Estudio Extensivo

Como se explicará más adelante, la validación requería de centros escolares que quisieran aplicar el modelo diseñado. Para ello se seleccionaron diez centros escolares y se asignó a cada centro escolar un profesional de apoyo, del equipo investigador, de manera que pudiera existir una observación directa del proceso en estudio. El estudio extensivo recogió por tanto la información proveniente de todos los centros que participaron de la validación y aplica instrumentos como encuestas, que permiten una mirada global y comparativa de lo ocurrido en todos los colegios, para poder establecer ciertas constantes que permitieron ajustar o conservar los componentes del modelo evaluado.

A continuación, se describirá la metodología que siguió el estudio extensivo, partiendo por las variables analizadas, caracterizando luego la población y muestra, describiendo luego los instrumentos, tanto en su objetivo, aplicación y análisis.

a) Variables y fuentes de información

El análisis realizado durante la validación consideró los dos componentes fundamentales de la propuesta y que constituirán el Sistema definitivo.

1. **Modelo de Evaluación:** se entiende por modelo, un componente que da cuenta de los contenidos que son evaluados (ámbitos y resultados), como de su instrumentalización a través de un conjunto de indicadores que se gradúan para determinar el nivel de logro alcanzado. El modelo incluye también la respectiva asignación de puntajes y ponderación para cada indicador.

2. **Plataforma de Acompañamiento:** esta plataforma da cuenta de la estrategia y recursos de apoyo que los centros cuentan para llevar adelante el proceso de evaluación y el diseño de la mejora. La plataforma es evaluada por tres aspectos: la estrategia de trabajo en los centros, el rol y desempeño de los facilitadores y profesional de apoyo y finalmente el soporte y recursos virtuales de acompañamiento, al cual accedía cada uno de los centros participantes.

Para estos componentes, se identificaron cuatro fuentes de información:

- **Equipos Directivos:** Equipo responsable de la marcha general del colegio, que se reúne de manera habitual y que lidera los procesos de gestión escolar en las distintas áreas o secciones del colegio.
- **Facilitador:** Es el profesional externo al colegio, que forma parte de la red, habitualmente con responsabilidades directivas en otro centro escolar. En cada centro escolar existen dos facilitadores.
- **Profesional de Apoyo:** Es un profesional de alguna universidad participante en el diseño del Sistema.

A partir de la tabla 4.1 se exponen las variables consideradas para cada componente. Principalmente, esta tabla presenta la definición del Modelo de Evaluación y describe las tres variables consideradas.

Tabla 4.1. Metodología Estudio Extensivo: Definición de variables para el Modelo de evaluación

Crterios	Definición	Variables
Pertinencia	Nivel de coherencia que tiene el resultado/indicador respecto al ámbito al que pertenecen y a los propósitos de calidad y mejora del centro escolar, Estos aspectos están acordes con la propuesta educativa y los requerimientos de calidad prioritarios del centro	Ítem 1,3-7 Cuestionario Facilitadores / Profesionales de Apoyo Ítem 1.A Encuesta Facilitadores Ítem 9.A Profesional de Apoyo
Claridad	Redacción y foco que hace comprensible el aspecto que se pretende evaluar	Ítem 2 Cuestionario Facilitadores / Profesionales de Apoyo
Aplicabilidad	Posibilidad de verificar el grado de cumplimiento del indicador mediante evidencias que lo respalden en el marco de un proceso de evaluación y mejora	Ítem 7 Cuestionario Directivos 1.B Cuestionario Facilitadores / Profesionales de Apoyo
Utilidad	Nivel de valoración de los participantes respecto al aporte del modelo en los procesos de evaluación y mejora	III. Cuestionarios Facilitadores Ítem 17-18 Cuestionario Facilitadores / Directivos 2 Ítem 5 C. Cuestionario Directivos1

Fuente: Elaboración propia.

Para la evaluación de la Plataforma de Acompañamiento se definieron dos variables, que presenta la tabla 4.2

Tabla 4.2. Metodología Estudio Extensivo: Definición de variables para Plataforma de Acompañamiento

Crterios	Definición	Variables
Satisfacción	Evalúa de manera global la percepción de los participantes en el proceso general de trabajo, respecto a la metodología desarrollada durante el proceso como también de los aportes recibidos desde el acompañamiento y recursos asociados	Ítem II.A, III.B, 23B Cuestionario Facilitadores Ítem II: B, III.B, 2.B Cuestionario Directivos 2
Eficiencia	Evalúa la percepción que tienen los participantes, respecto al logro alcanzado en la autoevaluación institucional y el diseño de los procesos de mejora escolar, a partir de las estrategias metodológicas y el uso de los recursos de apoyo que recibieron.	Ítem 12-16 Cuestionario Facilitadores Ítem 8 Cuestionario Profesionales de Apoyo Ítem 6, 12-15 Cuestionario Directivos 2

Fuente: Elaboración propia.

b) Selección y caracterización de la muestra

La población del estudio, como ya se ha comentado, corresponde a los 90 centros escolares que forman parte de esta red. Para caracterizar la población se utilizaron tres criterios de base. La ubicación geográfica, el tipo de dependencia y el nivel socioeconómico de la población que atiende el colegio.

La definición de la muestra, correspondió a tres condiciones que debían considerarse ante la selección de cualquier centro y establecidas en orden de prioridad:

- a. **Condición de posibilidad.** La posibilidad está dada por la capacidad del equipo de investigadores para acompañar directamente el proceso en los centros. De los siete investigadores, sólo cinco estaban en condiciones de acompañar el proceso en al menos un centro y se estimó que no era adecuado que un mismo profesional acompañara a más de dos centros, a excepción del coordinador del equipo que destinaba un tiempo mayor a esta investigación.

Considerando el primer criterio, posibilidad, se estimó que el número deseable de centros fuera de nueve ya que correspondía al 10% del tamaño de la población y aseguraba un acompañamiento adecuado por parte del equipo de investigación.

Se extendió de este modo una invitación a participar en el proceso de validación, dirigida a cada Delegado o representante de las asociaciones locales. Se excluyó de esta invitación a los colegios de Brasil, porque no se contaría con traducción al portugués, ni tampoco con profesionales que manejaran el idioma a un nivel aceptable para coordinar el trabajo con los centros.

- b. **Condición de interés**, es decir la expresión voluntaria de disposición a participar por parte del propio centro. Dado que el proceso implica asumir una carga de trabajo y de costos económicos a los colegios (los centros debían financiar los costos de aplicación en su centro), era condición fundamental la disposición e interés que demostrara un centro por participar.

Los Delegados de Educación fueron los responsables de explicar y motivar a los rectores de su asociación. La respuesta fue favorable y se conformó una lista inicial de 15 centros escolares. Esta lista sobre representaba a los colegios de México y Ecuador, por lo que se les pidió a los delegados, respectivos reducir la inscripción a uno o dos centros de dichos países. Con ello se alcanzaba la muestra deseada de 9 centros.

A solicitud del delegado de Chile, se añadió posteriormente un centro que, si bien pertenece a la red jesuita, no es integrante de FLACSI, sino de la red Fe y Alegría, dado que trabaja en un sector de alta vulnerabilidad social, característica que hacía particularmente atractiva la inclusión de este centro, porque ampliaba la diversidad del estudio. De este modo la muestra final quedó conformada por 10 centros escolares.

c. **Condición de representatividad**, de manera que los centros seleccionados pudieran reflejar las diferentes características que tienen los centros que conforman FLACSI.

Respecto a la representatividad, se consideraron tres criterios de selección:

- **Localización Geográfica:** Se definieron cinco zonas geográficas: América Central y el Caribe (incluye México), Sudamérica I (Colombia, Venezuela y Ecuador), Sudamérica II (Perú, Bolivia y Chile), Sudamérica III (Argentina, Paraguay y Uruguay) y Sudamérica IV (Brasil). Esta agrupación se justifica, considerando que el 81% de los centros, se encuentran en Sudamérica y que Brasil en sí mismo constituye una unidad, dada la diferencia de lenguaje y el tamaño (14 centros educativos).
- **Tipo de financiamiento:** Se considera la fuente prioritaria de financiamiento (sobre el 80% de sus ingresos), a partir de tres vías posibles: público o estatal, privado (familias, donaciones u otros fondos de carácter privado) y mixtos (existencia de financiamientos tanto públicos como privados).
- **Nivel Socioeconómico:** La clasificación socioeconómica y de dependencia en cuanto a financiamiento, sigue los criterios locales que constan sólo como dato que proporciona la Secretaría Ejecutiva de FLACSI.

La tabla 4.3 establece una comparación entre las características de la población total (FLACSI), con los colegios seleccionados en la muestra. Tal como allí se aprecia, la muestra seleccionada conserva prácticamente los mismos parámetros de la población, a excepción de la localización geográfica, en que, por criterios prácticos de idioma, se excluyó a Brasil. Dando una mayor representatividad a Argentina/Uruguay que es la asociación de mayor tamaño en FLACSI (con 18 centros). La incorporación de un centro de la red de Fe y Alegría en Chile (financiamiento mixto), incrementó también la representatividad de los colegios con esta modalidad por sobre el nivel medio en FLACSI.

Tabla 4.3. Metodología: Caracterización de la muestra de centros participantes en la validación respecto a tres variables de caracterización de la Población (FLACSI)

Variable	Clasificación	FLACSI %	Muestra %
Localización Geográfica	América Central y Caribe	19	20
	Sud América I (Colombia, Venezuela Ecuador)	22	20
	Sud América II (Perú, Chile, Bolivia)	20	20
	Sud América III (Argentina, Uruguay, Paraguay)	23	40
	Sud América IV (Brasil)	15	0
Tipo de Financiamiento	Público	10	10
	Privado	76	50
	Mixto (público privado)	14	40
Nivel Socioeconómico	Alto y Medio Alto	36	50
	Medio	36	30
	Medio Bajo y Bajo	28	20

Fuente: Elaboración propia.

c) Descripción de Instrumentos

Para recolectar la información referida a las variables ya descritas en el primer apartado de esta sección, se elaboraron cuatro tipos de instrumentos.

1. Cuestionarios
2. Reportes participantes
3. Registros de Resultados
4. Registros de Observaciones

El primer tipo de instrumentos, corresponde a **cuestionarios**. Estos tenían como propósito general captar de manera masiva y amplia, la apreciación que tenían los actores directamente involucrados con el proceso de validación. En el caso de los cuestionarios, estos se aplicaron a los equipos directivos de cada centro, al término de cada fase presencial (es decir al inicio y al término del proceso). Una forma similar del cuestionario final se aplicó a los facilitadores y a los profesionales de apoyo, al final del proceso. En la sección de anexo (anexo 1) se ha incluido un cuadro detallado que presenta cada una de las preguntas de cada instrumento, indicando además a qué variable responde. La tabla 4.4 describe cada uno de los cuestionarios, con su respectiva caracterización.

Tabla 4.4. Metodología: Caracterización de los cuestionarios aplicados

Instrumento	Objetivo	Formato	Tiempo	Destinatarios	Responsable
Encuesta de Evaluación semana Inicial	Evaluar los contenidos y metodología de trabajo referido a la preparación previa y realización de la primera semana de trabajo presencial en el centro educativo.	Encuesta de aplicación on-line 6 afirmaciones escala Likert y 5 preguntas abiertas de respuesta breve	30'	Integrantes del equipo directivo de cada centro en donde se aplica el piloto. N:60 personas	Coordinación Central, con apoyo de cada profesional coordinador de centro.
Cuestionario de evaluación de facilitadores	Evaluar las percepciones de los facilitadores respecto al modelo de evaluación, a la metodología de trabajo y la plataforma de acompañamiento tanto en la evaluación como en la definición de líneas y estrategias de mejora.	Cuestionario estructurado de aplicación on-line. Con 30 afirmaciones con escala Likert y cuadro con comentarios breves de las respuestas. N preguntas abiertas de respuesta breve	60'	Facilitadores que hayan cumplido el rol de acompañantes en un centro N.20	Coordinación Central
Cuestionario de evaluación de Profesionales de Apoyo	Evaluar las percepciones de los facilitadores respecto al modelo de evaluación, a la metodología de trabajo y la plataforma de acompañamiento tanto en la evaluación como en la definición de líneas y estrategias de mejora.	Cuestionario estructurado de respuestas breves	45'	Profesionales de Apoyo que hayan cumplido el rol de acompañantes en un centro en cualquiera de sus etapas (se responde para cada centro) N.9	Coordinación Central
Encuesta de Evaluación Semana de Cierre	Evaluar los contenidos y metodología de trabajo referido a la preparación previa y realización de la semana de cierre del trabajo presencial en el centro educativo.	Encuesta de aplicación on-line 10 afirmaciones escala Likert y 1 preguntas abiertas de respuesta breve	30'	Integrantes del equipo directivo de cada centro en donde se aplica el piloto. N:60 personas	Coordinación Central, con apoyo de cada profesional coordinador de centro.

Fuente: Elaboración propia.

El segundo tipo de instrumentos, corresponde a los **reportes de los participantes**: Estos corresponden a observaciones que los equipos de autoevaluación de cada centro, ingresaban voluntariamente a la plataforma de soporte virtual, para reportar lo que estimaban era un problema del indicador o la rúbrica respectiva. Estos comentarios

permitieron evaluar aspectos referidos a la pertinencia, claridad y aplicabilidad de los indicadores, desde la perspectiva de los mismos participantes de los colegios.

El tercer tipo de instrumento fue los registros **de resultados de la autoevaluación**, es decir el informe que arrojaba la plataforma de soporte virtual, con las valoraciones y evidencias que cada centro ingresaba durante el proceso. Estas valoraciones se expresaban como puntaje y porcentaje de logro, en conformidad a las ponderaciones establecidas en el modelo. El análisis de estos resultados permitió observar la capacidad de discriminar de dichos ítems y los niveles de exigencia que estos representaron para los participantes del piloto.

Finalmente, el cuarto tipo de instrumentos corresponde a los **registros de observaciones** estos incluyen tanto las anotaciones libres de los profesionales de apoyo durante el proceso de trabajo en el centro, como también actas y registros de audio de las reuniones con los profesionales de apoyo.

La tabla 4.5 presenta los instrumentos aplicados asociados en primer lugar a cada uno de los componentes del modelo y luego asociando cada uno de ellos a la variable que se evaluaba en cada caso.

Tabla 4.5. Metodología: Componente del Sistema y Variables evaluadas por instrumento

Instrumento	Componente y variable
Cuestionario Evaluación Jornada Inicial para directivos	Plataforma de Acompañamiento: <ul style="list-style-type: none"> • Eficiencia • Oportunidad
Cuestionario Evaluación Jornada Final para directivos	Modelo de Evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia • Aplicabilidad • Utilidad Plataforma de Acompañamiento: <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción • Eficiencia
Cuestionario evaluación facilitadores	Modelo de Evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia • Claridad • Aplicabilidad • Utilidad Plataforma de Acompañamiento: <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción • Eficiencia
Cuestionario evaluación Profesionales de Apoyo	Modelo de Evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia • Claridad • Aplicabilidad Plataforma de Acompañamiento: <ul style="list-style-type: none"> • Eficiencia
Reportes de Participantes	Modelo de Evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia • Claridad • Aplicabilidad
Registros de Resultados	Modelo de Evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Aplicabilidad
Registro de Observaciones	Modelo de Evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Pertinencia • Claridad • Aplicabilidad • Utilidad Plataforma de Acompañamiento: <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción • Eficiencia

Fuente: Elaboración propia.

Los instrumentos fueron aplicados de acuerdo a los procedimientos establecidos, encontrando una adecuada tasa de respuesta. La tabla 4.6 describe para cada centro escolar,

la tasa de respuesta obtenida en cada uno de los cuestionarios y añade también como referencia la cantidad de reportes de participantes que cada centro incluyó.

Tabla 4.6. Metodología: Tasa de respuesta obtenida por centro escolar para cada instrumento aplicado en el estudio extensivo de validación

Identificación centro	Cuestionario		Cuestionario Facilitadores (n/%)	Cuestionario profesional de apoyo (n/%)	Reportes de participantes
	Directivos jornada Inicial (n/%)	Directivos jornada final (n/%)			
Colegio 1	12/100	8/75	2/100	1/100	6
Colegio 2	5/83	4/83	1/50	1/100	25
Colegio 3	1/20	1/20	1/50	0	1
Colegio 4	4/80	4/80	2/100	0	0
Colegio 5	7/100	5/71	2/100	1/100	7
Colegio 6	1/25	2/50	2/100	0	8
Colegio 7	10/100	6/60	2/100	0	6
Colegio 8	0/0	0/0	2/100	1/100	0
Colegio 9	4/100	0/0	1/50	0	7
Colegio 10	5/100	0/0	1/50	0	5
Promedio Tasa Respuesta	39/71%	30/44%	16/80%	4/40%	(total 65)

Fuente: Elaboración propia.

La tasa más baja de respuesta se obtuvo de los profesionales de apoyo, cuestión menos relevante desde un punto de vista metodológico, puesto que se contó con una gran cantidad de registro de observaciones y se pudo discutir extensamente la experiencia en cada centro, en una jornada especial de trabajo de tres días de duración, en la fase de análisis. Un aspecto crítico fue la disminución en la tasa de respuesta de la jornada final, en que no hubo devolución de las respuestas en tres centros escolares. En dos de ellos se aludió a problemas de conexión con la plataforma, que derivaron en la pérdida de información y en otro centro la encuesta no fue aplicada ya que fue necesario adaptar en profundidad la realización del trabajo de cierre, cuestión que se detallará en uno de los casos de estudio en profundidad.

No obstante lo anterior, el estudio procesó 1.959 respuestas, correspondientes a 107 personas.

d) Procedimiento de análisis

La etapa de análisis de los resultados del estudio extensivo tiene tres fases. La primera corresponde a la preparación de la información, la segunda al análisis conjunto con los

profesionales de apoyo y la tercera la elaboración de un informe de síntesis para discutir con los participantes en la asamblea de FLACSI.

En la fase de preparación de los datos se transcribieron todas las respuestas de los cuestionarios a una primera planilla, la transcripción incluyó tanto las respuestas cerradas (escala de apreciación), como aquellas abiertas. Cada respuesta se asoció a su vez con la respectiva variable a la cual reporta.

Una vez completado este ordenamiento, se obtuvo un cuadro resumen por variable, de manera que se pudieran comparar las respuestas obtenidas por diversos actores. Las respuestas se llevaron a una escala porcentual, de manera que se hiciera una lectura más fácil de las percepciones que aportaba cada grupo y centro escolar tanto en las variables asociadas al modelo como aquellas asociadas a la plataforma de acompañamiento.

Los reportes de incidentes se transcribieron íntegros en una segunda planilla que contenía cada uno de los 67 indicadores del modelo inicial, de esta manera se podía observar que indicadores resultaron más cuestionados y qué tipo de observaciones se realizaban en cada caso.

Los registros de resultados se procesaron en una tercera planilla, que arrojó los puntajes de cada indicador en cada centro escolar, se optó por trabajar con los puntajes brutos, no llevados a porcentaje, porque de esta manera se podía identificar de mejor forma las respuestas entregadas en cada caso. Para cada indicador se calculó el promedio obtenido en los diez centros, el valor modal y la desviación estándar. La inclusión de estos indicadores permitió identificar el grado de dificultad de cada indicador y la capacidad de discriminar que reflejaron. Se estableció como criterio de alerta para un análisis individual, todos aquellos indicadores que tenían valor modal 0 o aquellos en que la desviación estándar fuera menor a 2 puntos (considerando una escala total de 12 puntos).

Los registros de observaciones de reuniones no se categorizaron, solamente sirvieron como respaldo para reafirmar conclusiones u observaciones que emergieron de la discusión.

En la fase de análisis se realizó en un taller presencial de trabajo de tres días que reunió a todos los profesionales de apoyo que participaron del proceso, junto a todos los integrantes del equipo de investigación. En este taller se entregó a cada participante una carpeta con las tres planillas señaladas (sistematización cuestionarios, reportes de incidentes y reporte de resultados). El análisis se complementó con las observaciones personales que podían hacer los profesionales que trabajaron en contacto con los centros. Se siguió una

metodología de revisión por ámbitos, en que se establecieron las dificultades u objeciones que tenía el modelo y una síntesis con las recomendaciones que se establecieron para ajustar y mejorar la plataforma de acompañamiento.

La síntesis de estas discusiones y acuerdos fue transcrita a un informe de evaluación, con las conclusiones y recomendaciones de ajuste, que se presentó y discutió con los participantes de la asamblea anual de FLACSI, cerrando con ello la etapa de validación del modelo y plataforma inicial.

4.2.3.2 Estudio de casos

La metodología de investigación contempló junto al estudio extensivo, un estudio en profundidad de tres casos que permitieron profundizar en la comprensión de la experiencia que viven los centros escolares al participar del proceso de validación. El objetivo de este estudio es recuperar información referida a la implementación del modelo de evaluación y la plataforma de acompañamiento, mediante la observación directa de las interacciones, características de las culturas y contextos específicos en tres centros escolares.

a) Categorías de Investigación

El estudio de caso consideró dos tipos de categoría a observar. Existen categorías que se definieron a priori y que corresponden a las mismas variables del estudio extensivo; es decir, se consideraron los dos componentes de la propuesta inicial del Sistema que se sometía a validación: el modelo de evaluación y la plataforma de acompañamiento. Para el modelo de evaluación se mantuvieron cuatro categorías, pertinencia, claridad, aplicabilidad y utilidad. Para la plataforma de acompañamiento, se conservaron tres categorías, satisfacción, efectividad y oportunidad. La definición de estos criterios, está descrita respectivamente en las tablas 4.1 y 4.2.

Además de estas categorías a priori, se trabajó con categorías emergentes que surgen de la observación directa de cada caso. Estas categorías emergentes se ordenaron en función de tres preguntas fundamentales que el investigador tenía presente durante el trabajo de observación en cada centro: ¿Qué características del contexto de la escuela afectan el desarrollo de la validación? ¿Qué aspectos de la cultura escolar contribuyen o dificultan al desarrollo del proceso? ¿Qué condiciones en la implementación del proceso en el centro afectaron su desarrollo?

b) Criterios de Selección y Descripción de los casos

La selección de los casos para el estudio respondió tanto a criterios de representatividad, variabilidad y oportunidad. De manera inicial, se seleccionaron centros que pudieran representar parte de la variabilidad que tienen las escuelas que conforman FLACSI, tanto en variables de localización, tamaño y nivel socioeconómico y organización interna.

El primer centro seleccionado es el Instituto de Ciencias de Guadalajara, México. Es un centro tradicional de la Compañía de Jesús (fundado en 1906) que resulta interesante de observar en el proceso de construcción de identidad como centro católico, precisamente en un país de fuerte tradición de educación laica. El centro es uno de los de mayor tamaño de la red FLACSI; estudian, en sus cuatro secciones, 2.903 estudiantes (tanto hombres como mujeres) y trabajan más de 400 funcionarios. Esto hace que tenga también una gestión escolar compleja que hace interesante a su vez, la observación de los procesos de participación en involucramiento en la evaluación y diseño de mejoras. La presencia de un colegio en México, permitía a su vez la observación del modelo en un contexto escolar y cultural muy distinto al que había dado origen al trabajo, además presentaba desafíos para probar la universalidad del lenguaje y referentes de calidad que se proponen en la validación.

El segundo centro seleccionado, corresponde al Colegio Inmaculada Concepción, en la ciudad de Santa Fe, Argentina. Este Colegio fundado en el año 1604, corresponde un colegio de reconocida formación católica en la ciudad (está en pleno centro histórico, frente a la Catedral). Su educación es segregada sólo a hombres y conforma un prestigioso centro de referencia por su formación religiosa y académica, para las familias que tradicionalmente han matriculado a sus hijos en esta institución. Es un centro de tamaño intermedio, con 1.150 estudiantes matriculados (en el año 2013), impartiendo enseñanza del nivel inicial (*play group*) hasta el término de la educación secundaria.

El tercer centro seleccionado, la Escuela San Ignacio de Calera de Tango, en Chile. Esta Escuela ofrece un conjunto de cualidades que la hace particularmente interesante para su inclusión en la investigación. En primer lugar, es un centro educativo que subsiste mayoritariamente con el aporte estatal y por tanto asume una serie de cualidades propias de la escuela pública (menor autonomía en su gestión, mecanismos de evaluación externos y no selectividad de los estudiantes). Es un centro pequeño, con 338 estudiantes y 16 docentes. El 60% de sus estudiantes son considerados de alta vulnerabilidad social, en conformidad a los parámetros que establece el Ministerio de Educación del país. Es además una escuela ubicada

en una zona semiurbana y que imparte enseñanza sólo en el nivel primario (incluye además un nivel de educación preescolar). Es un caso excepcional a su vez ya que en rigor no pertenece a la red de FLACSI, sino a la Federación Fe y Alegría, sin embargo, su vinculación a la Compañía de Jesús, hizo posible su integración al proceso. A diferencia de los otros dos centros mencionados, en que la dirección del centro es ejercida por sacerdotes jesuitas, en la Escuela de Calera de Tango, el director es laico. La inclusión en el estudio de este centro, implicó una oportunidad interesante para evaluar la aplicabilidad del modelo en un contexto de organización diferente.

c) Recolección de información

Al ser el estudio de caso un análisis de tipo cualitativo en que el investigador es parte del proceso que se analiza, la recolección de información privilegia las técnicas de registro de observación participante. Se utilizaron cuatro técnicas: Registro de observaciones (la fuente es el mismo investigador), Grupos focales (uno destinado a los facilitadores y otro al equipo directivo del centro), Entrevista semi-estructurada (coordinador del proceso en el centro) y finalmente un Informe escrito y comentarios al proceso de evaluación (elaborado por cada profesional de apoyo a partir de los informes de trabajo de los facilitadores que acompañaban a cada centro). A continuación, se describen cada una de estas técnicas.

En primer lugar, están las mismas observaciones del investigador, para ello se recurrió a las notas y registros tomados en las diversas reuniones de trabajo, tanto con los equipos internos como en las reuniones con facilitadores. Estas reuniones se respaldaron con registros de audio que complementaron los apuntes del mismo investigador.

En segundo lugar, se realizaron en cada centro dos reuniones de grupo focal. La primera de ellas con el equipo directivo y la segunda con el grupo de facilitadores. Los grupos focales fueron conducidos por el mismo investigador, existió registro de audio de cada reunión. La reunión tomó un tiempo aproximado de 50 minutos. Las reuniones de los grupos focales se realizaron en las dependencias del mismo centro, el último día de la jornada final de trabajo. Los participantes eran invitados a colaborar con una mirada evaluativa global del proceso vivido por el centro. En ambos casos se formularon tres preguntas iniciales y la conversación permitía ir orientando con nuevas preguntas el foco del análisis. Las preguntas refirieron a la misma estructura del análisis. Primero, se indagaba respecto a la valoración global de los participantes respecto al modelo y la plataforma de acompañamiento (se evitó expresamente referirse a las categorías a priori, precisamente para permitir que emergieran nuevas consideraciones). Luego, se les consultó respecto a las condiciones del contexto del

centro, que pueden explicar los resultados del proceso (condiciones externas e internas); finalmente se indagó por los rasgos de la cultura interna del centro que pueden afectar al desarrollo del proceso.

Es importante considerar que, tanto en los casos del Instituto de Ciencias como del Colegio Inmaculada, el grupo focal con facilitadores incluyó no sólo a los facilitadores del propio centro, sino también a los observadores del proceso que eran facilitadores de otras instituciones que asistieron durante las dos jornadas presenciales de trabajo, a formarse en un espacio de capacitación llevado a cabo en conjunto con las universidades participantes. En la Escuela de Calera de Tango no se efectuó un grupo focal con facilitadores, dado que este centro no fue sede de formación para otros profesionales. En esta escuela el grupo focal con el equipo directivo, se reemplazó con una reunión ampliada del Director y los cuatro coordinadores de equipos de autoevaluación, dado que no funciona un equipo de dirección como es habitual en otros centros.

En tercer lugar, en cada centro se efectuó una entrevista semi-estructurada con el coordinador interno del proceso. En el caso de los colegios de México y Argentina este rol lo ejerció la Coordinación General Académica y en el caso de Chile, la ejerció el mismo director. Estas entrevistas tuvieron una duración de 45 minutos, fueron realizadas por el mismo investigador y se registraron con grabación de audio. Todas las entrevistas se efectuaron entre una y cinco semanas posteriores al cierre del proceso de trabajo en el centro, de manera que pudiera existir una mirada algo más distante de la misma experiencia vivida. Se formularon las mismas interrogantes del grupo focal y se fue moderando la conversación con sub preguntas que atendían a los aspectos facilitadores u obstaculizadores del proceso.

Finalmente existió un registro que corresponde al informe de comentarios del proceso de evaluación que cada facilitador elaboró a partir de las experiencias en sus propios centros. Este informe cumplió con un doble propósito, sirvió tanto para un proceso acreditativo de su propia formación como facilitador (en el marco del diplomado de formación que se efectuaba), como también de informe final de síntesis, que permitía una mirada complementaria a los mismos registros de observaciones del investigador.

d) Procedimiento de análisis

Para el análisis de cada caso se revisaron los registros de audio de las reuniones de coordinación, grupos focales y de las entrevistas. Se construyó una planilla simple que contenía en la columna vertical la identificación de la fuente de información y en la columna horizontal las categorías a priori que se habían establecido, a continuación se incluyeron tres

nuevas columnas denominadas aspectos emergentes de contexto, cultura y proceso, de manera que pudieran surgir de allí otro tipo de consideraciones o categorías que no estuvieran presentes en la definición a priori y que resultaran relevantes para la evaluación del proceso de validación. Esta planilla, fue llenada con las citas textuales transcritas, que referían a algunas de las categorías o aspectos señalados anteriormente. El mismo proceso se repitió luego con la lectura de los informes de cada facilitador.

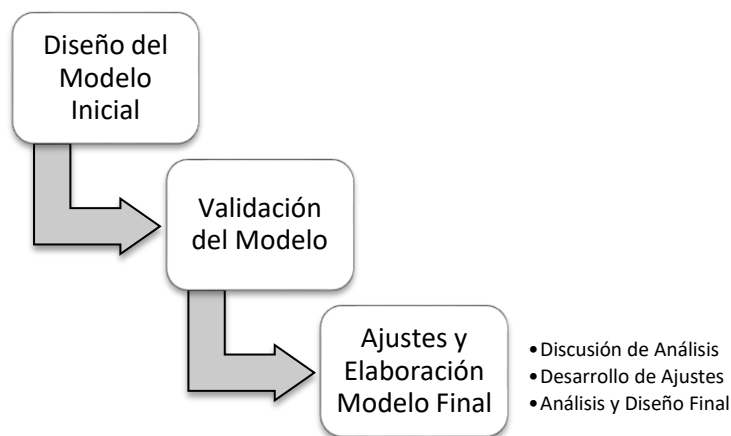
Una vez completada la planilla, integrando las cuatro fuentes de información, se avanzó en el análisis de coincidencias o ideas fuerzas que se expresaron y también de algunos puntos, que, aunque no fueran coincidentes, daban cuenta de aspectos que parecen centrales de considerar en procesos de este tipo, Con el análisis completo, se procedió a la redacción del capítulo de resultados de la validación.

4.2.4. AJUSTES Y ELABORACIÓN DEL MODELO FINAL DEL SISTEMA

La etapa final de la investigación describe la metodología seguida para la incorporación de ajustes y la elaboración de los nuevos recursos que incorpora la validación final del Sistema de Evaluación y Mejora de la Calidad Educativa, que se presentará en el capítulo séptimo.

Esta etapa implicó tres fases sucesivas de trabajo, que se describen en el gráfico 4.4.

Gráfico 4.4. Metodología: Etapa de ajustes y elaboración del modelo final del Sistema



Fuente: Elaboración propia.

La primera fase implicó la elaboración de un informe de análisis y propuesta de ajustes para su discusión con los delegados de educación de FLACSI. El propósito de esta

estrategia fue confirmar las conclusiones del estudio de validación, con los integrantes de la red. Este informe incluía las síntesis y recomendaciones del equipo de investigación, a propósito de los análisis de la información recolectada en el proceso de validación que se explicó en el apartado anterior de esta sección del capítulo.

En la segunda fase el equipo de investigación se abocó al desarrollo de la versión final. Para completar esta tarea se organizan cuatro equipos de trabajo. El primero de ellos se concentró en el ajuste al modelo, para ello se contó con una matriz de trabajo que contenía las observaciones de cada indicador del modelo, de manera que los integrantes del equipo (asumiendo cada uno un ámbito de evaluación) efectuaban una propuesta de nueva redacción frente a las observaciones realizadas. Al completar la tarea, se observa en paralelo la versión anterior, la versión propuesta y queda constancia de la observación que justifica el cambio si corresponde. Una vez completado el ejercicio, la matriz era intercambiada con otro de los investigadores, de manera que se pudiera ratificar o volver a discutir la modificación, si esta no resultaba clara. El proceso tomó tres meses de trabajo. Al completar este proceso, el coordinador del equipo, revisó la totalidad de los ajustes para verificar la coherencia global de la nueva versión del modelo.

Un segundo equipo se dedicó a la revisión de la estrategia de trabajo en los centros. Para ello se siguió una estrategia similar, en que el equipo contaba con las conclusiones del informe de análisis y debía proponer los ajustes a la metodología y elaborar un protocolo claro de cada una de las fases que supondría el trabajo con el centro en la nueva versión. Las indicaciones, también aludían al rol y responsabilidad en cada etapa del facilitador y profesional de apoyo. Con esto se cubrían dos de los componentes de la plataforma de acompañamiento. El proceso de trabajo fue socializado en dos oportunidades (reuniones virtuales) con el resto del equipo de investigación, para recibir recomendaciones u observaciones a la propuesta efectuada.

Los otros dos equipos se dedicaron al desarrollo de dos nuevos recursos para la plataforma, que emergió como necesidad de la evaluación realizada. El primero de ellos completó un manual de orientaciones para el proceso de mejora escolar y un segundo equipo un set de recursos de apoyo para los facilitadores. En ambos casos la metodología seguida contempló la revisión de las conclusiones del análisis y la elaboración y presentación de avances al equipo completo, tal como se realizó en los ajustes a la estrategia de trabajo en los centros.

La última fase del proceso implicó la integración de los productos de cada equipo y una revisión global, de manera que existiera coherencia en el lenguaje, requerimientos y estrategias propuestas. Además de revisarse aspectos formales propios del diseño final. Esta etapa concluyó con la entrega de los productos comprometidos a la dirección de FLACSI.

CAPÍTULO 5.

CONSTRUCCIÓN DE LA VERSIÓN INICIAL DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y MEJORA

El siguiente capítulo describe el proceso de diseño de la versión inicial del Sistema de Evaluación y Mejora de la Calidad Educativa. El diseño implicó la elaboración de sus dos componentes esenciales, el Modelo de Evaluación y la Plataforma de Acompañamiento. Se ha optado por un relato exhaustivo de las estrategias utilizadas y las condiciones que se generaron durante el proceso de construcción. Este relato se realiza con el convencimiento de que tan relevante como la metodología utilizada, son las condiciones que se procuraron para el diseño del Sistema. Se expone el contexto en que el proceso se llevó a cabo, cuestión fundamental para evaluar el resultado, pero también para definir las condiciones de réplica en otras redes o instituciones educativas. El capítulo se estructura en dos secciones. La primera explica la construcción de la versión preliminar del Sistema que se sometió a validación y en la segunda sección se presenta la propuesta de evaluación y mejora en su versión Inicial. Posteriormente el capítulo sexto abordará en extenso el proceso de validación que permitió dar forma a la versión final del Sistema que será presentado en el capítulo séptimo.

5.1. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA VERSIÓN INICIAL DEL SISTEMA

Se describe a continuación el proceso que se llevó a cabo para el diseño de la primera versión, o versión de validación del Sistema de Evaluación y Mejora que propone la investigación. Se intenta dar cuenta de manera clara y precisa de las diferentes etapas y estrategias implementadas en esta fase.

5.1.1. MODELO TEÓRICO Y DEFINICIONES PRELIMINARES

Tal como se explicase en el capítulo anterior, al describir la metodología del proceso, la primera fase del diseño implicó la construcción de un marco teórico que sustente el modelo de evaluación y genere con ello también el conjunto de definiciones de carácter operacional, que den fundamento a todo el sistema.

La primera acción fue la conformación del equipo de trabajo. Este equipo debía considerar tanto el aporte de los investigadores de las universidades participantes, como también el aporte y visión de algunos profesionales de la red que aseguraran la orientación del modelo de acuerdo a la identidad de los centros de FLACSI.

La primera decisión, estratégica, previa al trabajo de la comisión, consistió en la selección de los participantes. La comisión debía de ser lo suficientemente amplia para incluir la diversidad de realidades existentes en las diversas asociaciones, pero lo suficientemente pequeña, para asegurar el dinamismo de su trabajo y el cumplimiento de la tarea asignada. Hay que tener presente que la comisión sesionaría a través de reuniones virtuales (mediante una plataforma ad-hoc facilitada por FLACSI); por otra parte, no existían recursos económicos para financiar tiempos de trabajo u otros gastos (no se contemplaban viajes o seminarios presenciales), por lo que también el compromiso personal sería otro componente adicional que debió ser considerado. Los criterios para la selección de los integrantes de la comisión fueron los siguientes:

- a. Representatividad regional (diversidad).
- b. Presencia de laicos y jesuitas que se reconocieran por su trabajo en educación
- c. Presencia de representantes de universidades Jesuitas interesadas o con trabajos en el área.
- d. Experiencia en cargos directivos en colegios de la federación
- e. Experiencia profesional en temas de evaluación institucional o similares

- f. Conocimiento y comprensión de los rasgos característicos de la espiritualidad y pedagogía ignaciana (identidad).

En función de los criterios señalados, la comisión quedó constituida por seis personas, que trabajaron virtualmente en la preparación de un documento base para ser discutido en la reunión general de responsables del área académica de los colegios de la red que se efectuaría en la ciudad de Lima en Perú. Cabe destacar que la inclusión de dos Universidades, desde un inicio se constituyó en una decisión estratégica ya que por una parte facilitaba la transferencia de conocimiento de las investigaciones y proyectos que estas instituciones desarrollaban, como también potenciaba una forma diferente, más horizontal, de vinculación entre los centros escolares y universitarios, proporcionando un espacio común de trabajo, que en la práctica supone un modo distintivo para desarrollar pensamiento educativo. Por otra parte, la inclusión de universidades, hacía evidente el carácter de red educativa, que este modelo quería instalar.

La primera pregunta a responder por la comisión refirió a la pertinencia y necesidad de contar con un modelo de gestión que orientara la evaluación de los centros escolares que integran la federación. La respuesta a esta pregunta resultó simple, esta necesidad era planteada sucesivamente en diversas reuniones de la federación. Dada la respuesta afirmativa a la primera pregunta, se formulaba una nueva interrogante: ¿debía construirse o adaptarse un modelo propio, o bien resultaba más conveniente adoptar un sistema o modelo ya en uso dentro o fuera de los colegios de la red? Esta pregunta requirió un proceso de análisis más extenso y abrió a su vez dos nuevas interrogantes, según la respuesta a la primera interrogante. Si se optaba por un modelo ya desarrollado era necesario elegir uno y fundamentar dicha decisión. Por el contrario, si la decisión era desarrollar un modelo propio, se hacía imprescindible definir los criterios y contenidos que debiera considerar dicho modelo y la estrategia para construirlo. El producto de esta fase se expresó en un documento de trabajo que fue socializado y discutido con todos los representantes de las asociaciones de la federación (delegados de educación) y los responsables de las áreas académicas de los colegios en una asamblea anual destinada a este propósito.

La comisión sesionó durante seis meses, completando seis reuniones de trabajo virtual (de dos horas de duración). Estas reuniones permitieron comentar la lectura de textos, discutir sus alcances y avanzar en la elaboración colectiva de un documento final, que debía sintetizar sus conclusiones y presentar una propuesta de continuidad. Para sistematizar y permitir la socialización de sus discusiones, se levantaron actas y pusieron a disposición de

los interesados, los documentos analizados durante el trabajo, a través de un sitio habilitado en un sitio de Internet. De esta manera se aseguraba tanto la transparencia como el seguimiento del proceso desarrollado.

La comisión organizó su trabajo a partir de las siguientes preguntas generadoras: ¿para qué interesa la discusión de calidad en los centros de la Federación?, ¿cuáles son las variables de calidad que debe considerar un Centro Educativo ligado a la FLACSI? (Centro educativo asociado a la Compañía de Jesús en América Latina), ¿son los modelos de calidad una ayuda para el proceso de mejora en la calidad? Si fuera afirmativa la respuesta anterior entonces se respondía: ¿qué propiedades debiera tener ese modelo? Por tanto ¿tiene mayor sentido tomar un modelo ya construido, adaptar uno o bien construir una nueva propuesta?

Una de las primeras definiciones que toma la comisión, fue referirse en adelante a un de “Sistema de Calidad”, en sustitución de la expresión “Modelo de Gestión”, en el entendido que la noción de sistema es más amplia ya que refiere tanto al conjunto de indicadores que son evaluados en un modelo de evaluación, como también a los recursos metodológicos que apoyan la implementación de la evaluación y su conexión con los procesos de mejora.

La primera acción de la comisión fue completar un catastro de los sistemas de evaluación institucional que se utilizan en las diversas asociaciones que conforman la red FLACSI. La realización del catastro se efectuó a través de consulta por correo electrónico en que se le solicitó a cada uno de los responsables de las asociaciones locales (12), información respecto a la existencia de algún sistema o modelo de evaluación institucional entre los colegios de su asociación. De ser positiva la respuesta, se les pedía que precisaran las características del sistema (elaboración propia, adaptación o un modelo externo, origen estatal o privado).

Se recibieron nueve respuestas, en la que se señalaba que sólo en tres asociaciones existía un modelo de evaluación definido para la asociación (en Chile el Modelo de Gestión REI, en Uruguay el Programa de Calidad Integrado y en Colombia, con la aplicación de normas ISO).

En Chile, la Universidad Alberto Hurtado venía trabajando en un Modelo de Gestión, para la red de establecimientos ignacianos (REI), construyendo a partir del Proyecto Educativo de esa red, un conjunto de indicadores de control de gestión, agrupados en seis ámbitos de trabajo. Modelo que recogía además la trayectoria investigativa del Centro de Investigación en Educación (CIDE). Por su parte la Universidad Católica del Uruguay, llevaba ya tiempo implementando en Uruguay, el Programa de Calidad Integrado (PCI), que será analizado más

adelante. Este programa contó con el financiamiento de la Fundación Horreum (País Vasco), que había permitido la instalación de un plan de trabajo para el acompañamiento en la gestión de centros escolares y certificaciones de calidad, en Uruguay, incluyendo a uno de los Centros Jesuitas del país.

El equipo estudió también los antecedentes del trabajo realizado por la red de colegios asociados de Colombia (ACODESI), que llevaban ya tiempo trabajando en la aplicación de normas ISO, para la certificación de procesos en sus colegios.

Se sumaron posteriormente al análisis dos experiencias desarrolladas por jesuitas en España, que, si bien no estaban implementándose en la región, eran conocidas y sus textos parcialmente divulgados en la red de FLACSI. La primera experiencia había levantado un conjunto de indicadores de calidad propios de un centro educativo de la Compañía de Jesús (CONEDSI, 2006). Con los cuales los centros desarrollaban un ejercicio auto evaluativo, tendiente a identificar en sus prácticas los atributos propios de un colegio perteneciente a la Compañía de Jesús. Por último, se añadió la experiencia que se estaba llevando a cabo en Tudela (País Vasco) mediante la integración, entre el modelo EFQM (de certificación) y la aplicación de un conjunto de indicadores de Identidad (Rasgos Ignacianos de las Obras), cuestión muy valiosa de discutir en el marco de los objetivos de la comisión.

El análisis de estos modelos se desarrolló mediante una estrategia de comparación que se vació luego en una matriz de análisis en función de nueve criterios previamente establecidos. La tabla 5.1 identifica cada uno de los criterios y su descripción.

El resultado de este análisis³ facilitó la segunda decisión que se tomó en el proceso: trabajar en el diseño de una estrategia propia de la red, basándose en el acumulado de dos modelos estudiados (REI y PCI) ya estos cumplían con dos cualidades de gran valor: visión sistémica que llevan implícita la definición de una estrategia integral de evaluación que moviliza hacia la mejora y el cambio. Los demás modelos estudiados, particularmente aquellos referidos a certificación (ISO y EFQM) se sustentan fundamentalmente en la certificación de procesos, cuyo origen (génesis no educativa) no colocan el foco en los resultados de aprendizaje ni en la visión integral de los mismos. En este sentido el modelo REI contaba a su vez con dos cualidades específicas, era el único modelo que fundamentándose en una teoría de gestión escolar (eficacia educativa) y cuyo centro de gravedad, estaba puesto

³ El detalle de la tabla 5.1 completa con el análisis realizado se encuentra disponible en el anexo 3 de esta investigación.

en los resultados de aprendizaje, definidos incluso con un mapa de aprendizajes integrales que la red intenta lograr en sus estudiantes. Por su parte el PCI, ofrecía la experiencia de un modelo ya en ejecución, que contaba por tanto con una metodología de trabajo en los centros, con herramientas de evaluación y con una lógica sistémica de concebir los resultados de los centros, basado también en el mismo marco de eficacia educativa.

Tabla 5.1. Diseño del Modelo Inicial: Criterio de análisis de los modelos de evaluación utilizados en la red

Criterio	Descripción
Origen	Identifica la propiedad intelectual o autoría del modelo en cuestión.
Nivel de Masificación	Refiere a la expansión de uso que ha tenido el modelo, ejemplo países, colegios, asociación local
Capacidad de adaptación	Describe la posibilidad de introducir modificaciones al actual diseño y o complementarlo o intervenirlo
Propiedad	Refiere a la autoría o propiedad intelectual conocida
Certificación	Indica si entrega o no certificación de calidad y bajo qué condiciones, (costo, tiempos u otra)
Procesos considerados	Señala los procesos escolares que considera para la evaluación
Tipo de Resultados	Señala el tipo de resultados que considera para la evaluación
Nivel de Implementación	Refiere al nivel de desarrollo que tiene, por ejemplo, si cuenta con instrumentos de apoyo, si hay asesorías o capacitación asociado, acompañamiento para el proceso
Pertinencia	Refiere a una estimación de la coherencia que tiene el modelo, su enfoque y contenido con los elementos identitarios o característicos de una institución asociada a los principios de la Compañía de Jesús y su propuesta pedagógica ignaciana.

Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, si bien era posible aprender de las experiencias desarrolladas, se estimó que era necesario dar forma a un modelo o sistema propio de la red de FLACSI que permitiera tanto hacerse cargo de la evaluación de la calidad de sus centros educativos, conforme al proyecto que les une, como también de desarrollar una estrategia de trabajo que permita orientar y acompañar a los centros asociados en los procesos de mejoramiento institucional que derivan de la evaluación realizada.

Despejada la interrogante de asumir un modelo existente, o avanzar en el diseño de un modelo propio, se planteó entonces la tercera pregunta: ¿Cuáles deben ser los principios organizadores, ámbitos, factores y componentes que deben considerarse, en el diseño del Sistema de Evaluación y Mejora de FLACSI?

Esta última interrogante se apoyó en buena parte en el acumulado que proporcionaban los dos modelos que se consideraban inspiradores para una futura propuesta, es decir las experiencias desarrolladas en Chile y Uruguay, pero además se nutrieron con el trabajo investigativo que en paralelo se realizaba mediante la sistematización de los hallazgos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina. El producto de este trabajo fue la construcción de una matriz de síntesis que incluyó los factores e indicadores asociados a los resultados de aprendizajes de los estudiantes que dichas investigaciones reportaban.

Tanto las discusiones de la bibliografía como el cuadro comparativo, se analizaron en reuniones con modalidad virtual (seis en total). En cada reunión se tomó acta y se realizaron grabaciones del audio. Las actas fueron dando forma a un documento de síntesis con los acuerdos y recomendaciones de la comisión, que finalmente se plasmó en un documento que propuso los fundamentos y criterios que debía contener un Sistema de Evaluación de la Calidad propio de los centros escolares vinculados a FLACSI y que fue discutido y aprobado en la asamblea de la federación.

La primera consideración que el documento presentó fue la necesidad de transitar de declaraciones meramente orientadoras a un referente operativo que permita generar una cultura interna de reflexión y de mejora continua. El Sistema de Evaluación y Mejora fue concebido como una herramienta de gestión escolar que permitiera tanto, identificar el nivel de logro en que se encuentran los resultados de la escuela, como también facilitar los procesos de trabajo que permitan desarrollar un ciclo de mejora continua.

Si bien se reconoce que los resultados educativos dependen de una amplia y compleja gama de factores, algunos de los cuales no son modificables directamente por el trabajo que se realiza en las instituciones escolares, también es cierto que es posible identificar diversos procesos propios de toda institución escolar, que sí pueden intervenir y mejorarse. Precisamente interviniendo en ellos se puede influir en los resultados. De esta manera, se entenderá que la puesta en marcha de un Sistema de Evaluación y Mejora de la Calidad, será una herramienta que oriente un modo de gestión característico de un centro educativo perteneciente a FLACSI.

La comisión observa la dificultad de proponer un sistema o modelo de gestión único para todos los centros que conforman FLACSI, puesto a que ya existen en algunos países que, por propia iniciativa, o bien como consecuencias de políticas públicas o modelos implementados a nivel nacional ya tienen referentes y modelos de trabajo en operación, que

no pueden desconocerse u obviarse. Los contextos locales presentan condiciones que favorecen u obstaculizan su implementación, por esto, parece más razonable establecer la noción de un sistema de calidad, que ofrezca criterios comunes que deben ser asumidos por la federación y que se operacionalizará de modo diverso, reconociendo los contextos locales. Lo anterior no impide que FLACSI disponga de un sistema de trabajo concreto, que pueda ser utilizado por los colegios y redes que lo requieran. La existencia de un sistema compartido, facilitará no sólo economías de escala, sino permitirá también incrementar los diálogos y trabajos conjuntos al interior de la red.

Al concluir el trabajo, la comisión enunció entonces ocho rasgos o criterios distintivos que debiera considerar una red local o centro educativo, para juzgar los sistemas en marcha, al promover el diseño de un sistema de referencia para desarrollar una gestión de calidad.

Entenderemos, en el marco de esta investigación, los rasgos distintivos como un conjunto de consideraciones preliminares que constituyen la base del modelo de evaluación propuesto para el diseño del Sistema. A continuación se analizan brevemente cada uno de los rasgos distintivos:

- 1. Foco y propósito orientado en instituciones educativas.** La particularidad de los fines de un colegio, tiene componentes que resultan difíciles de integrar y reconocer en sistemas genéricos aplicados a cualquier proceso productivo o tipo de organización. Una condición básica de los sistemas es que comprendan y direccionen los análisis no sólo con lenguaje, sino con una racionalidad que permita el desarrollo de una organización, cuyo foco es el logro de los aprendizajes de sus estudiantes, es decir de aquello que es propio al desarrollo de una institución educativa.
- 2. Capacidad de movilizar los procesos de mejora continua.** El propósito de un sistema de calidad, es proporcionar herramientas y recursos para mejorar la gestión y el funcionamiento global de la escuela, no la generación de una burocracia interna o de una sofisticación en la descripción de sus procesos de trabajo y resultados. El propósito central es generar una cultura que promueva la mejora continua. El carácter sistémico del enfoque es vital, es decir, el trabajo debe contener recursos y metodologías de implantación, que contribuyan a generar dinámicas de evaluación continua, cambio e innovación, si ello no ocurre o no es posible, habría que sospechar de la utilidad del modelo seleccionado.

- 3. Capacidad de mantenerse en el tiempo.** Los procesos de mejora deben mantenerse en el tiempo, de allí que el acompañamiento institucional y el trabajo impulsado por las redes y ayudadas por instituciones que tengan experiencia y recursos en el trabajo con escuelas es fundamental. Un criterio de selección, debe ser la posibilidad de establecer alianzas estratégicas con otras redes o instituciones que doten de recursos y acompañamiento efectivo a los procesos de mejora. Muchas veces los modelos de calidad son soportados por empresas o agencias, que sólo han puesto énfasis en la implantación de procesos de evaluación y planificación, sin una capacidad real de acompañar y sostener a largo plazo las iniciativas que levantan. No puede dejar de considerarse como criterio, la viabilidad de soportarlo (económicamente y humanamente) a lo largo del tiempo.
- 4. Referencia a un marco de valores y principios.** Tal como se mencionó, la noción de calidad no es neutra, por ello un modelo que promueva la calidad, debe referir a un marco de valores o principios que para la organización que los adopta son fundamentales. Es decir, un criterio de selección, es la búsqueda de sistemas de calidad que no resulten igualmente aplicables para educar personas que para cualquier otro servicio. La referencia de valores y principios, debe recoger la identidad ignaciana, en que la promoción de la justicia social tiene un lugar clave, especialmente en el contexto latinoamericano.
- 5. Promoción del trabajo en equipo.** Las dinámicas que genere la implantación del sistema, deben contribuir positivamente a potenciar el liderazgo y organización interna, facilitando (acrecentando) el trabajo en equipo y motivando una cultura de responsabilidad compartida por los aprendizajes de los estudiantes y los resultados institucionales.
- 6. Centralidad de los procesos pedagógicos.** Dado que la selección de los sistemas de calidad debe considerar su orientación a las instituciones educativas, un criterio de selección debe ser la centralidad de los procesos pedagógicos que lleva a cabo la escuela. No todos los procesos en una organización tienen el mismo peso. Un modelo describe, pero también pondera, da relieve a la organización mediante la centralidad o relevancia que adquieren algunos ámbitos o componentes centrales.
- 7. Foco en los resultados de aprendizajes.** Dado que el sistema debe hacer visible la idea de calidad que organiza el trabajo, es igualmente fundamental la identificación clara y precisa de los resultados a que aspira la institución. Estos resultados deben

fijar tanto los criterios con los cuales se evalúa, como los estándares que se pretende alcanzar (el nivel de desempeño o logro que se alcanza en los criterios descritos). Es decir, el aprendizaje de los saberes, habilidades y actitudes que caracterizarán el logro de un currículum inspirado en la pedagogía ignaciana. Estos estándares pretenden tensionar positivamente a la organización para alcanzar mayores niveles de logro, sin que esto implique desconocer los contextos particulares, en ese sentido, definir estándares no tiene que terminar en una estandarización de cada escuela, sino en la generación de metas claras y evaluables que se asocian a la noción de calidad que se ha construido colectivamente.

8. Evaluación, rendición de cuentas y acreditación. Las escuelas no sólo tienen claridad de los resultados a los que aspiran en materia de aprendizajes de sus estudiantes, sino también deben ser capaces de encontrar evidencias que permitan analizar estos resultados para tomar decisiones curriculares y demostrar los desempeños alcanzados a la comunidad en donde se insertan. Existe por tanto una cultura de responsabilidad frente a los resultados que es necesario promover. El Sistema no es sólo una herramienta para la mejora continua, sino es también un medio que facilita la rendición de resultados y da garantía de seriedad de calidad ante la comunidad. Por eso, si bien no es el propósito primario, la selección de un modelo de calidad, debe considerar las posibilidades de acreditación y/o certificación posterior. Proceso que puede contar con el apoyo de entidades reconocidas más allá del ámbito específico de las instituciones escolares de la Compañía de Jesús.

Una vez definidos estos rasgos esenciales se continuó con el siguiente paso, construir una propuesta concreta de trabajo, que defina un modelo de evaluación con sus respectivos ámbitos, resultados e indicadores para evaluar y una estrategia de trabajo en las escuelas de modo que efectivamente contribuyan al trabajo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Con este propósito se constituyó el equipo de trabajo y una estrategia para llevar adelante esta tarea, la que será explicada en la siguiente sección.

5.1.2. DISEÑO DE LA VERSIÓN INICIAL DEL SISTEMA

Un factor relevante a destacar en esta etapa, fue la existencia de dos condiciones nuevas que empezaron a influir positivamente en el cumplimiento de los objetivos:

- En primer lugar, se establece una mínima estructura que formalmente asumía la coordinación del proceso y se asignaban recursos que, aunque limitados, permitían llevar a cabo acciones más precisas para implementar la propuesta. Dentro de un plazo definido (un año).
- En segundo lugar, la formalización de la estructura y el financiamiento del proyecto se dio en el marco de un convenio específico de colaboración de los equipos de las dos universidades participantes en la primera etapa, la Universidad Alberto Hurtado (Chile) y la Universidad Católica del Uruguay.

5.1.2.1. Definición del Modelo de Evaluación

Teniendo a la vista los análisis ya realizados de los modelos utilizados al interior de la red. Se contrastaron los procesos de gestión que de ellos emergieron con los factores más reiterados por la investigación de eficacia escolar. De este análisis se concluyó que existía un acuerdo importante de considerar los aprendizajes de los estudiantes, como el punto de convergencia de dichos modelos. Lo que implicaba relevar ante todo como foco central del proceso de evaluación una mirada comprensiva o amplia de aquello que los estudiantes deben lograr como resultado de la labor educativa de la escuela: este primer componente pasó a denominarse **foco en los aprendizajes integrales**.

Por ello, se define que el modelo será orientado a resultados y que el resultado que ordena todo el análisis, será el foco. Al mismo tiempo se toma la decisión que el modelo no explicitará los aprendizajes que debe lograr la escuela ya que esto contradecía el principio de autonomía de la escuela sobre el cual se levanta el modelo, que respeta la particularidad de contextos y por tanto siendo deseable algún tipo de marco de referencia o estándares de aprendizaje que en esta etapa inicial no era posible identificar. Debe ser la misma escuela la que definiría la actual situación de logros y en función de ellos evalúe un conjunto de resultados de su gestión, que si puede intervenir y mejorar, en función de lograr los mayores niveles de eficacia.

Estos otros resultados, con los cuales se contrastará la escuela durante la etapa de autoevaluación, se agruparán en **ámbitos**, que corresponderán a dimensiones más amplias de evaluación, que incluirán en su interior los distintos resultados e indicadores de logro. Los cuatro ámbitos o dimensiones que coinciden en la investigación efectuada son:

- Pedagógico Curricular
- Organización, Estructura y recursos

- Clima y Convivencia
- Familia entorno y redes

Cada ámbito se desagrega en **resultados**, que aportan una definición amplia del aspecto contenido en el ámbito que se debe lograr. Los resultados, corresponderían a las prácticas que el centro escolar despliega y efectivamente pone en práctica, estableciendo logros que pueden ser observados y medidos con alguna herramienta o atributo evidenciable. A su vez cada resultado se desagrega en **indicadores** que son aquellos aspectos que finalmente se miden o evidencian para dar cuenta del nivel de logro alcanzado para cada resultado.

Inicialmente se asumió la idea de que cada ámbito estableciera un mismo número de resultados para dar cierto grado de equivalencia entre un ámbito y otro. De esta manera el modelo propuso inicialmente 24 resultados. Metodológicamente se optó por construir una secuencia con ejemplos para dos resultados del ámbito pedagógico curricular: el diseño pedagógico curricular y la planificación y realización de la enseñanza. En estos ejemplos se observó ya la presencia de una descripción general del ámbito, la explicitación del resultado (expresado más bien como un título que luego se describe) y finalmente un conjunto de indicadores a observar. En ambos ejemplos se propusieron cinco indicadores. No existió hasta ese momento la noción de rúbrica, para medir el grado de desarrollo del indicador, genéricamente se habló de la necesidad de definir estándares de logro que delimitaran la exigencia esperada, para considerar logrado un indicador.

Sin embargo, no era clara la necesidad de establecer algún tipo de referencia a estándar que precisara el nivel en que se esperaba considerar logrado el resultado, precisamente porque la discusión respecto al propósito seguía con cierta ambigüedad, en cuanto a derivar en procesos de acreditación, en cuyo caso la existencia de estándares o niveles de logro pre definidos sería fundamental. Por el contrario, proponer rúbricas que ejemplificaran niveles diversos de logro (sin comprometer uno como estándar) pareció más lógico en la instalación de un modelo que movilizara especialmente procesos de mejora asociados al logro de cada centro educativo respecto a sí mismo.

La primera versión que existió ya identificaba cuatro ámbitos y en cada uno entre cinco y seis indicadores. Es visible ya la idea de plataforma de acompañamiento, aunque primariamente es planteada más bien como un conjunto de herramientas que estarían disponibles para los centros. A un costado, se explicitarían algunas condiciones de entrada que debieran considerarse como parte del modelo. Llama la atención la referencia al

liderazgo, que aparece como un componente aislado, que influye en los aprendizajes, pero sin un desarrollo que explique su presencia. Se ha optado por incluir la imagen tal cómo se describió en los documentos originales ya que evidencia de manera clara el grado de avance en esta primera fase de elaboración. El gráfico 5.1 presenta la primera versión del Sistema la que incluía ya el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes en el centro del modelo, desde el cual fluyen ámbitos (los mencionados previamente).

Gráfico 5.1. Primera versión del Sistema



Fuente: FLACSI (2013)

Esta primera versión fue testeada en el equipo asesor de FLACSI para evaluar la comprensión que se obtenía y juzgar la pertinencia de los indicadores de evaluación entre directivos de los colegios de la red. De esta evaluación emergieron dos grandes conclusiones. En primer lugar, se hizo evidente la necesidad de simplificar el modelo, para dar prioridad y “relieve” a los aspectos que resultaban más centrales ya sea por la identidad de la red o bien porque emergían como factores críticos de calidad en la investigación de factores asociados.

En segundo lugar, se decidió orientar con señales más claras, la caracterización de las prácticas que reflejan de mejor manera el logro de un resultado. De esta última reflexión surgió la necesidad de incluir rúbricas. Lo que facilitaría también el proceso de evaluación.

Quedó claro desde un inicio que el Sistema no puede abordar todo lo que hace una escuela, ni todos los factores que la investigación releva. Es necesario dar señales de prioridad en un conjunto de variables, para las cuales hay evidencia empírica de su relevancia, pero también hay una priorización, que tiene que ver con aquellos rasgos que son más relevantes con la calidad de los centros escolares de FLACSI.

Para ello se fueron depurando los indicadores y ajustando el número de resultados. Se asumió que no era necesario que cada ámbito tuviera el mismo número de resultados, ni cada resultado, igual número de indicadores. Más bien estos debieran dar cuenta clara de lo esencial de cada resultado, contribuyendo a priorizar y dar foco a la evaluación. De este modo, se fue reduciendo el número de indicadores, de las primeras versiones, que referían a más de cien indicadores, a nuevas versiones, que planteaban 80, 72 y finalmente 77 indicadores agrupados en dieciséis resultados. Los ámbitos, si bien se mantuvieron en cuatro, se reordenaron para enfocar mejor aquello que promueven como criterios de calidad. Por ejemplo, el foco clima y convivencia escolar, se centró mucho más el clima escolar (para centrarse en los temas de cultura interna y clima de aprendizajes), derivando a un ámbito de comunidad y familia, los aspectos referidos a la identificación con la comunidad y a la implicancia de las familias.

Un segundo aspecto central de esta etapa, fue la elaboración de rúbricas para cada indicador. La rúbrica ofrece la ventaja de describir de manera clara, diversos niveles de logro que alcanza un indicador, haciendo evidente además lo que el indicador evalúa. Esta era una distinción importante respecto al antecedente del PCI y perfeccionaba además el planteamiento del modelo REI que sólo contaba con criterios de evaluación, pero no precisaba los niveles de logro esperado en cada indicador.

Asociado a este punto, se hizo evidente también la necesidad de asignar ponderaciones a los resultados, mediante la asignación de un peso porcentual al puntaje de cada indicador evaluado. El otorgamiento de ponderaciones más que tener un fundamento teórico indiscutible (ya que existe importante discrepancia en las investigaciones que estiman magnitud de los efectos de la escuela), proporcionara más bien una señal política y pedagógica, respecto a la centralidad de los procesos, así por ejemplo se estableció que el

ámbito pedagógico curricular debía tener la mayor ponderación puesto que representaba el objetivo fundamental de una escuela, el aprendizaje de los estudiantes.

Es importante destacar el método de acuerdos basado en el diálogo para llegar a las definiciones, puesto que se entregaban versiones de cada ámbito, que iban siendo discutidas cada vez, para aplicar el doble filtro: la referencia a un marco teórico de eficacia escolar, con la claridad y pertinencia de una cualidad coherente con la misión y visión de los centros escolares de FLACSI.

En esta fase, también se fue definiendo de otra manera la idea de una plataforma de acompañamiento, formada por herramientas de trabajo, a una visión más estratégica, que se denominó plataforma de acompañamiento y supervisión, para explicitar que existen marcos normativos y recursos de supervisión, que las redes deben contemplar, para asegurar la adecuada implementación de un sistema de este tipo, en que la noción de red es fundamental.

Al concluir esta etapa, el equipo sintetizó de esta manera los cambios que se introdujeron en la versión preliminar del Sistema que sería objeto de la validación:

1. Incorporar tanto en la redacción de indicadores como en la incorporación de nuevos indicadores, referencias más explícitas a rasgos identitarios de los proyectos educativos de los colegios de la red. Por ejemplo, aludir de manera directa a la dimensión pastoral o religiosa cuando se habla del proyecto curricular de los centros. Incorporar conceptos como pedagogía ignaciana al referir a los modelos pedagógicos que se implementan. Requerir que los aprendizajes que describa el foco de aprendizaje den cuenta de metas que son propias a los propósitos formativos de los Centros de la Compañía de Jesús (ejemplo: desarrollo de una vida de fe, compromiso social desde una espiritualidad cristiana, etc.).
2. El ámbito pedagógico-curricular es el que se modifica más directamente en la redacción ya que al ser el ámbito de mayor ponderación y centralidad para un centro escolar, es aquí donde se deben evidenciar tanto los rasgos característicos de un proyecto ignaciano, como también la existencia de prácticas pedagógicas identitarias. Es interesante por ejemplo la discusión respecto a la necesidad de incluir un ámbito pastoral (que evidenciara la presencia de aprendizajes o estrategias pedagógicas destinadas al desarrollo de la dimensión espiritual o religiosa). La opinión del equipo fue evitar que estos aspectos se separaran del ámbito pedagógico curricular, en el entendido que precisamente la existencia de un currículum que releva la necesidad

de formar en esta dimensión o que da cuenta de prácticas curriculares o pedagógicas orientadas a esta meta constituye un rasgo característico de la propuesta pedagógica de los colegios de FLACSI, por tanto en vez de crearse un ámbito pastoral independiente a los ámbitos existentes, es en el ámbito pedagógico curricular en el cual estos resultados o indicadores deben incorporarse. Lo anterior significó adecuar la redacción y explicitar de manera más clara el carácter pastoral o religioso por el que optan estos centros.

3. Incluir en la Guía de Autoevaluación referencia a los instrumentos de evaluación que los centros educativos pueden utilizar para obtener evidencias que permitan emitir un juicio respecto al nivel de logro en que se encuentra cada indicador. De este modo la Guía integra una lista de herramientas o instrumentos de evaluación que son posibles de utilizar, destacando en la explicación que estos instrumentos son referenciales ya que no constituye una exigencia de aplicación a los centros que participan, sino sólo corresponden a una orientación de carácter metodológico que permite a los centros identificar más fácilmente herramientas que les permitirán recoger las evidencias necesarias.
4. Se ajustó también la denominación del Ámbito Familia y Redes, cambiando su denominación por Familia y Comunidad. Este cambio buscó dar mayor relevancia al tema del vínculo comunitario y social que persigue el proyecto de educación ignaciana, en que la cercanía al contexto en que se encuentra el colegio forma parte esencial de su pedagogía y que el punto central que busca relevar la evaluación del centro es la capacidad para insertarse en la comunidad local (por ejemplo el barrio), para incorporar sus problemáticas en la propuesta pedagógica y también para aportar o contribuir en mejorar las condiciones de vida del contexto (ejemplo facilitar su infraestructura a la comunidad o trabajar en coordinación con sus organizaciones comunitarias). En este sentido la idea de trabajo en redes con otros centros, idea muy relevante en la lógica del sistema, se trasladó a una cualidad de la plataforma de acompañamiento en que se insiste en la participación de facilitadores pertenecientes a la red de colegios y en la necesidad de activar procesos formativos en conjunto con otros centros de la red.
5. En el ámbito de Clima, se incorporaron indicadores que explicitaran directamente la evaluación de aspectos como la identidad y conformación de una cultura interna de altas expectativas. La discusión realizada respecto a la primera versión del ámbito

evidenció que el ámbito de clima se había inclinado más bien en detectar variables asociadas al clima de aula y a las relaciones entre docentes y estudiantes fundamentalmente en el contexto del trabajo de aula, dejando de lado una mayor atención a los aspectos más bien culturales que están a la base de la comprensión de los climas o culturas internas en los centros escolares. Es precisamente este aspecto más bien de captar la cultura interna lo que el ámbito pretende evaluar.

6. En el ámbito organización y estructura se optó por simplificar y priorizar indicadores para focalizar los resultados en cinco temas: planificación estratégica, claridad en la organización de roles y funciones, promoción del trabajo en equipo, administración de recursos financieros y planificación de la infraestructura del centro en función de la planificación estratégica. Si bien estos aspectos se podrían haber distribuido en ámbitos diferentes, se optó por no ampliar el número de ámbitos y focalizar en estos aspectos, dando señal de relevancia, pero sin perder de vista que los procesos pedagógicos curriculares son el ámbito más relevante que el centro debe evaluar para asegurar el logro de los aprendizajes de los estudiantes.
7. Se decidió incorporar en la presentación de la guía, un texto que fundamente las variables de calidad que el modelo ha seleccionado y explique las relaciones que se dan entre los diferentes ámbitos y resultados. De este modo se pretendió desde el inicio no mecanizar la aplicación de la Guía de Autoevaluación, sino dar sentido al ejercicio evaluativo asegurando comunicar adecuadamente el origen de los componentes del modelo y su directa relación con el marco del modelo teórico de eficacia escolar. Esta decisión dio origen a un texto denominado Presentación del Sistema, que se entregó a todos los equipos participantes como un medio que demuestre la fundamentación del modelo y que ayude en la comprensión que deben tener los participantes de los equipos, para que exista claridad del sentido de cada uno de los indicadores evaluados.
8. Finalmente se decidió disminuir el número de indicadores, de manera que el modelo ofrezca una señal más clara de priorización. La versión que se validó redujo en casi 20 el número de indicadores respecto a la primera versión. La opción fue dejar los indicadores más exigentes, que en cierta forma incluyen a otros indicadores que son intermedios frente al indicador más exigente que finalmente se incluyó.

La etapa final de esta fase tuvo como objetivo completar la versión del Sistema que se aplicó en el proceso de validación y considerando particularmente la metodología de

trabajo en los centros, la preparación de los participantes y el diseño de la plataforma web de acompañamiento.

El modelo de evaluación quedó definido en los 16 resultados ya acordados, sólo con una nueva modificación en algunos indicadores, que se desagregaron, para dar mayor claridad a la redacción. Quedó así establecida la versión que se validará en el piloto, con 67 indicadores.

5.1.2.2. Segunda Fase: Elaboración de la Plataforma de Acompañamiento

Con los acuerdos generales sobre la estructura del modelo y la definición del conjunto de resultados e indicadores, se inició la etapa de elaboración de las estrategias de trabajo y herramientas de apoyo que serían necesarias para el trabajo en cada centro. A este conjunto de definiciones se le denominó Plataforma de Acompañamiento y queda organizada por tres componentes:

- *Estrategia de Trabajo*, donde establece la definición de la metodología de acompañamiento que contempla etapas presenciales y virtuales.
- *Facilitadores y Profesional de apoyo*, que serán los externos representantes de la red de FLACSI, asegurarán un equilibrio entre la mirada interna y externa a la evaluación y diseño de la mejora que efectúe el centro escolar.
- *Soporte web*, que es apoyo que se efectúa a través de una plataforma *on line* que permite la comunicación con los centros, que presenta la guía de autoevaluación que completa el centro escolar (en la cual juzga cada indicador y proporciona las evidencias de respaldo). El soporte web contiene además los recursos de apoyo e información complementaria que es necesaria para la adecuada comprensión de la propuesta y el trabajo a realizar.

Para completar estas tareas, el equipo de profesionales llevó a cabo un tercer y último taller presencial de trabajo. En este taller se presentó la primera versión con la estructura del Sistema, para resolver los últimos ajustes y definir la forma de presentarlo y ordenarlo en la guía de autoevaluación. A partir de dicho acuerdo, se inició la discusión y formalización de la metodología de trabajo en los centros, los roles de cada uno de los participantes, las condiciones y tiempos requeridos y finalmente también el presupuesto del proceso de pilotaje.

La discusión central de esta etapa se concentró en dos aspectos fundamentales: en primer lugar, en las condiciones de los centros escolares para aplicar adecuadamente el proceso y, en segundo lugar, en los tiempos y estrategias de trabajo más pertinentes para que el proceso responda a los objetivos planteados en el Sistema. Respecto a las condiciones de los centros escolares para aplicar adecuadamente el proceso, se abordó un conjunto de decisiones: asignar un profesional que apoye al centro, generar una relación de confianza previa al inicio del proceso, que permita por una parte contar con la información necesaria, pero también alcanzar los niveles de motivación interna y comprensión de cada uno de los pasos y exigencias que deberá considerar la relación con el centro escolar. En esta definición, también se hacía necesaria la definición del presupuesto y formas de financiamiento.

Durante esta etapa de trabajo se fueron tomando decisiones respecto a la estructura de trabajo y la metodología del proceso de validación. Con ello ya se completó una primera versión del Sistema, que fue sometida a validación. Para completar el análisis del capítulo la siguiente sección describe en detalle los componentes de la versión preliminar del Sistema, tanto es su estructura como en los contenidos que forman parte del Modelo de Evaluación y Plataforma de Acompañamiento.

5.2. VERSIÓN INICIAL DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y MEJORA

Finalmente, esta sección presenta la versión del modelo que fue utilizada y trabajada por los centros seleccionados para la validación. Aquí se explica la estructura y cada uno de los componentes del modelo

5.2.1. ESTRUCTURA DEL MODELO DE EVALUACIÓN

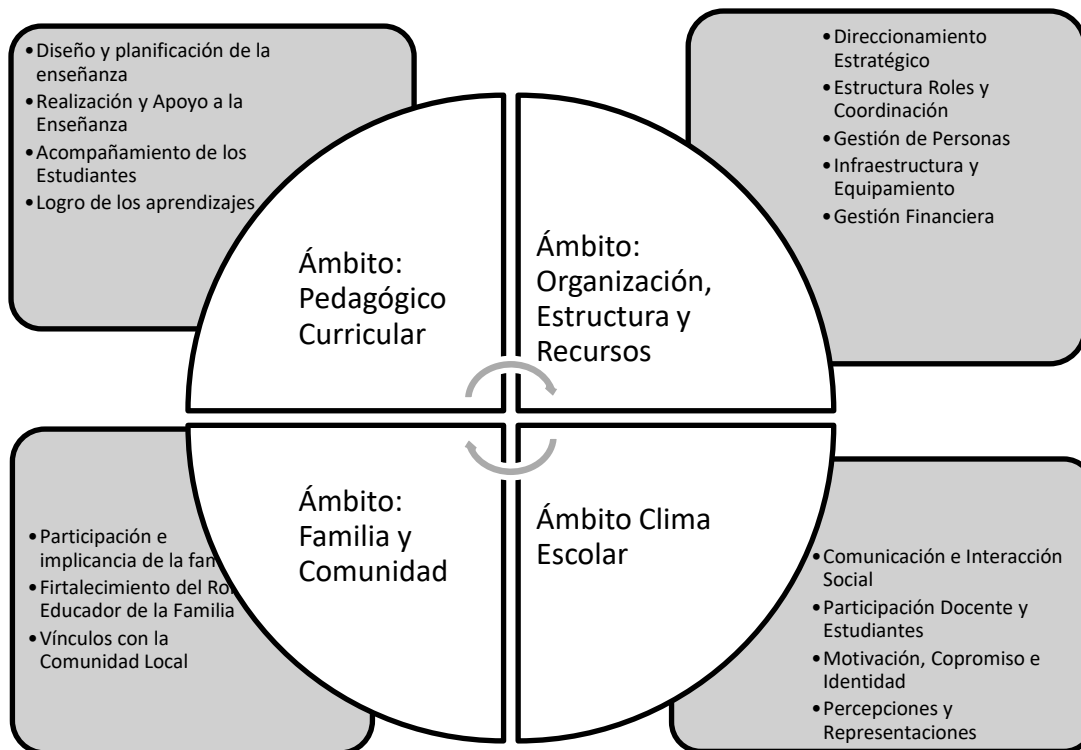
Tal como se describió al presentar el diseño, este primer componente del Sistema se organiza a partir de cinco elementos:

1. El **foco en el aprendizaje integral**. Este componente describe los aprendizajes que el centro declara como propósito de su formación, es decir allí está lo que justifica y organiza su acción. Define los aprendizajes en cada una de sus áreas de la formación, entendiendo la integralidad que debe tener su propuesta curricular.
2. Los **ámbitos de evaluación**. Son las dimensiones fundamentales de la gestión de toda institución educativa. Corresponden a los grandes espacios de funcionamiento en los que los centros desarrollan su tarea y están presentes en toda institución.

3. Los **Resultados**. Se refiera a las metas que la escuela debe alcanzar para ser considerada un centro de calidad. Su fundamento está dado por los factores de aprendizaje que releva la investigación de eficacia escolar en coherencia con los rasgos identitarios de la red.
4. Los **Indicadores**. Son la manera en que se expresan y hacen visibles los resultados descritos. El indicador explicita de manera clara, qué se evalúa para dar cuenta del resultado declarado.
5. La **Rúbrica**. Da cuenta de manera progresiva, de los distintos niveles de logro en que se puede verificar un indicador, por tanto, describe un grado de cumplimiento del indicador, a partir del cual cada centro puede ser evaluado.

El gráfico 5.2 describe de manera visual los cuatro ámbitos de evaluación, con sus respectivos resultados, todos ellos conectados, con el foco central del modelo: los aprendizajes integrales que deben alcanzar los estudiantes. De esta manera los cuatro ámbitos, dan cuenta de 16 resultados que cada centro debe lograr.

Gráfico 5.2. Ámbitos y Resultados del Modelo de Evaluación (versión inicial)



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describe cada ámbito con sus respectivos resultados e indicadores. La versión completa de la versión preliminar del Sistema incluyendo las instrucciones y rúbrica de evaluación.

5.2.1.1. Foco en los Aprendizajes y Desarrollo Integral

Este primer componente en la versión preliminar no es un ámbito a trabajar ni se asocia a una metodología en particular, solamente se indica que el Sistema tiene que ser capaz de incrementar los aprendizajes de los estudiantes y que este debe ser el sentido de toda la mejora. Para ello supone como condición que cada centro cuenta con información de los aprendizajes que alcanzan los estudiantes, en los distintos grados y niveles de su proceso escolar, en coherencia con la opción curricular que el centro asume. Para un centro educativo de la red de FLACSI se entiende que dichos aprendizajes deben dar cuenta del desarrollo integral de la persona, hombres y mujeres, que, enraizados en un profundo amor a Jesucristo, disponen de todos sus talentos, para aportar en la construcción de una sociedad más justa y feliz.

El foco en el aprendizaje integral implica que un centro tiene claridad no sólo de los aprendizajes que persigue que sus estudiantes logren, sino también el contar con información y metas, que articulan todo el trabajo del colegio. En definitiva, la síntesis de la noción de calidad de un centro escolar, estará dada por el logro de los aprendizajes que alcanzan sus estudiantes, en las diversas dimensiones de la persona que deben atenderse.

El Foco en el Aprendizaje Integral no es un quinto ámbito que es objeto de evaluación directa. Es en cambio, un componente que requiere una declaración o explicitación de los aprendizajes que pretende el centro, para dar cuenta de la formación integral que persigue.

5.2.1.2. Ámbitos, Resultados e Indicadores de Evaluación

Desde este foco, se ordenan los cuatro ámbitos de evaluación, que la gestión debe atender, puesto que la evidencia que aporta la investigación de eficacia educativa (factores asociados), señala que son aspectos que influyen directamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Estos ámbitos son:

- a) Ámbito Pedagógico Curricular
- b) Ámbito de Organización/Estructura/Recursos
- c) Ámbito de Clima Escolar

d) **Ámbito de Familia/Comunidad**

Estos cuatro ámbitos, definen 16 resultados que un centro educativo debe alcanzar, los que se evalúan a través del grado de cumplimiento de 67 indicadores, descritos cada uno con su respectiva rúbrica de evaluación.

Cada ámbito está descrito en primer lugar una descripción general, enseguida un conjunto de orientaciones para la evaluación, que dan los criterios que el centro debe considerar para interpretar adecuadamente el resultado que se busca evidenciar. Se señalan también algunas herramientas de evaluación que pueden ser consideradas como indicativas, para ayudar a obtener evidencias que den cuenta del nivel de logro de cada indicador que está descrito y graduado con su respectiva rúbrica de evaluación.

a) **Ámbito Pedagógico Curricular**

Este ámbito da cuenta de la calidad que tiene el proceso de gestión pedagógica y curricular del centro educativo, para el logro de la formación integral que declaran en su foco. Esto implica por una parte, considerar la organización y estructura que se da al proceso de enseñanza (Diseño, planificación explicitación clara de metas de aprendizaje en las diferentes dimensiones de la formación), la acción específica que desarrollan los educadores para llevar a cabo la enseñanza (en el aula y fuera de ella), las estrategias de acompañamiento a los estudiantes en su proceso formativo y finalmente los mecanismos que se utilizan para: monitorear, evaluar, analizar y mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes y la evaluación de los aprendizajes en las diferentes dimensiones formativas.

Resultados:

- 1.1 **Diseño y Planificación de la Enseñanza:** el centro cuenta con una propuesta curricular elaborada colectivamente, contextualizada a la realidad y necesidad de los estudiantes; la que se planifica y organiza en coherencia con la misión del centro y sus planteamientos institucionales.
- 1.2 **Realización y Apoyo a la Enseñanza:** la enseñanza es coherente con la propuesta curricular del centro y es llevada a cabo de acuerdo a los requerimientos didácticos y disciplinares, que aseguran las condiciones para que todos los estudiantes aprendan.
- 1.3 **Acompañamiento de los Estudiantes:** Los estudiantes, especialmente los más vulnerables, reciben apoyo, acompañamiento y retroalimentación pertinente

durante su proceso y trayectoria escolar, a fin de fortalecer su formación y logro de los aprendizajes propuestos en las diversas áreas formativas.

- 1.4 Logro de los Aprendizajes: Los estudiantes, en cada grado y nivel, logran los aprendizajes definidos en la propuesta curricular

b) Ámbito Organización estructura y recursos

El ámbito incluye las capacidades de la institución educativa para gestionar sus procesos internos, los equipos de trabajo y los recursos institucionales, en coherencia con sus idearios y metas. Estas capacidades de gestión se organizan teniendo como foco: el logro de los aprendizajes declarados por la institución, un direccionamiento estratégico claro, conocido y en constante monitoreo, una estructura organizativa con equipos de trabajo comprometidos, en permanente desarrollo y finalmente, el uso eficiente y planificado de sus recursos

Resultados:

- 1.5 Direccionamiento Estratégico: el centro educativo toma decisiones basadas en definiciones institucionales y planes de acción que son compartidos por la comunidad escolar y que integran la propia cultura con las exigencias del contexto local
- 1.6 Estructuras, roles y coordinación: el centro educativo cuenta con una organización que asegura gestión efectiva de sus procesos y facilita el logro de las acciones contempladas en su planificación estratégica.
- 1.7 Gestión de Personas: las personas que trabajan en el centro educativo han sido seleccionadas, son acompañadas y evaluadas en coherencia con los lineamientos institucionales, de manera que su desempeño asegura el logro de los aprendizajes de los estudiantes
- 1.8 Infraestructura y Equipamiento: el centro planifica, organiza, utiliza y mantiene su infraestructura y equipamiento en función de su proyecto institucional.
- 1.9 Gestión Financiera: el centro educativo desarrolla una gestión financiera orientada al logro de los propósitos educativos del centro y que asegura su sustentabilidad en el tiempo.

c) Ámbito y Clima Escolar

Este ámbito aborda y profundiza en las condiciones y características propias del ambiente o clima, en que ocurre cotidianamente la convivencia e interacción entre los distintos miembros de la comunidad educativa de un centro, en tanto factor clave para la formación y el aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior implica considerar, la de comunicación y relación entre todos los actores educativos; la participación en los distintos espacios de acción y decisión; la motivación, compromiso e identificación con las acciones y fines del centro; los mecanismos de resolución de conflictos, los eventuales episodios de violencia o maltrato entre o hacia los estudiantes y las percepciones positivas que existan hacia el aprendizaje de los estudiantes. En este ámbito cobra especial relevancia, el cuidado de cada persona, el respeto y valoración de lo que cada uno es y representa para la comunidad educativa, así como de sus necesidades y posibilidades.

Resultados:

- 1.10 Comunicación e Interacción Social: la comunicación e interacción entre los distintos miembros de la comunidad educativa del centro, tanto en la escuela/centro como en el aula, se caracteriza por el respeto, la valoración, la tolerancia y la confianza.
- 1.11 Participación Docentes y Estudiantes: los ámbitos de decisión y acción, pertinentes y relevantes al quehacer institucional y que colaboran en el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes.
- 1.12 Motivación: Compromiso e Identidad: directores, docentes, estudiantes y sus familias, se reconocen como miembros de una comunidad educativa, existiendo en ellos, compromiso respecto de los propósitos y la labor desarrollada por el centro, la motivación y satisfacción por el trabajo y el rol desempeñado por cada uno para aportar en la formación y desarrollo integral de los estudiantes.
- 1.13 Percepciones y Representaciones: los directivos y, especialmente los docentes, comparten opiniones y expectativas positivas respecto de las capacidades y posibilidades educativas, presentes y futuras, de sus estudiantes. Del mismo modo, se valora y reconoce el aporte y colaboración de los docentes y las familias en el proceso formativo de los estudiantes.

d) Ámbito Familia y Comunidad

Este ámbito da cuenta de las formas en que el centro dialoga, incorpora, colabora y trabaja con los padres, las familias y la comunidad local. A partir de esta interacción el centro busca fortalecer su capacidad y efectividad para el logro de la educación integral que promueve. En tal sentido, resulta central reconocer y cualificar los canales y espacios de participación y formación que el centro ofrece para los padres y las familias, así como los temas y acciones en las cuales se trabaja de manera coordinada y complementaria entre ambos espacios, escuela y hogar, para apoyar eficazmente el proceso y trayectoria educativa de los estudiantes y su familia. Del mismo modo, los vínculos que se establecen con la comunidad y las organizaciones locales, resultan indispensables para una real inserción y reconocimiento de la escuela como parte constitutiva de esa realidad, enriqueciendo la formación ciudadana de sus estudiantes, así como el desarrollo y fortalecimiento social y profesional de sus directivos y docentes.

Resultados:

- 1.14 Participación e Implicancia de la Familia: el Centro incentiva y promueve una activa participación de los padres y familias en las distintas actividades institucionales, con especial atención en las acciones y tareas que aportan y colaboran en la adquisición de los aprendizajes, la formación y desarrollo integral de los estudiantes.
- 1.15 Fortalecimiento del rol educador de la familia: el centro educativo desarrolla acciones que les permiten comprender las características de las familias de sus estudiantes y diseña e implementa estrategias de formación y acompañamiento que fortalecen el rol educativo de ellas en coherencia con el Proyecto Educativo del centro.
- 1.16 Vínculos con la comunidad local: el centro establece lazos y vínculos con su entorno y comunidad local que resultan ser espacios de colaboración y beneficio mutuo, mediante los cuales se fortalece el quehacer profesional y el desarrollo integral de los estudiantes al mismo tiempo que impacta positivamente en el desarrollo local de la comunidad en donde se inserta.

5.2.1.3. Ponderación de los resultados

No todos los ámbitos o resultados tienen el mismo peso a la hora de juzgar la calidad de un centro. Por ello es necesario dar relieve o prioridad a los diferentes aspectos que el

centro evalúa, en la perspectiva siempre de seleccionar aquello que impactará más directamente las metas de aprendizaje que establecen al iniciar el proceso de mejora.

Existe una interesante discusión en la investigación educativa respecto a la magnitud del efecto que tienen los diferentes factores en el aprendizaje de los estudiantes. Estos estudios aportan evidencia respecto, por ejemplo, que las variables pedagógicas, asociadas al trabajo de aula (materiales didácticos, didáctica del profesor, retroalimentación oportuna), son más determinantes que otros aspectos (tamaño de la clase, infraestructura de la escuela, años de experiencia docente). Sin embargo, es muy difícil atribuir peso específico a cada indicador. En la lógica del Sistema de Calidad, pensamos que los datos de la investigación son sólo un referente. Es el centro educativo el que debe ponderar, a través de sus reflexiones y análisis, qué factores serán determinantes de atender. La priorización depende mucho del contexto, que vive el colegio y de las metas de aprendizaje que se han fijado al analizar el foco en los aprendizajes integrales.

No obstante, se optó por otorgar algunas referencias, que deberán ser considerados en el análisis y que, además, destacan aspectos que son particularmente relevantes de observar cuando se trabaja en las mejoras. De esta forma los resultados y en su interior los indicadores, reciben una ponderación, es decir un peso porcentual que implica atribuir valoraciones específicas y diferentes. Esta ponderación podría facilitar en el futuro los procesos de acreditación, al contar con una escala cuantitativa que permita estandarizar los resultados que obtienen los centros escolares. Por otra parte, la ponderación cumple un fin didáctico ya que ilustra de manera gráfica, una apreciación de síntesis de los niveles de calidad alcanzados (índice de calidad), que no anula el análisis reflexivo de cada resultado, pero permite una mirada de síntesis o de apreciación global, que es necesaria también para organizar focos de atención.

El Modelo de Evaluación otorga mayor peso y centralidad al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, el sistema pondera y prioriza el ámbito pedagógico curricular por sobre el resto y, en su interior, aquellos resultados que aluden a los factores que se muestran más relevantes y significativos para fortalecer aprendizajes e incrementar los desempeños y logros escolares. Este ámbito representa así el 40% de la ponderación total de los resultados. Los ámbitos referidos al clima escolar y la organización, su estructura y funcionamiento, representan el 50% del sistema, con una ponderación del 25% en cada caso. Finalmente, el ámbito que aborda la familia y la comunidad, simboliza el 10% del sistema en su conjunto.

Es importante insistir que, dado el enfoque sistémico, difícilmente se podrá contar con prácticas y procesos pedagógicos de calidad si no se atiende adecuada y simultáneamente el clima o ambiente escolar, la relación y trabajo con las familias, o la estructura, organización y gestión de los recursos.

Para poder llegar a calcular un porcentaje de logro en cada resultado, los indicadores están evaluados en una escala de puntaje, que parte en 0 puntos y alcanza un nivel máximo de 12 puntos. Se optó por esta escala ya que permite ajustar valores con equivalencia, cuando tenemos rúbricas que consideran tres o cuatro niveles de desempeño (es decir 0,6 y 12 puntos, o bien 0, 4, 8 y 12 puntos).

Una vez que se valora con un puntaje (nivel de logro), el indicador, es posible sumar el total de puntos del resultado y ponderar este resultado, por un factor porcentual, que responde a la priorización que el sistema otorga a cada resultado y luego a cada ámbito.

Por ejemplo, si en el resultado 1.2 Realización de la enseñanza, la suma de puntos de los seis indicadores alcanza a 48 puntos en total, el porcentaje de logro será de un 67% (48 puntos, sobre un total de 72 como máximo). Del mismo modo se actuará con cada resultado. Cada resultado a su vez tiene una ponderación definida dentro del ámbito (en este caso 25%), lo que dará un puntaje ponderado a cada resultado, en este caso los 48 puntos, representan sólo el 25% del total de puntos del ámbito. La suma de los puntajes ponderados dará el puntaje total del ámbito, que se expresará en porcentajes y luego la suma de los cuatro ámbitos (expresado en porcentaje), dará el logro total o índice de calidad del centro.

La tabla 5.2 presenta la asignación de puntajes y el peso de cada indicador evaluado en el Modelo.

Tabla 5.2. Ponderaciones de Ámbitos y Resultados del Modelo de Evaluación

Ámbito	Resultados	Total indicadores	Ponderación
Pedagógico Curricular (40%)	1. Diseño y Planificación de la enseñanza	4	10%
	2. Realización y apoyo a la enseñanza	4	25%
	3. Acompañamiento estudiantes	4	25%
	4. Logro de aprendizajes	5	40%
	<i>TOTAL Ámbito</i>	<i>17</i>	<i>100%</i>
Organización, estructura y recursos (25%)	1. Direccionamiento estratégico	4	15%
	2. Estructura, roles y coordinación	5	30%
	3. Gestión de personas	5	30%
	4. Infraestructura y equipamiento	3	10%
	5. Gestión financiera	4	15%
<i>TOTAL Ámbito</i>	<i>21</i>	<i>100%</i>	
Clima escolar (25%)	1. Comunicación e Interacción Social	5	35%
	2. Participación Docentes y estudiantes	4	20%
	3. Motivación Compromiso Identidad	4	25%
	4. Percepciones y Representaciones	4	20%
<i>TOTAL Ámbito</i>	<i>17</i>	<i>100%</i>	
Familia y comunidad (10%)	1. Participación e implicación de las familias	3	30%
	2. fortalecimiento del rol educador de las familias	5	30%
	3. Vínculos con la comunidad local	4	40%
<i>TOTAL Ámbito</i>	<i>12</i>	<i>100%</i>	

Fuente: Elaboración propia

5.2.2. PLATAFORMA DE ACOMPAÑAMIENTO

De acuerdo a lo explicado durante la descripción del diseño del Sistema, se contempló desde el inicio una la plataforma de acompañamiento y supervisión, que fortaleciera el trabajo de la red y proporcionara un soporte con recursos, para que los centros educativos implementen una gestión de calidad. La Plataforma de Acompañamiento es un componente dinámico que se puede desarrollar en el tiempo y por tanto puede crecer conforme se fortalezca el Sistema.

Para el proceso de validación se consideran sólo los aspectos básicos que se requieren para iniciar el desarrollo de los procesos en los centros (ejemplo: soporte en web, profesional de apoyo y facilitadores).

La incorporación de esta plataforma en el sistema, asume dos realidades inherentes al cambio y la mejora: i) La estrecha relación que ha de darse entre el centro educativo y la organización a la que éste pertenece o de la entidad responsable (congregación, fundación,

sostenedor, administrador, propietario), y ii) la enorme dificultad de contar con todos los recursos y capacidades técnicas necesarias al interior de cada escuela o centro. En otras palabras, el hecho de que los centros educativos necesitan apoyo, asesoría y acompañamiento para implementar el sistema, monitorear sus procesos y mejorar sus resultados de aprendizaje.

La plataforma contempla diversos recursos que permiten la instalación y el funcionamiento del sistema de la calidad en el colegio. Herramientas que abordan aspectos metodológicos propios de la evaluación, tales como instrumentos para levantar y recoger evidencias, capacitación para su aplicación y uso, así como capacitación y asistencia técnica para reconocer los factores institucionales que aparecen limitando o favoreciendo los aprendizajes escolares. Se contemplan, también, instrumentos y estrategias de apoyo para la elaboración y diseño conjunto de planes y acciones de mejora, pertinentes y consistentes con los resultados de la evaluación y diagnósticos.

El monitoreo y supervisión de procesos y resultados implicados en la mejora resultan aspectos claves de fortalecer desde la mirada y el apoyo externo. La plataforma juega acá un papel central ofreciendo el acompañamiento y juicio externo respecto de resultados y logros, así como de prácticas y desempeños que aparecen implicados en los aprendizajes buscados.

Por ejemplo, se entrega como recurso de acompañamiento a la evaluación y mejora la *Guía de Autoevaluación*, documento que explicita el proceso de auto diagnóstico que vivirá el centro que ingresa al Sistema. Adicionalmente se podrán ofrecer, ejemplos de definiciones de aprendizajes que utilizan nuestras redes, como un modo de orientar las descripciones de aprendizaje que deben tener los centros, al explicitar el foco en los aprendizajes, elemento articulador de todo el sistema.

Algunos recursos disponibles desde este componente son:

- Guía de autoevaluación y Orientaciones para la mejora
- Modelos de cuestionarios o instrumentos diversos para proveer de evidencias a los diferentes indicadores
- Recursos para el facilitador o los equipos de trabajo que les ayuden a orientar el trabajo de sus equipos (planificaciones, modelos de actas, técnicas o actividades).
- Criterios técnicos para la definición de aprendizajes esperados por grado y materia.

- Ejemplos de aprendizajes esperados por grado y materia

En la implementación del programa, existen tres roles que deben estar presentes en el trabajo de evaluación de cada centro escolar.

En primer lugar, en cada centro debe existir un **profesional de apoyo**; es decir, un profesional del equipo de las universidades que han diseñado el Sistema, de modo que no sólo se asegura la coherencia en la aplicación de los instrumentos que se han desarrollado, sino que esto permite también, contar con informantes de primera fuente, para la discusión posterior al evaluar el piloto. Junto al profesional de apoyo, el centro contará con el acompañamiento de dos **facilitadores locales** externos al colegio. Es decir, directivos o profesionales de la red (ajenos al colegio en que se aplica el Sistema), que orienten a los equipos de evaluación, en la aplicación de la guía, recolección de evidencias, uso de la plataforma y en todo aquello que sea necesario para interpretar adecuadamente la autoevaluación que llevan a cabo. Se opta por trabajar con dos facilitadores, de manera que cada uno tenga a su cargo, dos ámbitos de evaluación (ejemplo: facilitador 1: Pedagógico Curricular y Clima de Aprendizaje y facilitador 2: Estructura/recursos y Comunidad y Familia). Los costos del Sistema, por tanto, deberán incluir la remuneración de estos profesionales, a partir de los tiempos que cada uno dedicará y añadir también otros gastos asociados a estas definiciones (ejemplo: traslados, alojamientos, materiales).

En el colegio deberá seleccionarse un **Coordinador del Sistema**. Este coordinador es un directivo, que actúa como interlocutor del profesional de apoyo y asegura la comunicación interna del proceso, velando también por la adecuada implementación. La conducción general del proceso, debe estar en manos del equipo directivo y más específicamente en el director/a. De hecho, el primer contacto se efectúa con el Director/a y las primeras actividades en el centro, son con el equipo directivo, quien animará varias de las dinámicas durante la instalación del Sistema, para significar que es un proceso reflexivo de la propia escuela, que es acompañado por la Federación, quien proporciona recursos humanos y orientaciones compartidas, pero que deben implementarse por la propia escuela. Por ello, se conformarán cuatro equipos de trabajo (uno para cada ámbito evaluado), quienes en reuniones periódicas (quincenalmente) irán discutiendo cada uno de los resultados/indicadores de la Guía y proveyendo evidencias que avalen los juicios evaluativos que los equipos realicen.

Respecto a los tiempos y estrategias de trabajo más adecuadas, el equipo discutió un programa preliminar para implementar el sistema, que implicaría cuatro fases: Preparación,

Jornada Inicial (Presentación del Sistema), Autoevaluación, Jornada Final (análisis de resultados y diseño de la mejora) aplicación de la guía de autoevaluación y análisis de resultados para establecer líneas de mejora. El proceso total tomaría 22 semanas de trabajo efectivo que, de acuerdo al calendario escolar y posibilidades de los centros participantes en la validación, podrían ser más.

La tabla 5.3 presenta cada etapa, con su respectivo objetivo y tiempo estimado de trabajo.

Tabla 5.3. Etapas de Trabajo en los centros para el proceso de Validación del Sistema

Etapa	Objetivo	Duración
Preparación del Trabajo	Organización de la información previa, motivación y organización de los equipos y agenda	4 semanas
Jornada Inicial (Presentación del Sistema)	Presentación del Sistema a la comunidad escolar, acuerdo noción de calidad	1 Semana
Autoevaluación	Aplicación de la guía de autoevaluación con los equipos de trabajo en cada centro	16 semanas
Jornada Final (Análisis de Resultados y Diseño Mejora)	Análisis de los resultados, definición de áreas de mejora y elaboración de proyectos	1 Semana

Fuente: Elaboración propia.

La etapa de preparación implica generar las condiciones para la implementación del trabajo en el centro (conformación de equipos, envío de información estratégica, definición de un programa con fechas y plazos acordados de acuerdo al calendario escolar del centro). Cumplida esta etapa, se realizará la primera jornada presencial, destinada a la presentación del Sistema a toda la comunidad del colegio y la conformación de equipos de trabajo (cinco días cada vez), que implicará en algunos centros escolares (seis en total) sumar a las actividades del Sistema, la formación de facilitadores (que corresponde al diplomado desarrollado por la Universidad Alberto Hurtado). La tabla 5.4 describe para cada etapa las principales actividades que se realizan.

Tabla 5.4. Principales actividades que se desarrollan en cada etapa

Etapa	Actividades principales
<i>Preparación del Trabajo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Envío de carta explicativa • Definición de Facilitadores locales que acompañarán al centro escolar • Reunión virtual de Información dirección, equipo directivo y docentes <ul style="list-style-type: none"> ○ Objetivos, etapas y roles de actores del Programa Piloto a la Comunidad. ○ Información de espacios de participación de los actores. ○ Información de compromisos de entrega de resultados
<i>Jornada Inicial Presentación del Sistema</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reunión Presencial directivos (4 hrs), presentación del Sistema, presentación de facilitadores, revisión del programa de trabajo de la semana. • Plenario de trabajo con el centro (8 hrs), presentación del sistema, definición de calidad, taller de aplicación guía. • Capacitación equipos de Autoevaluación e inicio de trabajo con la Guía (8 hrs) • Reunión de evaluación y planificación con equipo de directivo (4 hrs).
<i>Autoevaluación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo Virtual y presencial apoyado por los facilitadores locales. • Trabajo de cada equipo de autoevaluación, completa valoraciones y reúne evidencias que soporten su juicio evaluativo. • Los equipos sesionan en un tiempo equivalente a 4 horas mensuales (pueden ser horas semanales o quincenales) • Facilitadores visitan mensualmente a los equipos (dos horas cada uno) para verificar avances y aclarar dudas. • Profesional de Apoyo mantienen coordinación y supervisión de trabajo con los facilitadores.
<i>Jornada Final Análisis de resultados y Diseño Mejora</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reunión Equipo Directivo (4 hrs) para comentar resultados del proceso (Profesional de apoyo entrega informe de comentarios elaborado junto a facilitadores locales). Análisis de resultados de la autoevaluación Responsable: colegio con facilitador externo local (con apoyo a distancia de equipo UAH). • Reunión Equipo Directivo (4 hrs): discusión de áreas de mejora y preparación de la sesión plenaria para compartir resultados del proceso. • Plenario para Información de resultados a la comunidad educativa (4 hrs) Discusión de áreas de mejora propuesta • Capacitación equipos de Mejora (8 hrs). • Reunión de evaluación y planificación con equipo de directivo (4 hrs).

Fuente: Elaboración Propia

Completada esta jornada inicial, se avanza en el proceso de autoevaluación, en que cada centro con sus equipos organizados (uno por cada ámbito) aplica una guía de trabajo, que está disponible en el soporte virtual de acompañamiento. Pasada esta etapa (cuatro meses), se cierra la plataforma virtual y el centro puede conocer los resultados de la autoevaluación. Estos resultados serán discutidos en una segunda jornada presencial de 5 días (Jornada Final), destinada al análisis de los resultados y la identificación de las áreas de mejora, que se traducen en proyectos concretos que el centro empezará a implementar.

El **soporte web** procurará proveer de información actualizada y sistematizada, asegurar comunicación e interacción entre los distintos centros participantes y contribuir a la generación de identidad entre los distintos actores involucrados.

A través de esta estrategia se busca desarrollar canales de comunicación e intercambio de experiencias, de prácticas de trabajo exitosas, generar espacios de formación continua e instrumentos de mejora de la gestión y del desempeño de directivos y de docentes. Todo ello fortalecido por el trabajo en red y la colaboración con otros centros, universidades, fundaciones y diversos actores sociales interesados en la mejora de la educación. Una de las virtudes del componente será la generación de nudos de países que pueden apoyarse más fácilmente debido a razones geográficas, de idioma, culturales, etc. Algunos ejemplos son:

- Plataforma de evaluación para la aplicación de la Guía de Autoevaluación
- Depósito de evidencias que avalan las valoraciones efectuadas por el centro
- Foros o herramientas de comunicación con facilitador y profesional de apoyo
- Informes de Resultados totales y por ámbitos

El Sistema se define como una estrategia de red para que los centros escolares analicen críticamente su realidad y desde allí prioricen e implementen acciones o estrategias de mejora, para afectar positivamente los aprendizajes de los estudiantes en su formación y desarrollo integral. Este proceso supone transitar por diferentes etapas que van desde la autoevaluación y reflexión para identificar y priorizar los ámbitos y factores a intervenir; la definición e implementación de acciones de mejora; el monitoreo y supervisión de la intervención en sus procesos y resultados intermedios y finales, hasta la aplicación de una nueva evaluación. Se trata así, de momentos que van combinando permanente y sistemáticamente la evaluación y la mejora; el análisis y la acción.

CAPÍTULO 6.

VALIDACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y MEJORA

Este sexto capítulo aborda los resultados del proceso mediante el cual se validó la propuesta del Sistema de Evaluación y Mejora de la Calidad Educativa. El resultado del proceso de validación responde a los objetivos y diseño metodológico ya expuesto en el capítulo cuarto, consecuentemente los resultados se presentan en tres grandes secciones. La primera sección corresponde al estudio extensivo y describe los hallazgos en los diez colegios que participaron del proceso. Para ello se analizan por separado los dos componentes del Sistema (modelo de evaluación y plataforma de acompañamiento). En la segunda sección se presentan los resultados referidos a tres experiencias específicas, que conforman los casos seleccionados en la investigación. Finalmente, de manera conclusiva, se explican los ajustes que a propósito de dichos resultados incorpora la versión definitiva del Sistema que se presentará en detalle en el capítulo siguiente.

El proceso de validación se organizó en función de dos estudios. Uno extensivo que implica a todos los colegios participantes del proceso y un segundo estudio, de casos referido a tres centros en particular. La primera sección da cuenta de los resultados del estudio extensivo.

6.1. ESTUDIO EXTENSIVO

El estudio extensivo describe los hallazgos obtenidos en los diez centros que participaron en la implementación del Sistema, en coherencia con los objetivos y metodología descrita en el capítulo cuarto. Es decir, en primer lugar, se presentan los resultados que refieren al modelo de evaluación (ámbitos, resultados, indicadores y rúbrica de evaluación), en segundo lugar, los resultados asociados a la plataforma de acompañamiento (estrategia de trabajo en los centros, rol de facilitadores y profesionales de apoyo y soporte web), siguiendo para cada caso, los criterios de evaluación que corresponden a cada uno de estos componentes. Para concluir el análisis de este estudio, se establecen en la última sección, una síntesis integradora de los distintos aspectos evaluados, con las principales observaciones que deberán considerarse en la propuesta de ajustes al Sistema.

6.1.1. MODELO DE EVALUACIÓN

El modelo debe dar cuenta de los contenidos que son evaluados (ámbitos, resultados), como de su instrumentalización a través de los indicadores y la rúbrica propuesta, incluyendo también la respectiva asignación de puntajes y ponderación. Para evaluar estos resultados, se definieron cuatro criterios, tal como describe la tabla 6.1 y fue debidamente explicado en el capítulo cuarto.

Tabla 6.1. Validación: Criterios de para el análisis del modelo de evaluación

Criterio	Definición
Pertinencia	Nivel de coherencia que tiene el resultado/indicador respecto al ámbito al que pertenecen y a los propósitos de calidad y mejora del centro escolar acordes con su propuesta educativa y los requerimientos de calidad prioritarios de un centro
Claridad	Redacción y foco que hace comprensible el aspecto que se pretende evaluar
Aplicabilidad	Posibilidad de verificar el grado de cumplimiento del indicador mediante evidencias que lo respalden en el marco de un proceso de evaluación y mejora
Utilidad	Nivel de valoración de los participantes respecto al aporte del modelo en los procesos de evaluación y mejora

Fuente: Elaboración propia.

Además de referirse al cumplimiento de estos criterios, la presentación de los resultados del modelo de evaluación, incluye también una relación con los hallazgos que derivan del análisis de los logros declarados por los colegios participantes en esta fase. Si bien es cierto que el objetivo de la validación, no es emitir juicios respecto a la calidad educativa de dichos centros, resulta clave determinar la capacidad de discriminación que tiene los indicadores y analizar desde estos resultados, las dificultades que experimentan los centros al someterse a la aplicación de este modelo, por ello esta sección comprende cuatro puntos: ámbitos y resultados; indicadores y rúbrica, resultados de los centros y síntesis integradora.

6.1.1.1. Ámbitos y resultados de Evaluación

Esta sección se inicia con los resultados que dan cuenta de las percepciones y valoraciones tanto de directivos, como facilitadores y profesionales de apoyo, que participaron en la implementación del Sistema. Para ello se recurre tanto a la información cuantitativa que aparece en las respuestas de encuestas y cuestionarios, como también a las observaciones registradas en dichos cuestionarios y en la plataforma web que sirvió de soporte a la aplicación. Se ha optado por ir presentando integradamente en cada uno de los componentes analizados, los diversos hallazgos, como un modo de facilitar la comprensión los mismos resultados. En una segunda sección de este apartado, se analizan los resultados que los mismos centros declaran, respecto al nivel de logro de los resultados, que como ya hemos advertido no pretende constituirse en un análisis de la calidad de dichos centros, sino más bien, rescatar de dicho análisis, información relevante, que permita juzgar la validez del modelo que se diseñó.

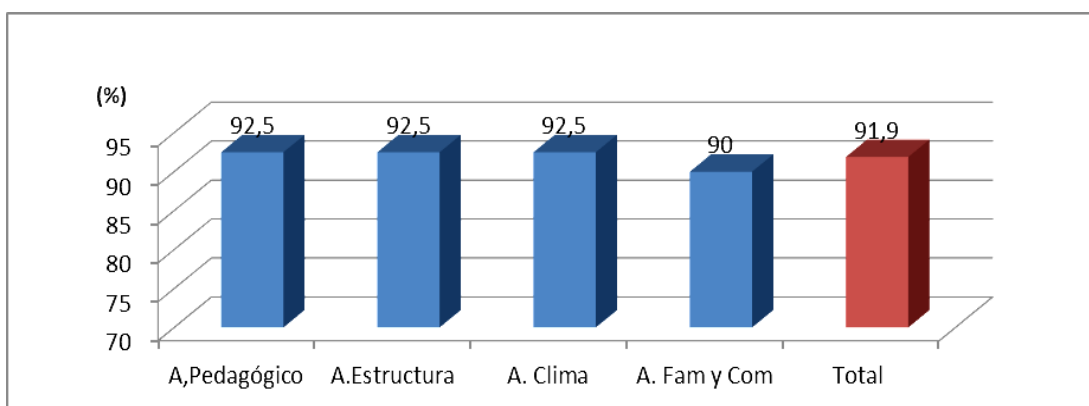
Los ámbitos y resultados de la evaluación fueron evaluados por dos criterios: **pertinencia y aplicabilidad**. La pregunta respecto a la pertinencia que poseen los ámbitos y resultados propuestos, resulta central, como una valoración global del valor que tiene el modelo, para juzgar los aspectos centrales de los que debe dar cuenta un centro educativo, para evaluar su calidad. El gráfico 6.1 nos presenta la valoración de pertinencia que realizan los encuestados, respecto los ámbitos y resultados, tanto en términos generales, como en cada uno de los ámbitos de evaluación.

En términos globales, los distintos ámbitos de evaluación fueron valorados como pertinentes, con un 91,9% de logro. La valoración no presenta mayores diferencias entre los ámbitos, observándose tan sólo una pequeña tendencia a la baja (1%), en el ámbito de Familia y Comunidad.

Al pedirle a los encuestados que fundamentaran su opinión, no hubo ningún cuestionamiento a la definición de los cuatro ámbitos. Tampoco existen alusiones a que los resultados no sean relevantes o consideren aspectos que no guardan relación con los atributos de calidad de un centro escolar. Solamente existió una opinión que alude a la necesidad de evidenciar de manera explícita, los rasgos identitarios de la red:

“Creo que es poco explicitado en los resultados nuestra calidad de centros de Iglesia y con una clara opción por la evangelización y la formación en los valores del evangelio.... Tampoco queda tan clara la formación al servicio de la fe, de la que la promoción de la justicia es un requisito absoluto, que es propio de la identidad ignaciana” (Directivo Colegio 2)

Gráfico 6.1. Resultados: Valoración de los ámbitos del modelo



Fuente: Elaboración propia.

Este mismo aspecto emerge en dos centros escolares, cuando se les pide a sus directivos establecer recomendaciones para mejorar el modelo, explicitando un ámbito o resultado que refiera específicamente al trabajo pastoral o bien que se pudiera establecer un nuevo ámbito (quinto), que diera cuenta específicamente del carácter “ignaciano” (jesuita) del centro escolar, particularmente, relevando el peso que tiene el proyecto de formación social y religiosa en estos colegios. A pesar de este argumento, existen niveles de contraste con otros que ven, precisamente, como un valor de la propuesta de ámbitos y resultados, la universalidad que tiene ya que permite ubicar a estos centros, con parámetros de calidad que son básicos y exigibles a todo centro.

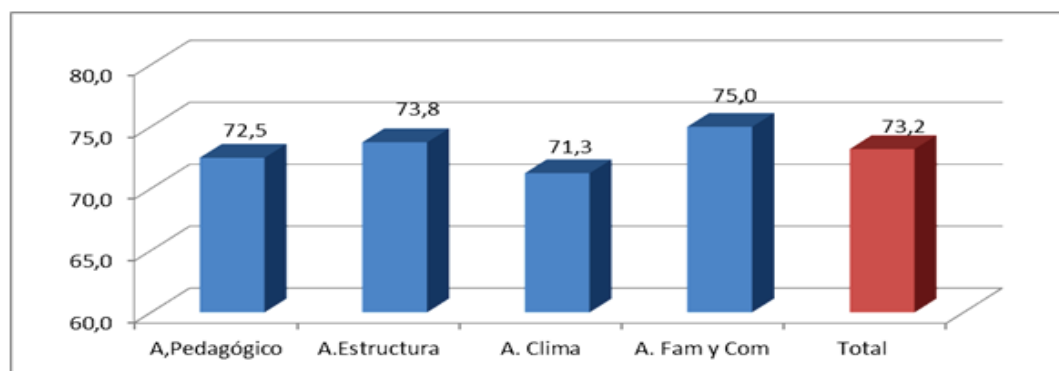
“En tal sentido, arriesgamos a señalar que la “neutralidad” de los indicadores en cuanto a definiciones vinculadas con la Espiritualidad y la Pedagogía Ignaciana, por ejemplo, no obsta para que el perfil y las características que definen un colegio jesuita aparezcan, en diferentes

grados de concreción, en todas y en cada una de las prácticas ofrecidas como evidencia” (Directivo Colegio 4)

Un segundo criterio evaluado en los ámbitos y resultados refiere a la **aplicabilidad** del modelo. En este punto es posible observar una disminución relativa en la valoración que los encuestados hacen del modelo, otorgando en su conjunto una valoración de 72,3% a la posibilidad de aplicarlo. Sin embargo, tal como lo demuestra el gráfico 6.2, en este caso aun estando en valoraciones que se pueden considerar altas, es posible observar diferencias en la distribución entre un ámbito y otro.

Existen cuatro puntos porcentuales de diferencia entre el ámbito clima (el que se considera menos aplicable, con un 71%), frente al que se observa con mayor capacidad de aplicación, como es Familia y Comunidad, con un 76% de valoración.

Gráfico 6.2 Resultados: Valoración Aplicabilidad del Modelo



Fuente: Elaboración propia.

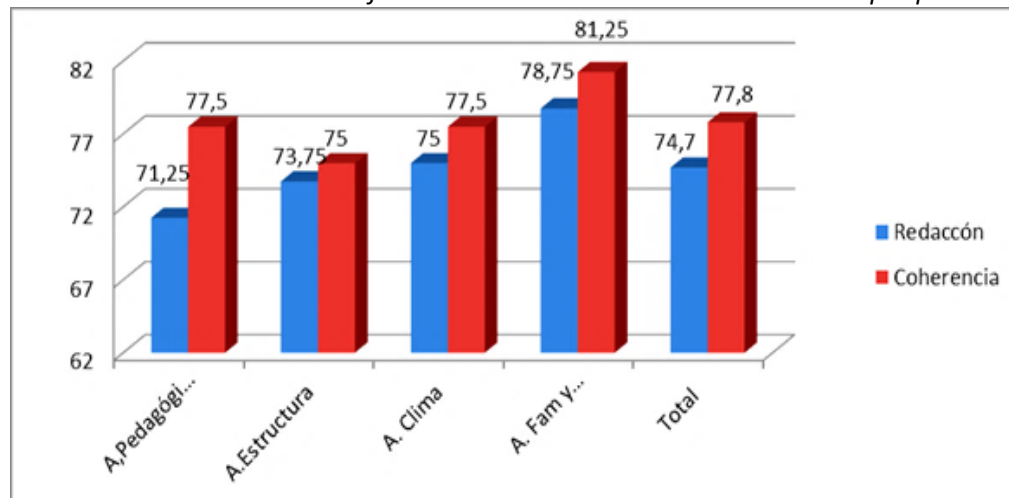
En este punto, las observaciones de los participantes refieren más bien a aspectos metodológicos del Sistema (como son la plataforma de apoyo o los recursos de acompañamiento), o bien cuestiones asociadas la claridad de la redacción de indicadores y rúbricas. Ambas cuestiones se analizan más adelante. Sin embargo, existen tres intervenciones que expresan su desacuerdo, con el excesivo recargo que tienen los resultados propuestos por el Sistema en una mirada más bien cuantitativa, expresada en los porcentajes de logro o participación, que son una medida frecuente, cuestión que limitaría la riqueza de aquello que es propio a una institución educativa como las que forman parte de la Federación, que no pueden verse reflejadas en una cuantificación como la que se propone. Este aspecto emerge nuevamente al referir a los indicadores, rúbricas y ponderaciones, que se presenta a continuación. Aunque, dicha percepción, podría estar explicando la baja porcentual al valorar la aplicabilidad de los ámbitos y resultados, respecto a la pertinencia de los mismos.

6.1.1.2 Indicadores rúbrica y ponderación

El segundo componente del modelo de evaluación que fue analizado corresponde a los indicadores, las rúbricas y la ponderación asociada a ellos. En este caso los criterios para evaluarlos son dos: claridad y utilidad.

La percepción de claridad está operacionalizada en dos preguntas, la primera refiere a la redacción de los indicadores y la segunda a la coherencia que se establece entre el indicador y los resultados que el modelo propone. El gráfico 6.3 describe de este modo los resultados en estos dos aspectos.

Gráfico 6.3. Claridad de los Indicadores propuestos



Fuente: Elaboración propia.

Nuevamente las valoraciones de los encuestados siguen siendo altas (cerca al 75% en total), aunque consistentemente más alta es la valoración que se hace de la coherencia, respecto a la redacción de indicadores. Lo que confirma que los actores encuestados reconocen en el modelo, no sólo contenidos pertinentes, sino también reconocen positivamente que los indicadores dan cuenta de los resultados que se declaran. Las mayores debilidades o dificultades provienen de la redacción de algunos indicadores. En este caso son los indicadores del ámbito pedagógico los que presentan comparativamente una menor valoración (3,5 puntos porcentuales bajo el promedio). Para aclarar esta valoración, las observaciones de los participantes resultan particularmente aportadoras. El análisis permite organizar las problemáticas de redacción en dos grandes grupos: amplitud y precisión de conceptos.

La amplitud de los indicadores fue un aspecto insistentemente observado, tanto por directivos como facilitadores del proceso. Los comentarios refieren tanto a la existencia de varios componentes evaluados en un mismo indicador, como a la extensión de los mismos, que complejiza la valoración y por tanto aplicación de la rúbrica.

“En la mayoría de los indicadores están muy claros lo que desean evaluar. Sin embargo, se hace la sugerencia de revisar que en un mismo indicador hay varios verbos o acciones que limitan la evaluación” (Facilitador Colegio 2)

Es precisamente en el ámbito pedagógico, donde esta crítica se expresa de manera específica por ejemplo en los indicadores referidos al diseño del Proyecto Curricular:

“Los indicadores 1.1.2, 1.1.3, 1.2.4, 2.1.1, 2.2.5, abarcan cada uno varias situaciones, podrían ser redactados de manera que cada uno explore un solo aspecto, pienso que eso haría más fácil la comprensión y evaluación de cada indicador, aunque esto implique que haya más indicadores” (Directivo Colegio 6)

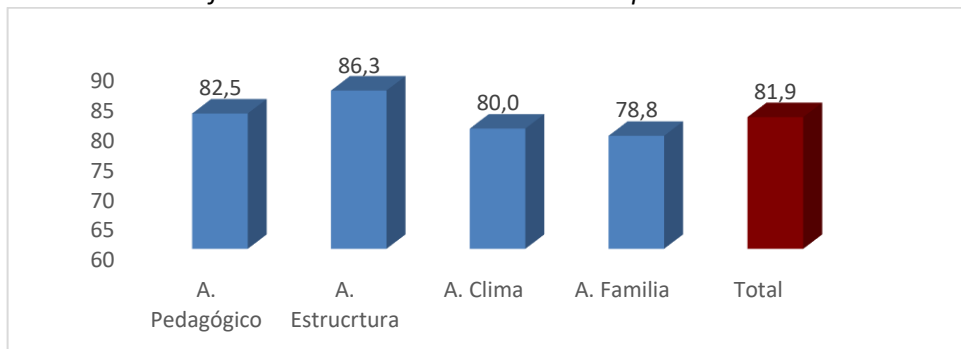
Junto a la amplitud, las observaciones respecto a los indicadores cuestionan la definición de los conceptos, particularmente porque las denominaciones de varios conceptos, responden a cuestiones de uso que son propios de cada contexto y no siempre se entienden de la misma manera:

“Algunos contenían muchas dimensiones a su interior y era difícil considerar todas por separado ya que si una no se cumplía no se podía marcar como logrado. Para algunos términos, sería bueno que tuvieran una guía de qué nos referimos cuándo se habla de tal cosa, recuerdo ahora por ejemplo dentro de pedagógico alfabetización digital y desarrollo de habilidades superiores” (Directivo Colegio 8)

Aludiendo a esta misma dificultad un profesional de apoyo relata como uno de los centros optó por elaborar un glosario que fue anexo a los indicadores, para que internamente todos los equipos de trabajo tuvieran la misma comprensión o interpretación del indicador.

Para completar la evaluación de indicadores y resultados, se consideró de manera específica la rúbrica de cada indicador. Para evaluar la rúbrica, se utilizó el criterio de utilidad, tal como lo presenta el gráfico 6.4.

Gráfico 6.4. Utilidad de la rúbrica para evaluar el indicador



Fuente: Elaboración propia.

Los comentarios entregados por facilitadores, directivos y profesionales de apoyo, pueden ayudar a comprender estas diferencias. Quienes, confirmando una impresión positiva respecto a la inclusión de la rúbrica, la califican como un acierto del Sistema, puesto que permite caracterizar el indicador en diferentes niveles de logro, haciendo más accesible la comprensión de lo que se está evaluando y por tanto considerando estratégico para el desarrollo de una escuela de calidad.

“La selección de evidencias (...que promueve la rúbrica) ... da lugar a un claro proceso de autoanálisis institucional, como consecuencia del hecho de que son los propios actores quienes tienen que decidir acerca de cuál práctica muestran y cuáles responden cabalmente a lo solicitado. Esto es un acierto claro del sistema que, en virtud de esta estrategia, convierte a la evaluación en una instancia de autoevaluación que permite, a su vez, la inferencia de mejoras” (Facilitadora Colegio 3).

En otro testimonio un profesional de apoyo confiesa sus dudas iniciales con la propuesta de rubricar, pero termina convencido de su utilidad:

“Me he cuestionado varias veces si dejando como opción contestar “si se cumple o no se cumple”, simplemente le facilitamos al centro... No obstante, estoy de acuerdo que ver resultados graduales, un nivel de cumplimiento parcial, es mejor que nada y eso gusta y entusiasma a los centros” (Profesional de Apoyo Colegio 2).

Otro profesional de apoyo valora la rúbrica, al describir el tipo de discusión que permite al interior de los equipos de trabajo, al tener que ubicarse en un determinado nivel y encontrar la evidencia que soporte sus juicios, aunque reconoce también la necesidad de orientar respecto a la definición o alcance específico de un indicador:

“Creo que lo más interesante es ver cómo discuten y vuelven a releer y reflexionar acerca de lo que dicen las rúbricas y el indicador. No obstante,

muchas veces se escuchan comentarios del tipo "no me doy cuenta si es eso" ¿Qué quiere decir generalizado?" los equipos van llegando a consensos, pero no siempre es lo que el indicador quiere decir o necesitan mucho de la orientación del facilitador/profesional de apoyo" (Profesional de Apoyo Colegio 3)

La menor valoración que se presenta en el ámbito Familia y Comunidad y en el ámbito de Clima Escolar estaría explicada por la dificultad que experimentan los centros de disponer de evidencias respecto a esta área, frente a la que suele existir menores niveles de consolidación y sistematización, como se da en temas pedagógicos o de estructuras, que está facilitada por la protocolización de sus procesos y la existencia de controles externos que obligan a una mayor sistematización (ejemplo planificación de la enseñanza, evaluaciones de aprendizajes y administración financiera). Al mismo tiempo emergió en distintas observaciones, la dificultad que tenía la rúbrica, para diferenciar cuando un centro está en presencia de una práctica de baja calidad o cuando no existe evidencia que permita verificar la calidad de esa práctica:

"No creo que las evidencias sean burocráticas, algunas son más difíciles que otras de demostrar. Faltaba la opción "no existe evidencia" en vez de "menos del 10% participa. Genera que el sistema no mide realmente el indicador, porque si bien existe la práctica no se valora" (Facilitador Colegio 6)

Finalmente, se cuestiona también, en los mismos dos ámbitos, la existencia de rúbricas que insisten predominantemente en la existencia de documentos o procedimientos por sobre una descripción elaborada, del uso y utilidad de dichas evidencias. El Modelo podría dar una impresión equívoca, al relevar exageradamente la existencia de documentos y desviar el foco del tipo de prácticas de buena calidad, en ese sentido uno de los directivos luego de valorar positivamente el modelo, otorga la siguiente recomendación:

Mejoraría la clarificación de los criterios de validación de una evidencia en sí (cuantos años de instalación de la misma o la sectorización o parcialidad de una evidencia). Algunas evidencias están orientadas a la presentación protocolar de documentos que, al real uso del mismo en el centro, a su real significación" (Directivo Colegio 1)

6.1.1.3. Logros de los centros escolares y análisis de las respuestas a indicadores

La presentación de resultados del modelo de evaluación se completa con un análisis de los resultados que tuvo la aplicación en los diez centros escolares que participaron en la etapa de validación. Tal como se advirtió preliminarmente, no es la intención de esta

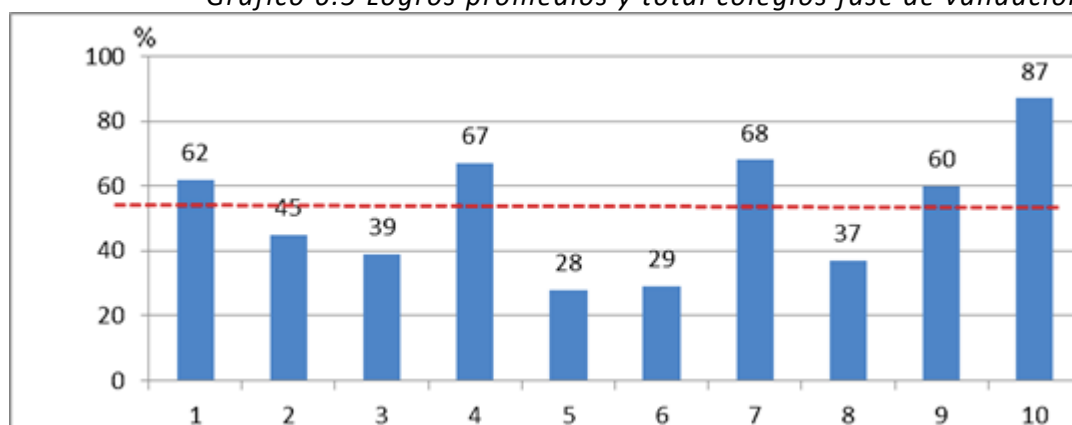
investigación, extraer conclusiones respecto a la calidad o estado actual de los colegios, esto implicaría desvirtuar el sentido y propósito fundamental de la investigación, como es la validación del Sistema. Sería por otra parte, altamente riesgoso, emitir conclusiones en un Sistema aún inestable y en construcción. Sin embargo, tampoco es adecuado no analizar los resultados que declaran los centros ya que este análisis aporta una mirada complementaria al reporte de resultados provenientes de las encuestas y el diálogo con los mismos participantes.

Hecha la aclaración, observaremos los resultados generales de los colegios en los diferentes ámbitos y de manera global, para determinar cuan exigentes y discriminadores resultaron los indicadores propuestos en esta aplicación.

El gráfico 6.5 presenta el porcentaje de logro de cada colegio y, en línea recortada, el promedio de logro del conjunto de los diez colegios participantes. La escala de puntos es llevada a una escala porcentual, de manera que refleje con mayor claridad el grado de cumplimiento de cada uno de los ámbitos, resultados e indicadores evaluados.

El logro alcanzado por los diez colegios evaluados corresponde al 52,2% en promedio. Esto quiere decir que sumados y ponderados cada uno de los 67 indicadores, los colegios declaran y evidencian un logro que corresponden a un nivel levemente superior a la mitad de la meta de calidad que establece el sistema.

Gráfico 6.5 Logros promedios y total colegios fase de validación



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, este resultado no es homogéneo si nos referimos a cada uno de los colegios. La tabla 6.2 ordena los colegios, agrupándolos en cinco grupos o quintiles,

estableciendo que, en todos ellos, salvo el quintil de menor rendimiento, sería posible ubicar a alguno de los colegios participantes en la validación.

Tabla 6.2. Distribución de colegios por quintiles de logro

Quintil	% de logro	Número de colegios
5	100-81%	1
4	80-61%	3
3	60-41%	2
2	40-21%	4
1	20%-menos	0

Fuente: Elaboración propia.

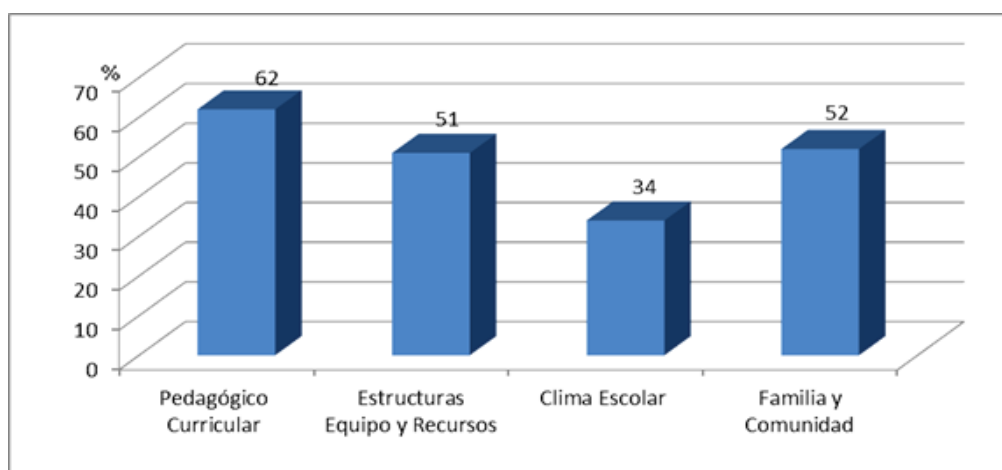
Sin duda que estas valoraciones disímiles están afectadas por las percepciones de los equipos que evaluaron y las culturas internas, que tienden a ubicarse en un continuo de mayor a menor autocomplacencia. Al respecto es importante señalar, que esta etapa no supone modificar las atribuciones o valoraciones asignadas por el centro, al completar el proceso de evaluación, puesto que efectivamente es un tiempo de “autoevaluación”, por tanto, el rol de los facilitadores y profesionales que acompañan al centro se orienta al diálogo reflexivo con los equipos y no a una fiscalización de la evidencia presentada.

Al analizar el logro obtenido por los centros escolares en cada uno de los ámbitos evaluados los resultados observados también presentan diferencias importantes. El ámbito Pedagógico resulta ser el mejor evaluado, distanciándose en prácticamente 30 puntos del ámbito Clima, que es el evaluado de manera más deficiente. El ámbito Familia y Estructura, prácticamente alcanzan la misma evaluación de logro. El gráfico 6.6 ilustra la comparación entre cada una de estos ámbitos.

En el 29 % de los indicadores (20/67) el valor modal fue 0. En las observaciones que los centros redactaron, como observación a la evaluación de cada indicador se encuentran a menudo expresiones como: “esto lo hacemos, pero no tenemos registro”. En todos estos casos el puntaje de la rúbrica era por defecto 0.

El bajo resultado en el ámbito de Clima, guarda directa relación con la ausencia de evidencias. En el ámbito Clima, es dónde se encuentra el mayor número de indicadores con puntaje 0. Existen 10 indicadores con puntaje 0, de 17 indicadores que contemplaba el ámbito.

Gráfico 6.6. Logros por ámbitos evaluados colegios fase de validación



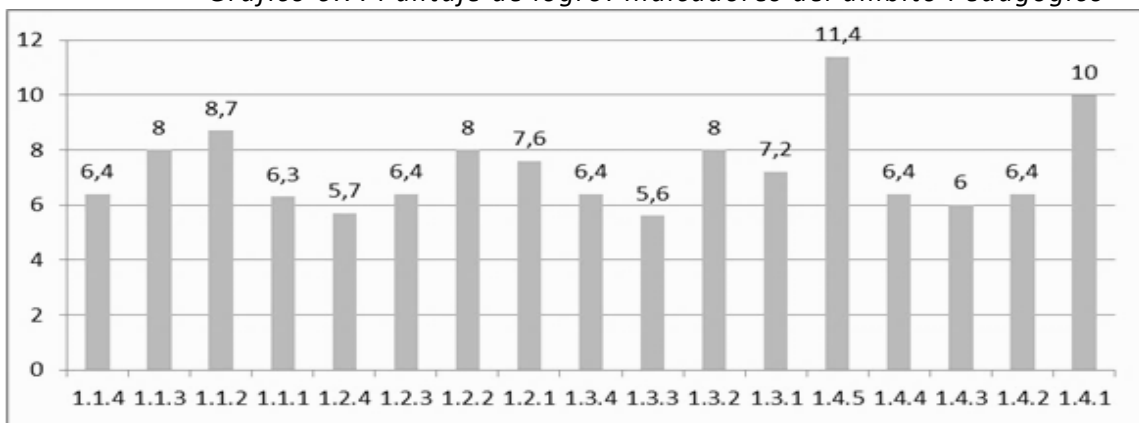
Fuente: Elaboración propia.

Para determinar la capacidad de discriminar de los ítems se aplicó la desviación estándar a cada uno de los indicadores del Sistema (la tabla completa con la información del resultado de cada indicador se anexa en la sección final del informe). La desviación estándar promedio del total de indicadores fue de 4,3 puntos (considerando una escala de 12 puntos). Se estableció como parámetro crítico para la eliminación de un ítem o al menos para su reformulación completa, el hecho de arrojar una desviación estándar menor a 2,5 puntos. Sólo cuatro indicadores caen en esta categoría. Un indicador del ámbito Pedagógico (1.4.5), dos del ámbito Estructura (2.4.3 y 2.5.4) y uno del ámbito Familia (4.3.1).

A continuación se presentarán los resultados del análisis de todos los indicadores agrupados por ámbito. El gráfico 6.7 describe los puntajes de logro de cada uno de los indicadores del ámbito Pedagógico, en el que destaca el indicador 1.4.5, que tiene un promedio de logro en todos los colegios equivalente a 11,4 puntos, que lo convierte precisamente en el indicador que arrojó menor capacidad de discriminación de todo el modelo, con una desviación estándar de 1,9.

Este indicador refiere si el centro cuenta con información sobre el resultado de aprendizaje. Cuestión que evidentemente resultó excesivamente básica en su formulación ya que de una u otra manera todo centro tiene información al respecto; pero, este resultado no cuestiona el tipo de información y su uso, que es lo más relevante. De hecho, el resultado evidencia una escasa problematización del modelo, respecto a los aprendizajes que efectivamente alcanzan sus estudiantes en las diversas áreas de la formación que imparten.

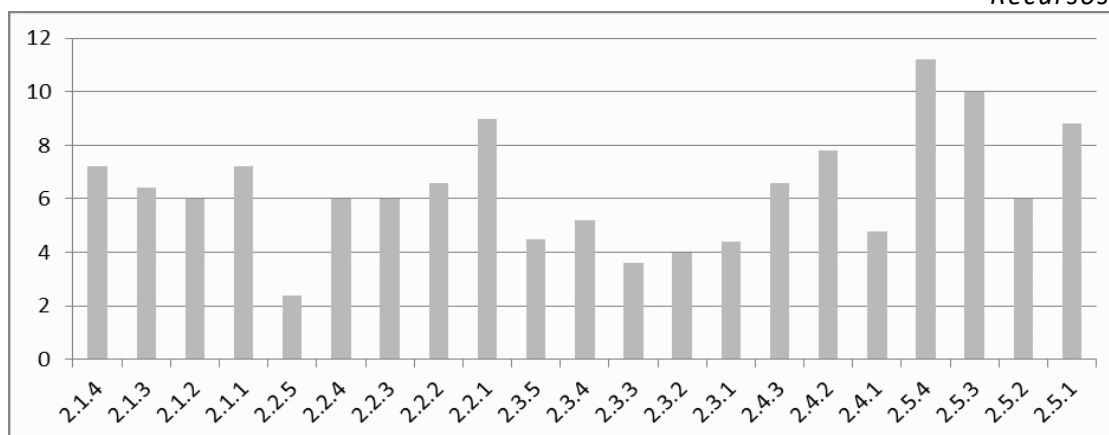
Gráfico 6.7. Puntaje de logro: Indicadores del ámbito Pedagógico



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 6.8 describe el resultado del ámbito Estructura, Equipos y Recursos que fue evaluado con 21 indicadores. El promedio de logro es de 6,1 puntos (50%). Con dos indicadores que presentan desviación estándar menor a 2,0. El indicador 2.4.3 (responsabilidad y cuidado de la infraestructura) y el 2.5.4 (mecanismos compensatorios para asegurar ingreso y permanencia de estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos), son un buen ejemplo de indicadores en donde el estándar no está aún bien calibrado ya que bastaría con que se entregue una beca para que el indicador se encuentre logrado.

Gráfico 6.8. Puntaje de logro: Indicadores del ámbito Estructuras, Equipos y Recursos

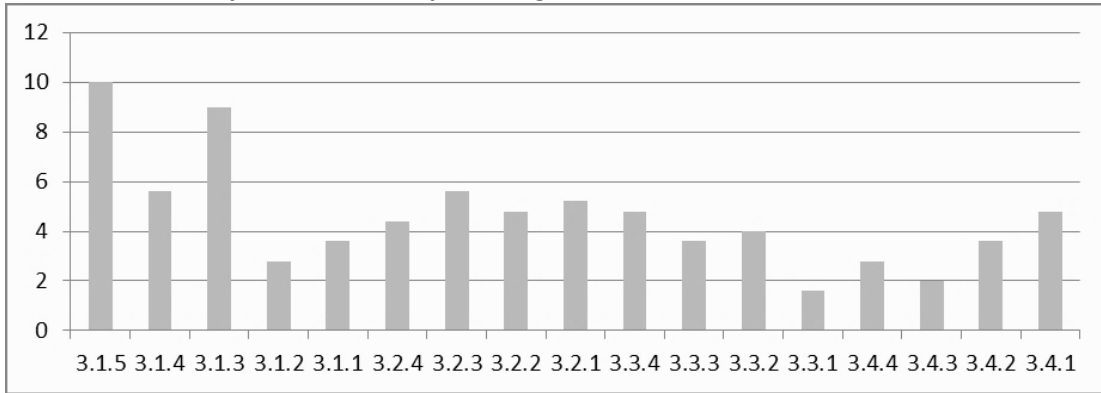


Fuente: Elaboración propia.

El ámbito de Clima Escolar es presentado por el gráfico 6.9. Allí se puede observar las evidentes dificultades para estimar logros que ya se advirtió en los comentarios de los participantes, atribuida a juicio de estos, por la excesiva predominancia de indicadores

cuantitativos, que exigen un sistema de información que no admite mayor especulación respecto a la valoración.

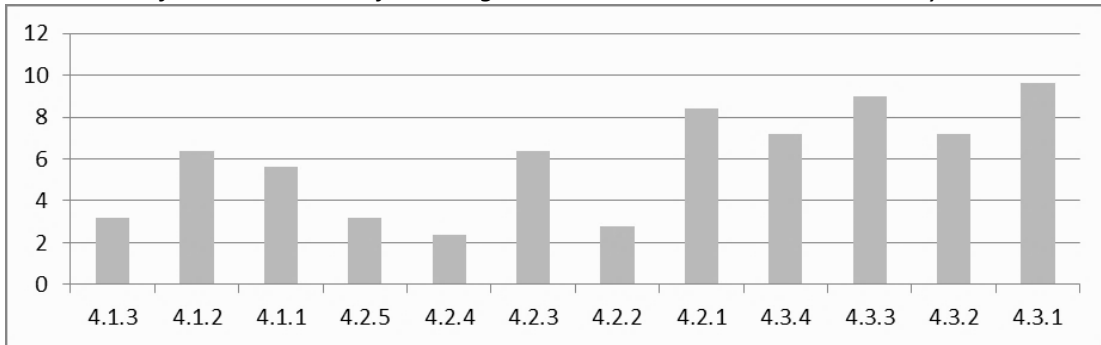
Gráfico 6.9. Puntaje de logro: Indicadores del ámbito Clima Escolar



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, el gráfico 6.10 entrega información del ámbito Familia y Comunidad. En este ámbito se evaluaron 12 indicadores, con un resultado promedio de 5,95 puntos. Las dificultades encontradas resultan similares al del ámbito clima. Existen 4 indicadores el valor modal es 0 (33%). La desviación estándar de este ámbito es 4,4, absolutamente en línea con el promedio del modelo.

Gráfico 6.10. Puntaje de logro: Indicadores Ámbito Familia y Comunidad



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se analizarán los resultados que refieren a la metodología de trabajo y a los recursos de apoyo que supone el Sistema. Este análisis complementa los resultados recién expuestos ya que el Sistema no sólo refiere a un modelo de evaluación, sino también a una lógica o estrategia de trabajo y acompañamiento, que es esencial a la propuesta que se valida.

6.1.2. PLATAFORMA DE ACOMPAÑAMIENTO

La plataforma de Acompañamiento es un aspecto central para la adecuada implementación del Sistema de Evaluación y Mejora, dado que no sólo la validación implica evaluar el modelo en cuanto a sus contenidos o instrumentos de evaluación, sino debe incluir también el conjunto de estrategias metodológicas y recursos de apoyo que se consideraron para llevar adelante el proceso de autoevaluación y mejora escolar. Para organizar la presentación de los resultados, se contemplaron los tres componentes de la Plataforma: estrategia de trabajo en los centros, facilitadores y profesionales de apoyo, soporte web. Cada uno de estos componentes es analizado por separado en los tres apartados de esta sección, conforme a los tres criterios ya explicados en el capítulo cuarto y que recuerda la tabla 6.3.

Tabla 6.3. Criterios de para el análisis de la Plataforma de Acompañamiento

Criterio	Definición
Satisfacción	Evalúa de manera global la percepción de los participantes en el proceso general de trabajo, respecto a la metodología desarrollada durante el proceso como también de los aportes recibidos desde el acompañamiento y recursos asociados
Eficiencia	Evalúa la percepción que tienen los participantes, respecto al logro alcanzado en la autoevaluación institucional y el diseño de los procesos de mejora escolar, a partir de las estrategias metodológicas y el uso de los recursos de apoyo que recibieron.
Oportunidad	Evalúa la percepción de los participantes, respecto al momento en que se aplicó el Sistema y los tiempos implicados para el trabajo en el contexto de su centro escolar.

Fuente: Elaboración propia.

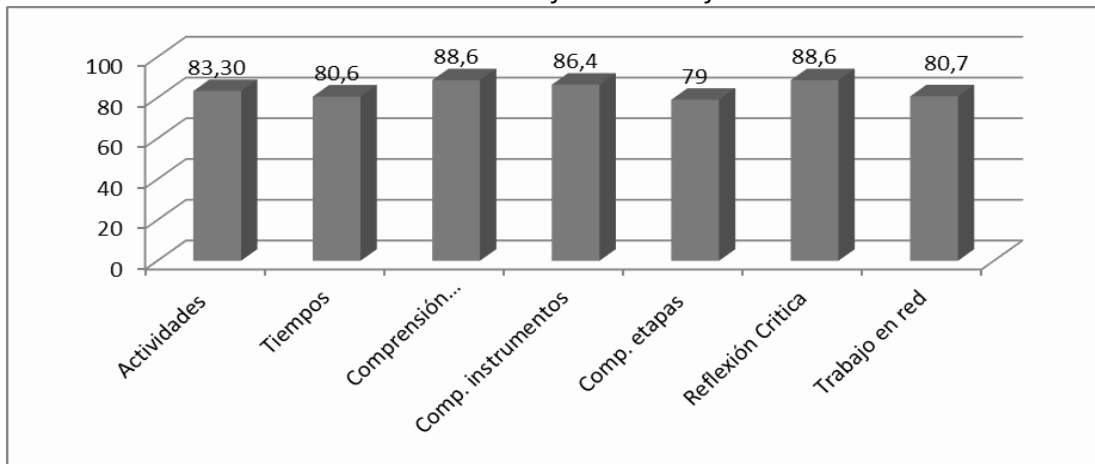
6.1.2.1. Estrategia de trabajo en el centro

La estrategia de trabajo en el centro refiere a la metodología que se contempló al trabajar de manera presencial en el centro, a partir de dos jornadas de trabajo, de cuatro días de duración cada una. Para abordar este análisis se recurrió a las respuestas de las encuestas aplicadas tanto a Directivos, como a facilitadores y profesionales de apoyo, en cada uno de los diez colegios participantes en la validación. Estos resultados integran tanto el análisis cuantitativo que proviene de las encuestas, como de las observaciones de carácter cualitativo, entregada en los mismos instrumentos. Para facilitar la comprensión de los resultados, se ha optado por separar en las estrategias de trabajo, cada una de las jornadas realizadas.

6.1.2.1.1. Jornada Inicial

Los resultados de la jornada inicial se agruparon en siete aspectos evaluados, cuyas respuestas presenta de modo comparativo el gráfico 6.11. Estableciendo el porcentaje de logro que tanto facilitadores como directivos de los centros escolares otorgaron a la actividad inicial de trabajo.

Gráfico 6.11. Eficiencia de la Jornada Inicial



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 6.11 exhibe la alta valoración que tuvo la jornada, tanto en términos de eficiencia (comprensión de los propósitos, actividades realizadas, aporte a la reflexión crítica y trabajo en red), como en relación a la oportunidad del encuentro, medida por el tiempo en que se efectuaron las actividades. La jornada permite establecer adecuadamente la comprensión del propósito del Sistema, mientras que en menor medida se comprenden las etapas del mismo. Una alta valoración recibe también la reflexión crítica que genera el Sistema, respecto a la idea de Calidad y a los factores con que esta debiera medirse en el centro escolar.

La información cualitativa que aportan los cuestionarios y encuestas aplicadas permiten profundizar de manera más fina en los resultados de la jornada inicial. Al consultarle a los directivos respecto a los aspectos negativos observados, es posible agrupar las respuestas en tres problemas.

Un primer aspecto destacado es la insuficiencia o el carácter inadecuado de la preparación previa al trabajo de la jornada, que termina afectando el desarrollo de la misma instancia.

“Antes del Taller no se tenía toda la información acerca de cómo sería la dinámica y eso nos causó un poco de nerviosismo e hizo que algunos detalles no se prepararan con el debido detenimiento como hubiéramos querido” (Directivo Colegio 6)

“Supimos tarde las fechas y otras informaciones previas; tuvimos que cambiar agendas, como avisar tarde a los Padres de Familia de que se cambiaba la Agenda programada previamente y que se suspendería las clases por un día” (Directivo Colegio 2)

Un segundo aspecto problemático, asociado a la preparación previa, tiene que ver con la ubicación del inicio del trabajo dentro del período de clases. Este aspecto no resulta claro al analizar los resultados, puesto que las opiniones son contradictorias entre sí mientras algunos sostienen que el momento más adecuado parece ser el inicio del año escolar, para otros debiera ser el final, valorando siempre esas épocas como más adecuadas por la suspensión de clases que se evita ya que es posible disponer de tiempos de trabajo sin estudiantes, sin que esto afecte el desarrollo normal del trabajo escolar.

“En las semanas de trabajo la recomendación sería evitar las fechas “llenas” de mucho trabajo. Hubiera sido oportuno tener la primera semana antes de empezar el año lectivo”. (Directivo Colegio 1)

El tercer problema detectado refiere a la ausencia o al menos insuficiente información que especialmente los colegios y en algunos casos los mismos facilitadores admiten tener respecto a los protocolos de trabajo y claridad de roles durante el desarrollo de las actividades:

“Poca definición previa de roles de coordinación entre: FLACSI, Oficina de Educación del Ecuador, Rectores de los colegios, encargados de calidad, en cuanto a lugares, financiamiento, recursos” (Facilitador Colegio 4)

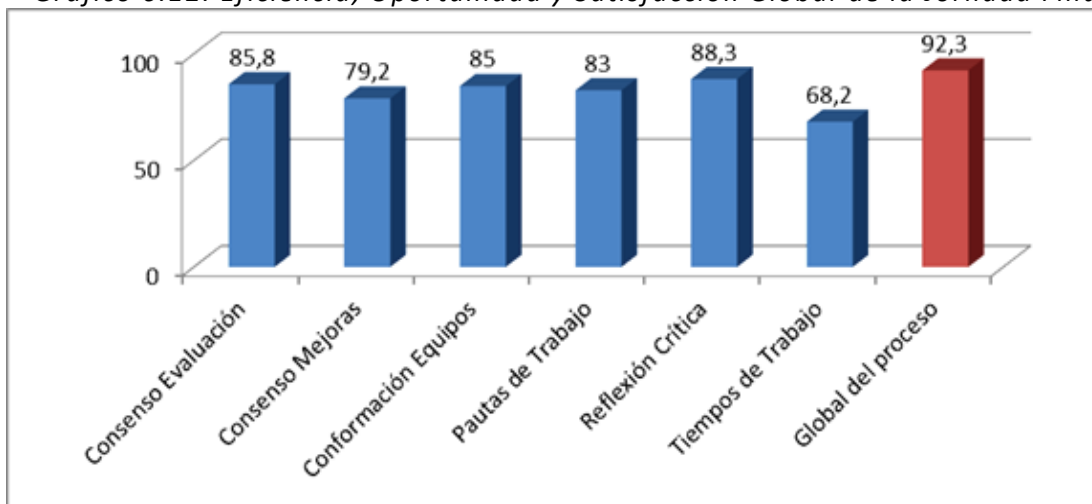
No resulta evidente el espacio de decisión de las instancias centrales de la Asociación local, los Rectores y Profesional de Apoyo o los mismos facilitadores. La asignación del facilitador, la organización del programa y preparación de los equipos, no se llevaron a cabo de la misma manera en los colegios y de hecho generó cuestionamientos respecto a la persona responsable de dichas acciones. Este problema, no sólo hizo más lento el proceso, sino también creó tensiones innecesarias.

6.1.2.1.2. Jornada Final

De manera equivalente, en la jornada final de trabajo se consideraron siete aspectos a evaluar, que en este caso se ajustaban al contenido específico de este segundo encuentro

(pautas de trabajo, consenso de los resultados de la evaluación y las líneas de mejora), como también otros dos que dan una percepción más global del Sistema (trabajo de los equipos y la misma percepción conjunta del proceso). Adicionalmente se mantuvieron las preguntas referidas a la organización de los tiempos, la reflexión crítica. Estos aspectos se presentan en el gráfico 6.12. El mismo evidencia una alta valoración al trabajo realizado, cuya percepción global, alcanza a un 92,3% de aceptación. Resultado que es coherente también con el 91% de los encuestados que indican que recomendarían el Sistema a otros directivos. Las actividades de la jornada final, permiten acuerdos respecto a la evaluación y mejora y facilitan la reflexión crítica de las propias prácticas institucionales.

Gráfico 6.12. Eficiencia, Oportunidad y Satisfacción Global de la Jornada Final



Fuente: Elaboración propia.

A pesar de esta alta valoración, se observa que el tiempo de trabajo es evaluado con 24,1 puntos porcentuales respecto al aspecto de mayor valoración. En menor medida, el consenso respecto a la mejora es otro aspecto que baja del rango del 80% de valoración, que caracteriza a los otros cinco aspectos evaluados.

Los comentarios cualitativos, presentan importantes falencias en relación a la distribución del tiempo, aspecto evaluado con un 68,2% de logro (la valoración más baja de la encuesta).

“Un factor determinante en el proceso reflexivo a fin de determinar las áreas de mejora es el tiempo que se destina para ello a partir del informe de resultados. En nuestro caso, considero que fue muy poco el tiempo para trabajar en la identificación y consensuar las áreas de mejora y sea a nivel

equipo directivo, como con el grupo de trabajo de las áreas”. (Directivo Colegio 6)

“La segunda semana de trabajo hay que replantearla porque no da tiempo a asimilar lo que se pretende” (Directivo Colegio 8)

En relación al tiempo, las respuestas parecen evidenciar dos dificultades. La primera asociada a la agenda misma de la semana y la distribución de los tiempos, que no permitiría cumplir con el objetivo propuesto de socializar los resultados de la evaluación, reflexionar respecto a esos resultados, identificar a partir de ellos las líneas de mejora y concluir estructurando un primer diseño de los proyectos de mejora. Es decir, una inconsistencia entre objetivos, metodología y tiempos disponibles.

“Contar con más tiempo entre la entrega del informe de autoevaluación y las jornadas presenciales para el plan de mejora, a fin de dar cabida a un análisis previo de dichos resultados, al equipo docente del colegio y de esta manera optimizar los tiempos centrándose las jornadas en las mejoras a llevar a cabo”. (Directivo Colegio 9)

Al mismo tiempo, emerge una pregunta respecto a la efectividad del acompañamiento que se ofrece tanto para el análisis de resultados como para el establecimiento de las mejoras; es decir, no sólo es una cuestión de tiempos, sino también de estrategia que no estaría bien resuelta.

“Reforzaría el trabajo del profesional de apoyo respecto a las pautas para elaborar el plan de mejora ya sea con una mayor explicación teórica y ejemplos y también más tiempo de acompañamiento personal a cada grupo de trabajo, porque una dificultad evidente fue la redacción del plan”. (Directivo Colegio 3)

“Otra carencia: es la dificultad de contar con profesionales capacitados para llevar adelante la etapa de elaboración de los planes de mejora, teniendo en cuenta las debilidades detectadas. En esto se necesita un mayor apoyo y asesoramiento de las Universidades para acompañar este importante proceso para que haya mayor participación de la comunidad y no sea solo de unos pocos”. (Directivo Colegio 1)

Un aspecto que, si bien no aparece con insistencia en las respuestas, es importante de atender dada la relevancia que tiene para un futuro diseño de las estrategias de trabajo del Sistema, hace referencia a la participación tanto de los padres de familia como de los estudiantes que, de manera formal, no son incluidas en ninguna de las semanas de trabajo en el centro escolar.

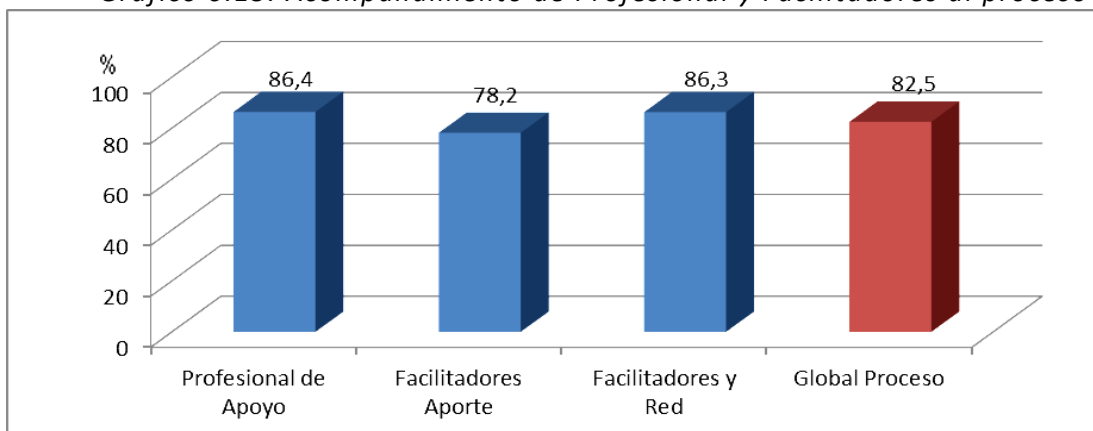
“Incorporaría a padres (familias) y alumnos mayores al diagnóstico en los ámbitos e indicadores que les competen. 6. Incorporaría a la familia en los planes de mejora en el ámbito que les compete para asegurar su compromiso y supervisión para el cumplimiento de este” (Facilitador Colegio 5)

“Si se quiere llevar adelante los cambios que el colegio requiere, debemos atrevernos a invitar a los padres a formar parte de las comisiones de trabajo y también involucrar a los estudiantes en lo que piensan y desean del colegio a futuro, sólo así aseguraremos el respaldo a decisiones más radicales que tal vez debemos tomar” (Directivo Colegio 1)

6.1.2.2. Facilitadores y Profesional de Apoyo

Los resultados respecto al rol de facilitadores y profesional indican una alta valoración al rol que han ejercido, más alto en el caso del profesional de apoyo (8,2 puntos sobre el de facilitador. El gráfico 6.13 presenta los resultados de modo comparativo, incluyendo también el aporte del facilitador al trabajo en red ya que es un elemento que el Sistema ha propuesto favorecer, de manera intencional. También se incluye la respuesta a la pregunta de cómo califica globalmente el acompañamiento recibido en el proceso de evaluación y diseño de la mejora, promediando un 82,5%, algo más bajo que la satisfacción global que los centros declaran frente al conjunto del Sistema (92%), es decir, el acompañamiento del facilitador y del profesional de apoyo, estando bien evaluado, es un aspecto que permite espacios de mejoramiento que deben indagarse.

Gráfico 6.13. Acompañamiento de Profesional y Facilitadores al proceso



Fuente: Elaboración propia.

Específicamente en rol o desempeño del facilitador aparece comparativamente como un punto más crítico de los resultados expuestos. Es interesante constatar que, si se confronta

la percepción de autoeficacia de los facilitadores, ésta es mucho más alta (86%), cuestión que refuerza que el problema detectado tiene más que ver con la percepción del centro respecto a la preparación de los facilitadores, la seguridad en su trabajo y las condiciones para ejercer su rol. Las respuestas cualitativas en las encuestas y cuestionarios, nuevamente aportan elementos importantes para comprender los resultados. La categorización de las respuestas, concentra en tres áreas, las observaciones más recurrentes.

Primero, tanto facilitadores como directivos destacan la necesidad de formar anticipadamente y de manera más profunda a los facilitadores, en el marco teórico que soporta al Sistema, como en las estrategias para acompañar a los centros.

“Me parece sumamente importante la formación del facilitador para guiar efectivamente el desarrollo de esta tarea. Quizás habría que revisar el que los facilitadores, al mismo tiempo que se preparan, la realicen... (la tarea de acompañar al centro)”. (Directivo Colegio 4)

El hecho de hacer coincidir la aplicación del Sistema en un centro con la formación de los facilitadores en la misma sede, tiene una enorme ventaja para el proceso formativo ya que integra experiencialmente la formación que reciben con la observación del proceso de trabajo en un centro. Sin embargo, tiene la dificultad de obligar a los facilitadores en formación a asumir en simultáneo la responsabilidad de colaborar en el acompañamiento de un centro, sin que hubiesen completado su etapa de formación, así lo expresa directamente uno de los facilitadores en su autoevaluación:

“En ocasiones me sentía muy insegura ya que las preguntas que me hacían los equipos eran las mismas que yo me hacía y debía responderles inmediatamente, sin haber yo misma, procesado una respuesta”. (Facilitador Colegio 6)

La debilidad en la formación se hace particularmente relevante en la fase de diseño de la mejora, en que tanto facilitadores como directivos, reconocen no haber tenido las orientaciones con la profundidad y tiempo necesario.

Segundo, no parece suficiente la destinación de tiempos otorgada durante el proceso de validación para la coordinación y comunicación con el centro escolar. Al consultarle a los facilitadores, qué mejorarían en su desempeño para lograr un mejor trabajo en el centro, se repiten afirmaciones como la siguiente:

“Mantendría una comunicación más estrecha con el centro escolar, es decir más frecuente, para que se cumplan las tareas en los tiempos

acordados. Daría más tiempo, de ser necesario, para revisar la pertinencia de las evidencias y de los puntajes asignados". (Facilitador Colegio 4)

Tercero, emerge la problemática de las interacciones del facilitador al interior de los centros. Los resultados muestran que es insuficiente la interacción del facilitador sólo con la coordinación del Sistema (un directivo asignado) y los equipos de mejora. Además, la cantidad de tiempo asignado inicialmente es irreal o insuficiente (4 hrs mensuales).

"La aplicación de algunas estrategias complementarias: como encuentros del consejo de dirección con las facilitadoras, da una mayor y mejor interrelación procesual del trabajo; mayor comunicación con estamentos intermedios para ir contando del avance". (Facilitador Colegio 8)

Es recurrente en las respuestas aludir a que el tiempo efectivamente destinado es mayor y que sería necesario espacios de comunicación y contacto con los equipos docentes, que permitirían formarse una visión más auténtica de cómo se va desarrollando el proceso, más allá de la visión que entregan los responsables.

Un aspecto relevante de considerar guarda relación con el fortalecimiento de las redes, que reconocen los participantes del proceso. Esto no solamente se valora con la percepción de los directivos y facilitadores en las respuestas a las preguntas cerrada de la encuesta, sino también en múltiples expresiones incluidas en los comentarios al proceso, por ejemplo, expresada en el siguiente testimonio:

"Considero que el Sistema de Calidad contribuye al trabajo en red entre los colegios de la provincia. El conocer los procesos de un colegio hermano, permite reconocer al mío y observar que fortalezas y áreas son trabajar similares" (Facilitador Colegio 1)

Es muy significativo el hecho que en este proceso de diálogo se produce un aprendizaje mutuo, que afecta tanto al centro que es acompañado como al centro del cual proviene el facilitador:

"Lo que viví y aprendí en el Colegio que acompañé me ayudó a organizar algunos aspectos en el centro en el que trabajo; de igual forma, pude sugerir algunos cambios u orientar algunos aspectos vinculados con mi experiencia en una institución ignaciana. Nos sentimos hablando un lenguaje común y compartiendo experiencias similares, intercambiando posibles soluciones a los problemas y dándonos cuenta de que enfrentamos desafíos parecidos...". (Facilitador Colegio 4)

Se refuerza el sentido de pertenencia y se potencia una red, al detectar problemáticas comunes que son susceptibles además de un desarrollo de soluciones de manera colaborativa:

“Los facilitadores de los distintos colegios de la red al intercambiarse entre sí, aprenden unos de otros, intercambian experiencias y esto ayuda a fortalecer la red. Al estar embarcadas todas las asociaciones de colegios de Latinoamérica, en el mismo proyecto (la búsqueda de la calidad), se establecen más conexiones, más comunicación tanto entre los colegios de la misma red, como entre las asociaciones de toda la red”. (Facilitador Colegio 3)

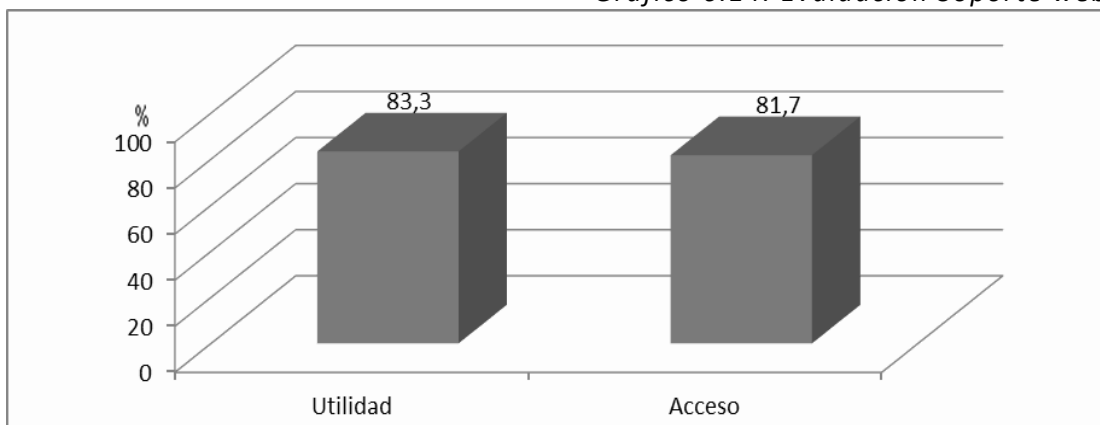
En este proceso de aprendizaje, el profesional de apoyo, aunque es visto como un externo, se le percibe cercanamente por su vinculación a una universidad de la Compañía de Jesús. Su presencia da seguridad al trabajo, contribuyendo como lo expresan las opiniones de los directivos, a la adecuada comprensión del proceso de trabajo en los centros. Existe un mínimo porcentaje (28%) que considera que el Sistema podría ser auto aplicado por el centro escolar. Su presencia es considerada necesaria para equilibrar la mirada interna con una perspectiva externa de evaluación.

6.1.2.3. Soporte Web

Finalmente, un último aspecto evaluado en la plataforma de acompañamiento corresponde al soporte web. El soporte en web incluye una versión *online* como formulario para completar la evaluación y un formulario que permite incorporar los comentarios de los facilitadores al proceso de evaluación, la descripción de evidencias y la observación al indicador que realiza el equipo de autoevaluación en cada uno de los resultados. Para el proceso de validación del soporte web se consideraron dos criterios de evaluación: acceso y utilidad, cuyos resultados se presentan en el gráfico 6.14. De acuerdo a estos resultados, el soporte web facilita el adecuado trabajo de autoevaluación permitiendo el registro y la retroalimentación durante el proceso, se destaca la utilidad, observando una disminución de la valoración, al referirse al acceso.

Respecto a la utilidad, los aspectos críticos que manifiestan los directivos y facilitadores, refiere más bien a las cuestiones metodológicas del modelo (ya referidos en el primer apartado de este capítulo) que a problemas atribuibles al soporte web. Sin embargo, se manifiestan comentarios negativos respecto a la dificultad de la plataforma para subir evidencias y describirlas ya que la capacidad resultó demasiado baja y a menudo debieron recurrir a soluciones alternativas de almacenamiento (carpetas compartidas en Dropbox o Google Drive). La interface tampoco se consideró adecuada ya que no personaliza a los participantes y es bastante plana en su diseño.

Gráfico 6.14. Evaluación Soporte web



Fuente: Elaboración propia.

El mayor problema detectado es la facilidad de acceso al soporte web. Tres colegios manifestaron dificultades técnicas para subir información o errores al trabajar, produciéndose interrupciones en la comunicación que implicaron pérdida de información. Cuestión que resultó más frecuente en los dos colegios que iniciaron el proceso y que al menos no se manifestaron como dificultad en los últimos., lo que da cuenta de una problemática técnica que se resolvió gradualmente conforme avanzó el proceso de validación.

6.1.3. SÍNTESIS INTEGRADORA

Al concluir esta sección del capítulo es necesario establecer una síntesis que integre las principales reflexiones que es posible extraer, respecto al Sistema de Evaluación y Mejora, a partir de los resultados del proceso de validación, cuestión que alimentará la toma de decisiones referidas a los ajustes que requerirá el sistema para su versión final.

Es posible concluir que tanto los diferentes aspectos que evalúa el modelo como su organización por ámbitos se consideran pertinentes como expresión de los atributos de calidad de un centro escolar. En relación a la pertinencia, podemos afirmar que existe coherencia entre los resultados/ indicadores respecto al ámbito al que pertenecen y a los propósitos de calidad y mejora del centro. Tanto los directivos de los centros escolares, como los facilitadores y los profesionales de apoyo muestran un alto grado de acuerdo con el modelo.

A pesar de la alta valoración general respecto al modelo de evaluación, se estima que tanto la amplitud de los indicadores propuestos, como la predominancia de indicadores de

carácter porcentual, específicamente en el ámbito de Clima Escolar y en menor medida de Familia y Comunidad, pueden desviar la atención del foco central que está siendo evaluado. Estos mismos ámbitos, requieren desarrollar una reflexión respecto a prácticas institucionales que contribuyan a crear los ambientes favorables a los aprendizajes y no responder predominantemente a las percepciones y valoraciones de los actores involucrados.

Algunas de las respuestas a las preguntas abiertas plantean la necesidad de incorporar un ámbito, resultado o indicador que evidencie más el trabajo pastoral y de acompañamiento Ignaciano (jesuita) de los Centros. No es claro para todos los participantes, que el Sistema esté representando de manera equilibrada aquellos aspectos identitarios, que la Federación desea reforzar.

La descripción de resultados e indicadores debe cuidar el sesgo cultural que implica la definición de algunos conceptos, particularmente en contextos institucionales y culturales tan diversos como los que están presentes en la Federación. En este sentido se deben evitar problemas de interpretación errónea en la aplicación de la autoevaluación que podrían ser subsanados con la entrega de un glosario o vocabulario que establezca comprensiones comunes para aquellos conceptos fundamentales en cada uno de los ámbitos evaluados en el modelo.

En relación a la aplicabilidad del modelo, se puede afirmar que éste permite verificar el grado de cumplimiento del indicador mediante evidencias que lo respalden; no obstante, se insiste en la necesidad de reforzar la indicación de incluir evidencias más complejas, que la sola existencia de documentaciones. Asociado a este punto, es recurrente la necesidad expresada en diferenciar entre: ausencia de evidencia o existencia de una práctica deficiente que no da cumplimiento del indicador. Esta distinción es relevante ya que condiciona el tipo de acciones de mejora que deben derivarse de la evaluación.

El modelo de evaluación no está dando cuenta del nivel de logro que alcanzan los aprendizajes de los estudiantes. Si bien los resultados de la enseñanza son descritos en el ámbito pedagógico (Resultado 1.4), las respuestas de los centros en este ámbito y la poca centralidad que se observó en esta discusión, dan cuenta de un problema fundamental de abordar ya que contradice un aspecto esencial del marco teórico que lo inspira (centralidad de los aprendizajes que obtienen los estudiantes, entendidos de manera integral). Es decir, si bien el modelo de evaluación coloca en el centro el concepto de aprendizajes integrales, en la práctica los colegios solo establecen una reflexión respecto a los resultados de aprendizaje en unos de los indicadores del ámbito pedagógico, sin que el centro deba ordenar y

transparentar el estado actual de resultado y las proyecciones o metas que fijará para los procesos de mejora.

La plataforma de acompañamiento de los centros fue evaluada positivamente tanto en relación a las estrategias de trabajo dispuestas en las respectivas jornadas de trabajo en los centros, como en los roles que desempeñan el profesional de apoyo y el facilitador y la existencia de una plataforma web que soporta el proceso. Sin embargo, se deben revisar un conjunto de problemas detectados durante la validación.

En primer lugar, se observa la necesidad de contar con un protocolo claro de trabajo con los centros que delimite las responsabilidades de cada actor y defina las diversas etapas, con especial atención a la fase de preparación de los centros para iniciar el proceso.

En segundo lugar, se debe resolver la ausencia formal de participación de los padres de familia y de los estudiantes. Este aspecto se encuentra ambiguamente definido en el sistema lo cual constituye una potencial debilidad.

En tercer lugar, la distribución de los tiempos de trabajo no resulta adecuada para el proceso de definición y diseño de las acciones de mejora. La jornada final en los centros es ambiciosa en los objetivos propuestos, si se consideran los tiempos efectivos dispuestos. Por otra parte, se debe procurar un espacio formal que distinga el cierre de la fase de autoevaluación con el inicio de la etapa de mejora, puesto que requiere consensos difíciles de instalar en las actuales condiciones de trabajo. No obstante, la ubicación de estos tiempos debe cautelar, la menor interrupción del trabajo escolar con los estudiantes.

En cuarto lugar, es preciso enriquecer las orientaciones para el proceso de identificación de áreas de mejora y el diseño posterior de los planes de mejoramiento. Los centros no perciben que la información entregada es adecuada y los facilitadores declaran que en este tema les falta formación, cuestión que puede afectar decisivamente en la calidad del proceso de mejora. En relación a este mismo punto la plataforma de acompañamiento debe incrementar la dedicación de tiempos que el facilitador tiene durante esta fase, procurando un involucramiento más intensivo, tanto en cantidad de visitas, como en la participación en reuniones o espacios que le permitan captar el estado de la reflexión del centro, no sólo a partir del reporte que le entregan los encargados de cada comisión.

Finalmente, la plataforma web de soporte es un recurso adecuado y positivo para organizar el proceso de evaluación de los centros, pero requiere mejorar las condiciones de acceso, evitando interrupciones y mejorando la capacidad de almacenamiento, como a su vez

disponer de una interface más dúctil, que acerque la comunicación y personalice a los participantes.

En síntesis, el proceso de validación permitió concluir que el Sistema de Evaluación y Mejora contribuye eficientemente a implementar mecanismos de análisis de los resultados y procesos de los centros escolares, al mismo tiempo se observa que el sistema es una instancia que apoya al desarrollo del trabajo en red y a la comunicación de experiencias entre los colegios. Los participantes perciben que el trabajo los ha fortalecido en reconocerse como parte de una misma federación y ha posibilitado la reflexión y el intercambio de buenas prácticas.

6.2. ESTUDIO DE CASO: LA VALIDACIÓN EN TRES CENTROS ESCOLARES

A continuación se presentan los resultados del estudio de tres casos en que se implementó el modelo de evaluación y la plataforma de acompañamiento durante la etapa de validación. El objetivo de este estudio es complementar y profundizar la comprensión de resultados del proceso, mediante la discusión de aspectos, fundamentalmente cualitativos, que emergen de la observación del trabajo realizado.

La presentación de cada caso se organiza en cuatro secciones: breve descripción del centro (contexto), características de la cultura escolar (en relación a evaluación y mejora), recuento del trabajo realizado y finalmente una valoración del trabajo realizado, a partir de la voz de sus propios participantes.

6.2.1. MÉXICO: INSTITUTO DE CIENCIAS DE GUADALAJARA

El primer caso de estudio, describe la experiencia de un colegio ubicado en México, sus experiencias y relatos permiten dar cuenta de los resultados que a continuación se describen.

6.2.1.1. Caracterización del Centro Escolar

El Instituto de Ciencias de Guadalajara (IC), es un colegio perteneciente a la Compañía de Jesús y como tal integra el Sistema de Colegios Jesuitas de México, junto a otros cinco centros participantes. Esta Asociación integra FLACSI, razón por la cual el centro era potencialmente elegible para el proceso de validación.

El colegio puede ser clasificado como una expresión del tradicional centro educativo de la Compañía de Jesús. Primero, porque su fundación, realizada en 1591, lo convierte en

uno de los colegios más antiguos que fundaron los jesuitas en América Latina. El colegio refleja muy adecuadamente en su trayectoria, gran parte de la historia de México en particular aquellos capítulos marcados por la tensión con la Iglesia Católica, razón por la cual el colegio fue cerrado en varias épocas o debió funcionar en una suerte de clandestinidad, cambiando de nombre en distintas oportunidades. Se reabre en 1906 (que se celebra actualmente como el año de la fundación) y ya en 1956 se traslada a los actuales edificios.

El centro escolar se ubica en el barrio de Zapopán, un sector de clase media alta y alta que limita con la ciudad de Guadalajara, en el estado de Jalisco. Las familias corresponden en su mayoría a profesionales universitarios que ejercen cargos de mediana y alta responsabilidad en empresas, predominantemente en el rubro del comercio.

Es uno de los colegios con mayor matrícula dentro de la Federación. Su población escolar es hoy de 2.903 estudiantes (hombres y mujeres), con una planta de funcionarios de 430 personas. De las cuales 245 son docentes. Además, su infraestructura dispone de 70 mil m², incluyendo espacios para la práctica deportiva, salones de uso múltiple, laboratorios de Ciencia, Computación y Capilla.

La presencia de la Compañía de Jesús es muy evidente. Si bien ya hace algunos años, los sacerdotes jesuitas no viven en el colegio, existen tres jesuitas destinados con dedicación exclusiva al Colegio. El Director (Rector) es nombrado directamente por el Superior de los jesuitas en México y a través de sus órganos de gobierno, la Compañía de Jesús ejerce el control directo del establecimiento. Como expresión de este vínculo se observa tanto en la página web como en la avenida principal que da acceso al colegio, el lema “Instituto de Ciencias, El Colegio Jesuita de Guadalajara”.

Dado el tamaño del colegio y en coherencia con el funcionamiento del Sistema escolar del estado, la organización interna está dada por cuatro direcciones (Preescolar, Primaria, Secundaria y Preparatoria –el equivalente al Bachillerato–). Cada director/a de sección, junto al administrador general, conforman el Consejo de Rectoría que, dirigido por el Rector, es la instancia superior de gobierno. En una línea de apoyo y coordinación se ubica el Consejo Ampliado que, de manera mensual, integra al Consejo de Rectoría a las Coordinaciones de Recursos Humanos, Académica, Deporte, Pastoral y formación.

6.2.1.2. Descripción de la cultura institucional para la evaluación y la mejora escolar

El rol y liderazgo del Rector es un aspecto característico de la organización. Tanto su estructura interna, como su modo de operar es jerárquica y vertical, no genera duda el peso que tiene la opinión del Rector en cada una de las decisiones (una fotografía de cada Rector, decora la pared de la sala de reuniones de rectoría). El hecho de que el Rector sea un sacerdote jesuita, que es nombrado por un período determinado (cinco años) y por una autoridad externa, marca una relativa distancia jerárquica que es asumida con naturalidad por los integrantes de la comunidad.

Durante toda la aplicación del Sistema en la fase de validación, el Director fue el mismo. Esta situación unida a sus condiciones de liderazgo, ha tenido aspectos positivos y negativos para el logro de los objetivos propuestos por el Sistema.

De manera positiva, el Rector es percibido como un líder activo, abierto a la innovación y con un claro foco educativo en su gestión. Se le reconoce un conjunto importante de avances que han permitido que el colegio incremente los resultados en las pruebas externas de medición y en el ingreso a las universidades. Durante su gestión, se ha recuperado el nivel de matrícula y ha logrado establecer una gestión económica equilibrada, que es atribuida por los entrevistados a la labor que el Rector ha llevado a cabo.

Al mismo tiempo, ha sido un Rector particularmente proclive a favorecer las instancias de red, incluyendo la participación en las propuestas de FLACSI, cuestión que no han compartido otros rectores del Sistema de Colegios Mexicanos de la Compañía de Jesús. Su determinación a innovar e invertir en estrategias de trabajo que permitan contar con información y movilizar al colegio, fueron determinantes en el hecho de que el Instituto de Ciencias se integrase al trabajo y se asignaran los recursos requeridos durante el proceso. Esta determinación no es menor, en un contexto en el que la red local de los colegios no ha sido activa ni proclive a la incorporación a esta estrategia de la red de FLACSI.

Si bien este liderazgo es positivo, en tanto facilita el trabajo, tiene al mismo tiempo una dimensión negativa, pues proyecta al Sistema, desde una atribución externa. Es decir, se está en este trabajo por una decisión personal del rector y por tanto potencialmente endeble en el tiempo:

“ya vendrá otro rector que cambie la decisión, siempre pasa lo mismo...”
(Directivo IC)

En momentos de tensión o conflicto, este argumento puede paralizar o dificultar el proceso ya que son los directivos quienes deben animar y acompañar este proceso en sus respectivos equipos de trabajo:

“...el único convencimiento que tienen estos grupos... (que han criticado el Sistema) ... es que estamos haciendo esto únicamente porque el rector quiere” (Directivo IC)

La gestión escolar está marcada a su vez por la existencia de unidades conectadas pero independientes entre sí. El modo tradicional de gestionar, ha sido otorgándole un importante peso a los Directores(as) de secciones. Si bien todos se encuentran en el Consejo de Rectoría, esta es una instancia más bien de coordinación y comunicación. La toma de decisiones se da más bien de modo lineal entre el Rector y el respectivo Director de sección, es decir se analizan los problemas de manera aislada en cada sección. Es común escuchar entre los docentes, la expresión de que somos "cuatro colegios en uno", en que cada sección tiene un alto nivel de autonomía. De hecho, el mismo Rector es quien resalta el aporte del Sistema en esta dirección:

“Esta es la primera vez que nos juntamos y sentamos para pensarnos como una institución, no para sentarnos y quedar bien con la SEP escolar o la SEP primaria o con la DGB de México⁴ es decir es la primera vez que nos pensamos como una institución y nos cuestionamos como eso, no como cuatro colegios” (Directivo IC)

Un tercer rasgo observado da cuenta de la escasa cultura de planificación estratégica de carácter institucional. Los planes de trabajo, las decisiones contractuales y presupuestarias, se analizan de modo individual con cada dirección, proceso que se lleva a cabo de manera anual. No quiere decir que no se realicen análisis estratégicos o que se lidere sin horizontes claros; incluso, existen declaraciones de Misión y Visión, pero que no se operacionalizan en lineamientos estratégicos asumidos de manera conjunta como colegio. A este se añade una cultura que ha privilegiado más bien la tradición oral, que se transmite en personas que permanecen por largos años en la institución y que por tanto ha prescindido de procesos regulares de sistematización y registro, más allá de los que habitualmente se requieren externamente.

⁴ Estas siglas corresponden a los organismos que, en el Sistema Escolar, tanto del estado de Jalisco como en país, controlan y supervisan la labor de los colegios. La estructura del colegio reproduce la estructura del Sistema Escolar nacional.

6.2.1.3. Descripción del proceso vivido

El trabajo de Autoevaluación y Diseño de la Mejora fue llevado a cabo en un periodo de nueve meses. La fase de Autoevaluación requirió un trabajo de seis meses, entre la jornada Inicial y la jornada Final. Dicho de otro modo, el proceso completo de autoevaluarse y diseñar los proyectos de mejora implicó prácticamente un periodo escolar anual completo.

El tamaño del centro y la existencia de las diversas secciones constituyeron permanentemente un desafío metodológico. La jornada Inicial tuvo la dificultad de coordinar un plenario para 450 personas, realizado en un auditorio al aire libre que, si bien presentaba condiciones poco adecuadas de iluminación y comodidad, demostró el interés y seriedad con que se asumía la convocatoria ya que todo el personal participó activamente y se reflejó un positivo clima de trabajo. El resultado de ese plenario, se tradujo en la formación de equipos de trabajo y en la formalización de una definición de calidad, que se asumiría durante el proceso como concepto de referencia:

“El Instituto de Ciencias concibe la calidad como el logro de la excelencia en la formación integral de sus estudiantes. Buscamos formar personas libres que sean sensibles ante su realidad, que conquisten altos niveles de aprendizaje académico, encarnados en una experiencia espiritual reflexiva de fe, en compromiso para la construcción de una sociedad más justa. Para ello el Colegio aspira a ser una comunidad educativa coherente con la identidad ignaciana, que desarrolla una gestión adecuada de los recursos, el encuentro, la comunicación y el acompañamiento”. (Definición de Calidad elaborada por el Instituto de Ciencias, jornada Inicial de trabajo)

En la etapa de Autoevaluación se conformaron los cuatro equipos de trabajo (uno para cada ámbito que el Sistema evalúa), integrando a representantes de las diferentes áreas del colegio. La conformación de equipos era un tema clave, dado que el tamaño del centro requería de representatividad (aproximadamente un 10% de los funcionarios del colegio participaron directamente en algún equipo). Además, exigía un buen mecanismo de difusión de los avances que se iban logrando, de manera que el resultado, fuera asumido como fruto de un trabajo de acuerdos y evidencias claras. Se habilitó un sistema de boletín interno y en la intranet del colegio se dispuso de un sitio para ir entregando todos los avances tanto en la fase de autoevaluación como en la de mejora, este sitio incluso incorporaba detalles como la determinación de horarios, lugares de reuniones y hasta el menú de la comida, para los días que lo consideraban.

La organización y funcionamiento de los equipos de cada ámbito se mantuvo estable durante todo el proceso de autoevaluación (con la sola excepción de la coordinación del

equipo pedagógico, que debió reemplazarse por el cambio de funciones de su coordinadora). Para llevar a cabo su labor, cada equipo definió un cronograma que incluía una reunión semanal (aunque en algunos casos los equipos optaron por concentrar las horas en una jornada extendida de trabajo). Es importante destacar que la Dirección aportó con un pago especial para financiar el trabajo extra de los integrantes de los equipos.

Durante el proceso, el colegio fue acompañado por dos facilitadores, ambos directivos de otros colegios de la red mexicana (uno provenía de Monterrey y otro de Torreón), por lo cual hubo que planificar sus viajes con anticipación y concentrarlos en dos visitas. Este acompañamiento se complementó con diálogos virtuales, utilizando el programa Skype y los comentarios escritos en la plataforma virtual del Sistema. Cada Facilitador apoyó dos ámbitos de evaluación. Un profesional de apoyo de la Universidad Alberto Hurtado (Chile) apoyó virtualmente el trabajo de los facilitadores y mantuvo la coordinación general con el colegio que fue ejercida por la Coordinadora Académica del Instituto de Ciencias, a quien se le entregó la responsabilidad de coordinación interna del proceso. Los equipos debieron resolver con creatividad, algunas limitantes de la plataforma, como su capacidad de subir evidencias, por ejemplo, se habilitó una carpeta en *Dropbox*, compartida con los facilitadores y profesional de apoyo.

La jornada final sirvió de base para la discusión con el Consejo Ampliado de Rectoría y los representantes de los equipos de evaluación, con ellos se preparó también las ideas fundamentales del plenario que socializó los resultados ante todo el colegio. Sin embargo, esta jornada evidenció la dificultad de incorporar en un mismo espacio muchos temas (resultados y líneas de mejora). Pese a la dificultad, el plenario permitió formalizar las líneas de mejora que describe la tabla 6.4, que identifica el nombre del proyecto y los objetivos que se proponen en cada caso.

Como se observa, estos proyectos, a excepción del proyecto curricular de centro, enfatizan más bien cuestiones de formalización de procesos, con bajo impacto directo en las estrategias de aula y acciones directas con estudiantes.

Tabla 6.4. Proyectos de Mejora definidos por el Instituto de Ciencias de Guadalajara

Proyecto de mejora	Objetivos
Proyecto Estratégico Institucional (PEI)	Elaborar el Proyecto Estratégico Institucional (PEI), documento que recoge las necesidades y propuestas de la comunidad, para establecer las finalidades y objetivos educativos del centro y configurar la estructura organizativa para su funcionamiento.
Proyecto Curricular de Centro (PCC)	Elaborar el Proyecto Curricular de Centro (PCC), documento que permite explicitación de los objetivos del PEI para su aplicación concreta, mantiene la coherencia interna y garantiza la continuidad entre secciones y la articulación curricular.
Optimización de la Comunicación Interna	Formalizar protocolos e instrumentos e comunicación que permitan que la información llegue siempre a todos aquellos que deben contar con ella.
Institucionalización de procesos y elaboración de formatos comunes	Ayudar en la sistematización y recolección de evidencias que permitan medir el impacto de las actividades que realizamos como institución.

Fuente: Elaboración propia.

6.2.1.4. Valoraciones que los participantes hacen al proceso

Esta sección da cuenta de las valoraciones que los mismos actores realizan de la implementación del Sistema, basándose en el registro de las opiniones que los directivos del Colegio entregaron en las reuniones de evaluación:

En primer lugar, la percepción global del proceso vivido es muy positiva. Se reconoce la relevancia y pertinencia que tiene el Sistema, para poder enfrentar el contexto educacional en que debe moverse el colegio.

“... el contexto está hablando mucho de calidad y se entiende que es necesario tener un referente de calidad que responda a los principios e ideas coherentes con la propuesta educativa de estos colegios” (Directivo IC)

“... los otros Sistemas te meten en una lógica diferente que puede entorpecer el trabajo de algunas dimensiones que son relevantes en la formación jesuita...” (Directivo IC)

En esta misma línea, se percibe que el Sistema logra dinamizar a la institución en clave de mejora:

“yo creo que es un proyecto que ha movilizad a la gente, la ha hecho reflexionar sobre su práctica, que ha hecho reflexionar respecto a la necesidad de que la institución crezca, que sea más formal con los procesos de trabajo.... la gente empieza a sentirse con un compromiso diferente, esto ha sido muy bueno” (Directivo IC)

“ha revolucionado internamente, aún en cosas que sabíamos, pero el Sistema lo saca a la luz, por ejemplo, a la hora que nos convierte en cuatro instituciones diferentes en una sola y eso hay gente que le crea molestia, pero esto mismo ha sido la posibilidad de discutir abiertamente y comenzar a cambiar...ha generado movimientos y rupturas que nos permiten crecer”.
(Directivo IC)

Sin embargo, es una debilidad que el Sistema se perciba aún como una estrategia externa; es visto como una intervención, que está aparte de la lógica habitual del trabajo del colegio:

“hay gente que le crea molestia la presencia de FLACSI...a veces te lo dicen medio en broma, pero nos dicen, es que sí hay que tomar el acta, porque si no FLACSI nos va decir que no tenemos evidencia, claro lo dicen un poco de broma... frente a la queja de los tiempos de trabajo, se escuchan expresiones como: - es que tantas horas de FLACSI!! o tanto tiempo que hemos trabajado en esto...” (Directivo IC)

La estrategia de trabajo se valora muy positivamente. En la fase de evaluación consideran un acierto la forma en que se presentan y discuten los resultados e indicadores.

“... a la hora que se ve en una guía con una serie de resultados, se mete como una idea en la cabeza de que estas cosas hay que hacerlas, como el acompañamiento de los directivos a sus maestros...” (Directivo IC)

Si bien el modelo de evaluación es altamente valorado, la identificación y selección de evidencias puso de manifiesto problemas de lenguaje y deficiencias metodológicas:

“...costó mucho entender qué es una evidencia y por qué una evidencia es válida y otra no...esto causó muchísimos problemas...” (Directivo IC)

También afectó negativamente el hecho de no poder separar una mala evaluación de la inexistencia de evidencias para respaldar la información

“...a menudo me preguntaban... ¿por qué tenemos que ponernos no hay nada y no sin evidencias? pero a la gente hay una cuestión afectiva y motivacional que, si les pega y después dicen es que nos calificaron mal, entonces yo digo que es conveniente poder colocar sin evidencias, aunque igual el puntaje sea el mismo”. (Directivo IC)

Respecto a la estrategia de trabajo, un valor especial y no previsto fue la ampliación de los espacios de participación en el Colegio, particularmente en grupos que han podido expresarse y desarrollar propuestas, sin ser parte de los equipos habituales de gestión:

“...en el equipo de apoyo para sistematizar proceso y procurar formatos comunes ha trabajado súper bonito, la gente se encuentra contenta de

participar...ellos sienten como que al fin se le volteó a ver... ellos trabajaban siempre solos cada uno en su área...este equipo ha hecho cosas que nunca se habían hecho y por ello están muy contentos, han hecho trabajar a todos, han estudiado....me encuentro con ellos en los pasillos y me cuentan... han preparado una presentación al Consejo de rectoría muy buena..."(Directivo IC)

El Sistema se justifica no por la evaluación sino por el proceso de mejora que genera, aquí radica el mayor valor:

"importa menos, lo que sí importa es qué vamos a hacer con este resultado, dónde vamos a llegar, en qué tiempo y haciendo qué...es decir el proceso de mejora" (Directivo IC)

"nosotros somos una institución con más de cien años y podemos seguir cometiendo las mismas prácticas que de pronto no logran mejores aprendizajes, porque no se reflexiona respecto a lo que se hace o deja de hacer y por tanto no entrar nunca en un ciclo de mejora, que es lo que nos ha puesto el Sistema..." (Directivo IC)

Sin embargo, siendo un proceso tan relevante, el diseño del proceso de mejora resulta mal evaluado por la falta de una orientación más clara en el apoyo:

"... debiera haber un paquete de mejora, que dijera para hacer un proyecto de mejora vamos a hacer esto, vamos a tener esta matriz de planificación, la matriz se va a revisar por el profesional de apoyo y el facilitador en cuanto tiempo, qué responsabilidad tiene el facilitador externo en este proceso de acompañamiento y quién en la institución se hace cargo de esta coordinación y con qué condiciones y que eso sea explicitado a todos en la institución..." (Directivo IC)

Si no se logra institucionalizar el Sistema, es decir incluirlo como parte de la vida diaria del colegio, como un desafío interno, que permita ir evaluando lo que se hace y mejorando los resultados, el Sistema no perdurará:

"...tomando en cuenta de que esto es un piloto, aunque se truncara este proceso a futuro yo ya veo que hay una ganancia institucional, la verdad yo si veo que la gente piensa desde otra punta, vio su trabajo y lo valoró desde allí, eso a mí se me hace bien importante...pero si viene otro rector y dice esto no me sirve, o bien no lo ve funcionando o instalado, el Sistema puede terminarse..." (Directivo IC)

6.2.2. ARGENTINA: COLEGIO INMACULADA CONCEPCIÓN DE SANTA FE

El Colegio Inmaculada Concepción (ISF), ubicado en la ciudad de Santa Fe (Provincia de Rosario, Argentina), es el segundo caso analizado, que nos permite comprender con mayor profundidad los resultados del proceso de validación.

6.2.2.1. Caracterización del Centro Escolar

El Colegio Inmaculada Concepción es probablemente el centro que mejor refleja el prototipo del tradicional colegio de los jesuitas.

Es un colegio de fuerte tradición familiar e importante presencia en la ciudad, en parte explicado por su larga historia, muy vinculada también al desarrollo social y político de la región. En 1610 los jesuitas fundan el colegio, en lo que era la ruta de penetración para la zona de misiones. El colegio Inmaculada, fue el primer centro educativo católico de la región y el primero en llegar a impartir enseñanza en todos los niveles escolares.

Tras la supresión de la Compañía de Jesús, el centro reabrió sus puertas en 1862, en su actual ubicación en pleno centro histórico de la ciudad. Allí se estableció como un prestigioso colegio avalado por la sólida formación académica que caracteriza a los jesuitas y su fuerte impronta religiosa.

Es un colegio que forma solamente a hombres (sólo dos centros jesuitas en Argentina, mantienen la formación segregada por sexo). Actualmente asisten en los tres niveles que imparte Preescolar, Primaria y Secundaria, un total de 1150 estudiantes. Manteniendo un buen nivel de demanda por matrícula, que ha sido estable en el tiempo. Respecto al nivel socioeconómico de los estudiantes, las familias que integran la comunidad educativa corresponden a un segmento medio alto y alto. Caracterizada fundamentalmente por familias con ambos padres profesionales que ven en el colegio una buena alternativa que asegure la formación requerida para los futuros estudios universitarios.

En el colegio trabajan actualmente 116 docentes, la mayor parte con dedicación absoluta al centro educativo, salvo en el nivel de secundaria, en donde el 50% de los docentes comparten su labor con otros establecimientos. Por otro lado, pese a ser un centro privado, percibe ingresos del estado, por los sistemas de convenios que permite la legislación argentina. En el año 2013, un 42% de su presupuesto era financiado por los padres de familia mientras que un 30% del financiamiento provenía del Estado, el 28% restante se generaba con arriendos o servicios que presta el colegio.

La dependencia de la Compañía de Jesús es directa, el Director (Rector) es nombrado por el superior provincial de la Orden y dura en su función tres años, renovable por otros tres. Hasta la fecha los rectores han sido sólo sacerdotes jesuitas. Tal vez este mismo hecho explique la fuerte influencia que se percibe hacia los rectores que han ejercido el cargo. Si bien existe un Delegado de Educación y el Rector rinde cuenta de su labor ante su superior

religioso, la autonomía de los rectores suele ser bastante alta y determinante en el estilo de gestión del colegio.

La participación del Colegio en el proceso de validación se produce en un momento de estabilidad organizacional y de relativa tranquilidad en la gestión (buenos índices de resultados académicos y financieros). La inquietud inicial proviene del Rector, que tras la invitación de FLACSI consideró que sería un buen instrumento para evaluar la marcha del colegio y proyectar las mejoras para un nuevo período de rectorado (a la fecha de inicio del proceso ya estaba en su segundo año de gestión). Sin embargo, la decisión no fue asumida personalmente, sino fue resultado de un proceso de análisis y estudio por parte del consejo de dirección, quienes en una jornada de trabajo fuera del colegio, estudiaron los antecedentes, evaluaron los pros y contras, para finalmente tomar una decisión favorable.

6.2.2.2. Descripción de la cultura institucional para la evaluación y la mejora escolar

La forma como se asumió colectivamente (al menos a nivel de consejo directivo), la decisión de participar del proceso de validación refleja un rasgo de la cultura interna que actuó de manera muy positiva durante el desarrollo del trabajo. La gestión implica co-responsabilidad.

“para decidir, nos fuimos a una jornada en que discernimos en conjunto lo que podía significar participar del Sistema y animados por el Rector, decidimos participar” (Directivo ISF).

Existe un evidente liderazgo del rector, a quien se le percibe como una persona de gran capacidad de trabajo y muy presente en el colegio, capaz de armar equipo y con claridad de lo quiere lograr.

Otro aspecto que resalta en la cultura interna es la alta cohesión en el discurso que lo define como institución jesuita. Existe una evidente convicción, que se manifiesta tanto en directivos como docentes, respecto a la necesidad de preservar los elementos distintivos del colegio como institución que forma desde una visión de la persona, la Iglesia y la sociedad. No sólo existen imágenes e instancias formales que declaran el carácter católico del colegio, sino que esta convicción se manifiesta también en distintos modos o expresiones que recurren habitualmente a conceptos propios de la espiritualidad y en la valoración que manifiestan por una formación integral que refuerce los elementos identitarios. Este rasgo operó de manera positiva para acoger un Sistema que se fundamentaba también desde un lenguaje y estrategias que son coherentes con dichas convicciones.

Un ejemplo en esta línea es la construcción de la definición de calidad que se elaboró junto a los docentes en la jornada inicial de trabajo, que expresó de esta manera su idea de lo que el colegio debe asegurar:

“Para el Colegio de la Inmaculada, una educación de calidad forma integralmente a todos sus miembros mediante el desarrollo de competencias en las dimensiones socio-afectiva, cognitiva y espiritual-religiosa. El proceso se hace en comunidad. La comunidad es un concepto perfectible que se manifiesta en la búsqueda de la coherencia y el compromiso: el “ser-con” y el “ser-para” los demás. Es en este contexto comunitario donde surge la transformación de sus integrantes. Todos los recursos se utilizan tanto cuanto ayuden a este fin de la formación integral en comunidad. En la comunidad, cada uno descubre -de acuerdo a la Voluntad de Dios- el propio Plan de Vida, de manera que pueda dar una respuesta consciente, competente, compasiva y comprometida a la sociedad, transformándola (“ser-para”). Los Ejercicios Espirituales son el modo propio de nuestra Institución para conocer a Dios y su Voluntad.”
(Definición de calidad Colegio Inmaculada, jornada inicial de trabajo).

6.2.2.3. Descripción del proceso vivido

El trabajo de Autoevaluación fue llevado a cabo en un período de cuatro meses, coincidiendo con el cierre y el período de inicio de un nuevo año escolar. Se conformaron cuatro equipos de trabajo (uno para cada ámbito que el Sistema evalúa), cada equipo estaba integrado por representantes de las diferentes áreas de trabajo, quienes se concentraron en la evaluación del respectivo ámbito y en la recolección de evidencias que soportaran el juicio evaluativo que entregaban.

La organización y funcionamiento de los equipos de cada ámbito se mantuvo en cuanto a la composición de sus integrantes y distribución de funciones dentro de cada comisión (coordinador, secretario de actas). En cada equipo existía al menos un representante de cada nivel y área asociada. Los integrantes fueron seleccionados por la dirección del colegio, pero dejaron abierta la posibilidad de que algún docente o padre de familia, se integrara libremente, lo que ocurrió efectivamente en algunas situaciones. Cada equipo contó con un coordinador que concentró la información y subió al a la Plataforma los archivos necesarios de respaldo (evidencias), los que iban siendo comentados por los facilitadores.

Para la realización de la tarea, cada equipo elaboró un cronograma de reuniones semanales a las que se destinaron dos horas de trabajo. Estas reuniones, fueron complementadas con encuentros ad hoc, e intercambios vía e-mail con los facilitadores.

El acompañamiento a las comisiones por parte de las facilitadoras del equipo del proyecto se adaptó a las condiciones de distancia y espacios reales de apoyo. Sólo uno de los facilitadores residía en la ciudad (docente de una universidad local), el otro facilitador fue una directora académica, en un colegio de Uruguay, perteneciente a la red de FLACSI, por tanto, mantuvo predominantemente contactos virtuales a través de Skype y la plataforma web, viajando además en dos oportunidades durante el proceso de autoevaluación. El profesional de apoyo, correspondió a un profesional de la Universidad Alberto Hurtado, quien desde Chile asesoró el proceso y acompañó en las dos jornadas presenciales.

Un aspecto relevante del proceso lo marcó el hecho de que el colegio Inmaculada, fuera además una de las sedes de la formación del Diplomado para los Facilitadores del Sistema, hecho que contribuyó positivamente a la instalación a visibilizar el Sistema al interior de la institución. Por una parte, se reunieron en Santa Fe, trece profesionales que provenían de otros colegios de Argentina, junto a directivos de colegios de Brasil, lo que resaltó el carácter de red de esta iniciativa y por otra parte, permitió que cuatro profesionales del colegio, participaran también como estudiantes del diplomado, factor que posibilitó contar con un grupo que logró profundizar en el marco teórico y estrategias del sistema, cuestión que contribuyó a orientar el trabajo de los equipos en que participaron.

El manejo de las evidencias experimentó, por parte de los equipos, se caracterizó por la apropiación progresiva de su significado. Se transitó desde la resistencia a la comprensión de la lógica de los enunciados, que finalmente fue dando sentido a la labor de discutir el indicador y definir evidencias. Cuando el equipo superaba el umbral de la resistencia inicial, se pudo desplegar un espacio de alta riqueza en la reflexión para orientar la mejora.

Respecto a la discusión del foco en el aprendizaje, se detectaron dos problemáticas que fueron de gran utilidad para la revisión de la estrategia de trabajo del Sistema. En primer lugar, el colegio no tenía registros claros de los aprendizajes que alcanzaban los estudiantes, más allá de los emergentes con naturalidad por evaluaciones externas o por los mismos registros de los cursos del currículum. En segundo lugar, carecía de metas claras respecto a aprendizajes, más allá de declarar la formación integral, no se identificaban metas concretas que pudieran medirla:

“Al no tener las metas, nuestras evaluaciones son generales de alcances de objetivos en relación a contenidos, no teniendo una precisión sobre los logros y la progresión. Esto es una consecuencia de no tener los resultados de las evaluaciones de aprendizaje imposibilitando el rediseño de los procesos pedagógicos” (Directivo ISF)

El análisis realizado por los equipos del proceso dio paso a la conformación de tres proyectos de mejora que se presentan en la tabla 6.5. Es evidente el sesgo hacia los procesos pedagógicos que estos proyectos tienen, reflejo del tipo y profundidad que fueron alcanzando las discusiones de los equipos durante los cuatro meses de análisis por comisiones.

Tabla 6.5 Proyectos de Mejora definidos por el Colegio Inmaculada Concepción de Santa Fe

Proyecto de mejora	Objetivos
Proyecto Curricular Integral	Construir de manera colaborativa y consensuada el Proyecto Curricular Integral del Colegio como un documento organizador de las definiciones básicas que caracterizan la propuesta pedagógica y la identificación de los aprendizajes que alcanzarán los estudiantes en cada etapa o nivel escolar
Acompañamiento a estudiantes y articulación intra e interniveles	Organizar y sistematizar los mecanismos que el colegio utiliza para asegurar el acompañamiento a los estudiantes en su proceso de formación socio afectiva, cognitiva y espiritual-religiosa a lo largo de su trayectoria escolar.
Selección, acompañamiento y evaluación de desempeño del educador Ignaciano.	Elaborar un sistema para la selección, acompañamiento y evaluación de desempeño del educador del Colegio de la Inmaculada Concepción de manera que su desempeño garantice el logro de los aprendizajes contenidos en el Proyecto Curricular Integral acorde con la Misión y Visión del Colegio.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, un factor que contribuyó positivamente al trabajo, fue la coordinación general del Sistema que estuvo bajo la responsabilidad del directivo a cargo de la Dirección Académica. Este trabajo bien liderado permitió concentrar la información y avanzar ordenadamente en la sistematización de todo lo que ocurría. También fue responsabilidad de esta coordinación el informar a la comunidad de manera oportuna respecto a los avances de las comisiones, el resultado de la evaluación y la definición de áreas de mejora. Gestión que evidentemente era posible, por la decisión con que la dirección del centro enfrentó este proceso.

6.2.2.4. Valoraciones que los participantes hacen del proceso

De manera inicial, se observa una alta valoración tanto a la propuesta de trabajo, como también a la forma cómo el colegio se involucró en el proceso. Es interesante el lenguaje en que se expresan las opiniones, dando cuenta de una cultura muy influida por las categorías de la identidad que promueve el Colegio:

“Fue muy consolador poder ver ordenadamente aspectos del colegio que se están trabajando” (Docente ISF)

“Motivó mucho al equipo y se puso de manifiesto en la gratitud de haber sido convocados para el trabajo. Todos señalaron el gozo que generó el compartir la tarea y movilizó a todo el colegio a la pesquisa de las evidencias” (Directivo ISF)

“...la aplicación de la guía tiene mucho de discernimiento ignaciano y conectó muy bien la metodología que nos propusieron con aquello que valoramos y creemos...” (Directivo ISF)

La metodología basada en el diálogo y la discusión de los equipos resultó particularmente valiosa en un colegio marcado por las divisiones de ciclos o niveles, en esto no se duda al afirmar que ha sido histórico el poder discutir como colegio:

“Un plus fue el trabajo en equipo que ayudó al colegio a trabajar como una institución, recién ahora estamos viendo con naturalidad que somos un solo colegio...es decir que un docente de un nivel se junte y comparta con docentes de otro nivel... eso resulta natural y necesario...es un gran avance...” (Directivo ISF)

Hubo tres aspectos que, en los comentarios de los directivos, emergieron con más fuerza, al observar los aspectos que debieran mejorarse. Un primer obstáculo fue la disconformidad respecto al inicio del proceso, debido al recargo que implica el final del calendario escolar. Las comisiones iniciaron su trabajo prácticamente al finalizar el año escolar, en medio de los exámenes y realización de actividades características de esta etapa:

“Tener en cuenta los tiempos institucionales para la aplicación del sistema. El tiempo en que se implementó jugó en contra porque son muchas las actividades que se realizan en las Instituciones en este momento...fue una gran exigencia que por momentos resultó muy estresante para lograr cumplir con los tiempos estipulados”. (Directivo ISF)

Un segundo obstáculo lo representó la identificación de las evidencias que debían soportar sus valoraciones en la rúbrica de evaluación. En este punto se observan dos dificultades, por una parte, la resistencia al hecho de evidenciar:

“...me parece que es innecesario y a veces violento la fijación con los evidenciables, hay otras cosas que simplemente no las veremos, pero debemos trabajar igual, aunque no tengamos evidencias...” (Directivo ISF)

Pero también emergió la dificultad para definir una evidencia, es decir, no existieron criterios claros que permitieran discriminar cuando se acepta una evidencia.

“La mayor dificultad que se presentó en los grupos es tener claridad en la validez de las evidencias, muchas veces teníamos algo claro y seguro, pero luego venía el comentario de la facilitadora y todo se enredaba, la evidencia ya no era tal, esa etapa fue confusa...” (Directivo ISF)

El tercer obstáculo, refirió a la inadecuada metodología para apoyar la definición de los proyectos de mejora. No existió ni el tiempo necesario ni se contó con las estrategias o conocimiento para hacerlo:

“Un factor determinante en el proceso reflexivo a fin de determinar las áreas de mejora es el tiempo que se destina para ello a partir del informe de resultados. En nuestro caso, considero que fue muy poco el tiempo para trabajar en la identificación y consensuar las áreas de mejora...” (Directivo ISF)

“Nos desgastó mucho el diseñar el plan de mejora...nos faltó claridad de lo que queríamos lograr.... lo complejizamos demasiado... en esto se necesita un mayor apoyo y asesoramiento de las Universidades para acompañar...” (Directivo ISF)

Una afirmación que resume en gran parte lo que el centro valoró, se dio al preguntar por cuál era el aspecto que mirado en retrospectiva más se valoraba como aprendizaje para el colegio:

“ La capacidad de dialogar, esto requiere darse el tiempo de hablar de lo que pasa en el colegio, recordar el sueño que nos planteamos... esto al menos yo me lo recuerdo... partir una reunión recordando el sentido de lo que hacemos y dando el espacio para que el otro se exprese... así entre todos estamos construyendo a diario las mejoras que nos propusimos...no es fácil...” (Directivo ISF).

6.2.3. Chile: Escuela San Ignacio de Calera de Tango

La Escuela San Ignacio (SICT) posee varias particularidades que la distinguen de otros colegios participantes en el proceso de validación, por lo que hacen interesante su inclusión en el estudio de caso. En primer lugar, junto a un centro argentino, son las instituciones que atienden al sector socioeconómico más vulnerable de todos los centros escolares que participaron en la investigación, sumado a esto el carácter semi-rural de la escuela San Ignacio la hace única en la muestra. En segundo lugar, es un centro que posee las características más propias de la escuela pública, es decir sujeta a las restricciones de financiamiento estatal, un control más estricto de las instituciones públicas y sometidas también a sus procesos de evaluación. Finalmente, es un caso atípico para la Federación, puesto que en estricto rigor no pertenece a la red de FLACSI, sino a la red de Fe y Alegría, que como se comentó en la

introducción, es una red hermana de FLACSI, presente en gran parte de los países latinoamericanos y que atiende fundamentalmente la educación en sectores de alta vulnerabilidad social.

Con estos antecedentes, llama la atención la participación de la escuela en la investigación. No obstante, hubo un doble interés tanto desde la investigación, por contar con una institución que permitiera validar la aplicabilidad del Sistema en un contexto socioeconómico y de gestión distinto a los otros colegios participantes en el proceso de validación, como también desde el interés del sostenedor (administrador) de la escuela, que manifestó su deseo por incluir a este centro, dada su pertenencia a la red chilena de instituciones escolares jesuitas. A juicio del sostenedor, esta experiencia contribuiría a impulsar una discusión y mejora de los procesos de gestión escolar, teniendo como referencia las variables propias de un centro de la Compañía de Jesús. Además, la realización del trabajo en la escuela coincidía con el cambio en la dirección, lo que hacía pensar que era un buen momento para realizar un proceso de evaluación y planificación de la mejora.

6.2.3.1. Caracterización del Centro Escolar

La Escuela San Ignacio está ubicada en una comuna de origen rural, cercana a la ciudad de Santiago de Chile. Esta comuna, producto de la expansión urbana, se ha ido transformando fuertemente en los últimos años, desde un sector eminentemente agrícola, a un área mixta como es hoy, en que se han instalado parques residenciales y barrios emergentes, que sirven más bien de dormitorio al área urbana de Santiago. Esta cualidad es relevante para entender la cultura de la escuela que funde rasgos propios de la tradición rural (representada por familias centradas en la actividad agrícola) con la llegada de nuevos grupos sociales que responden más bien a los requerimientos de la vida urbana (sectores de mayor poder económico y relacionado con áreas de servicio).

La Escuela San Ignacio se fundó el año 1953 como consecuencia de una condición de los donantes de una gran propiedad colonial que fue entregada a los jesuitas en ese sector, en donde se emplaza hasta hoy una capilla y casa de retiro, lo que evidencia desde su origen el propósito evangelizador de la escuela, que estaba destinada a las familias campesinas de sector, las que no tenían otras alternativas educacionales.

La escuela pertenece a la Compañía de Jesús y a través de ella se integra desde el año 2006 a la red internacional de escuelas de Fe y Alegría. Pese a lo anterior, el financiamiento procede fundamentalmente del Estado, a partir de sistema de subvención escolar. El

financiamiento público equivale al 83% de su presupuesto de la escuela, los padres aportan con cuotas en un 5% del Gasto y entre los aportes privados y del sostenedor, se completa el otro 12% (de acuerdo a los datos entregados por la administración de Fe y Alegría el año 2013).

El nivel socioeconómico de la población que atiende es medio bajo y bajo, un 60% de los estudiantes son considerados “prioritarios” que, de acuerdo a la legislación chilena, pertenecen a familias de alta vulnerabilidad social. Existe además un plan especial de integración, al que pertenece el 13,3% de los estudiantes.

La Escuela San Ignacio corresponde a un centro de tamaño pequeño, con 338 estudiantes, que asisten diariamente a clases desde el nivel de Educación Inicial (Kínder o Transición Mayor) y todos los grados de Educación Primaria (la Enseñanza Básica en Chile considera ocho años de escolaridad). En cada grado escolar hay sólo un curso. Los grupos son heterogéneos, entre 28 y 43 estudiantes.

De acuerdo a los resultados de las evaluaciones estandarizadas que se aplican en el país, la escuela obtiene resultados ligeramente superiores a la media de los colegios que pertenecen a su mismo grupo socioeconómico. Estos resultados han sido estables en el tiempo, no obstante con una baja relativa en la evaluación de 2012 respecto a la misma evaluación en 2011, lo que produjo el cambio de categoría de escuela “autónoma” a “emergente” (categorización en la legislación chilena) que significó un dato preocupante para los docentes, porque ello no sólo deriva en mayores controles estatales, sino también en la pérdida de algunos beneficios económicos que entrega el estado, particularmente en las remuneraciones docentes (bono de excelencia académica).

El equipo docente está integrado por 16 personas, a los cuales se suman 5 profesionales del programa de integración, 3 asistentes y 5 personas de apoyo administrativo. La organización escolar es básica ya que la gestión recae en el Director, con un apoyo reducido en las áreas técnico pedagógica y de pastoral ya que, si bien existen formalmente como equipo de gestión, en la práctica el único cargo propiamente directivo es el que asume el Director.

Un factor relevante del proceso fue el hecho del cambio en la dirección de la escuela, que se produjo al iniciar el trabajo de autoevaluación, cuestión que como se explicará, tuvo alto impacto en la marcha del proceso, incluso considerando que el nuevo director, no era docente de la escuela, sino provenía desde la dirección de otra de las escuelas de Fe y Alegría en Santiago.

6.2.3.2. Descripción de la cultura institucional para la evaluación y la mejora escolar

La cultura escolar está muy determinada por factores de su historia y entorno, predomina un modo de relación muy familiar y cercana. Existen ritos diarios como el desayuno de los docentes o la comida al medio día, que se dan alrededor de una mesa de comedor. Hay permanentes referencias a la etapa en donde la directora vivía en la misma escuela y su familia estaba involucrada en las clases y gestión (sólo el año 2004 la Directora dejó de vivir al interior de la escuela). La arquitectura de una Casa de Campo Colonial contribuye a esta dinámica de relación.

Al mismo tiempo, esta condición está cambiando rápidamente con la llegada de nuevos docentes, quienes no son parte de esa tradición, lo que se suma a las mayores presiones del contexto educativo chileno marcado por una fuerte competencia entre las escuelas. Emergen de esta manera subgrupos al interior, que se autodefinen por su disposición al cambio o su defensa de la tradición y la esencia original de la escuela. Así, el proceso de autoevaluación, constituyó una suerte de catalizador que hizo evidenciar estas diferentes miradas de la escuela. Lo que daría cuenta de un importante momento de cambio cultural que se está viviendo y que marcará sin duda las etapas siguientes.

Frente a los procesos de evaluación se observa un ambiente de cierta sospecha o desconfianza. La experiencia les lleva asociar la evaluación como un proceso de control externo ante el cual es necesario protegerse. No fue fácil vencer en la jornada inicial la duda del real propósito del proceso de evaluación que iniciaban. Al inicio fue reiterado el uso de expresiones como: “con qué nos van a evaluar”... “la evaluación que nos están haciendo...” u otras, que sitúan el proceso de evaluación como un fenómeno externo ante el cual hay que proporcionar información, pero cuidando mucho lo que se dice, para que no perjudique internamente. Es probable que esta actitud se fundamente en gran parte por la lógica predominante en el sistema de “*accountability*” externa que ha impulsado con fuerza la política educacional chilena.

El equipo docente manifiesta una actitud de relativa victimización respecto a las injusticias del sistema escolar. Se alude reiteradamente a las bajas remuneraciones, a las dificultades del ejercicio docente y de las débiles condiciones de tiempo para el trabajo. Evidentemente hay condiciones que son objetivamente precarias, sin embargo, la fuerza que tiene la experiencia de “injusticia”, les lleva a utilizar el proceso de mejora, como una oportunidad para levantar ante el sostenedor un conjunto de reivindicaciones que podríamos

catalogar de gremiales (condiciones de remuneración, contratos, bienestar, etc.) que pasan a ser centrales y determinantes en sus ideas de mejora escolar, lo que nubla o dificulta el análisis de otro tipo de variables de índole más pedagógica y finalmente contamina con cierto escepticismo las posibilidades de cambio:

“...no sé si puede ser medio estéril que estemos dialogando en torno a esta reflexión porque en el fondo no lo decidimos nosotros”. (Docente SICT)

La tensión de entre el proceso de autoevaluación vivido como presión externa o gestado de manera interna se evidenció con fuerza por la falta de espacios formales para generar la reflexión de los docentes y las tensiones entre docentes que vieron este proceso como un espacio de oportunidad y cambio a otros quienes más bien, manifestaron incredulidad o escepticismo frente a la posibilidad real de cambios, o frente al argumento de quienes afirmaban que nos son necesarias las mejoras discutidas. Internamente, el equipo se observó dividido en grupos que expresan historias y niveles de compromiso diferente frente a la escuela (a veces marcados por los años de experiencia que tienen o las historias vividas en cada equipo).

Esta tensión pareciera ir más allá de una cuestión generacional, refiere más bien a una disposición para introducir cambios y a la credibilidad frente a estos procesos. Estas percepciones internas, se mantienen latentes y sólo se expresan cuando se generan espacios reales de diálogo, como los que provocó la aplicación de la autoevaluación.

6.2.3.3. Descripción del proceso vivido

El trabajo de Autoevaluación implicó seis meses de trabajo. Es importante consignar que el proceso coincidió con el cambio de director de la Escuela que, si bien se concretó al comenzar el año escolar (dos meses después de iniciar el proceso) implicó que todo el acuerdo inicial se realizará con el anterior director y que la fase de evaluación y planeamiento de la mejora fuera llevado a cabo por la nueva dirección.

Dadas las características del centro escolar tanto de tamaño como de tiempo disponible para llevar adelante el trabajo, fue necesario adaptar las estrategias y tiempos destinados, en comparación a lo realizado en otros centros escolares que participaron del proceso de validación. Estas modificaciones incluyeron reducir la jornada inicial a dos días y medio, realizar el trabajo de completar evidencias en jornadas conjuntas (tres oportunidades) y finalmente reducir la jornada final plenaria a un día de trabajo, no obstante, entre el mes de marzo y mayo, se realizaron tres reuniones con el equipo de coordinación en la escuela y otras tres visitas de trabajo de los facilitadores externos.

En la jornada inicial se logró dar a conocer los antecedentes generales del Sistema al plenario de docentes y funcionarios de la escuela. En esta jornada participó el Director saliente y en la tarde del último día se integró también el nuevo director, que continuaría con el trabajo luego de dos meses de receso de verano.

Una actividad importante de destacar fue la realizada el primer día de la jornada inicial, ese día se llevó a cabo la discusión de los sueños que cada participante tiene respecto a la escuela y sus estudiantes. En una dinámica de plenario se escogieron los sueños más representativos para construir el concepto de calidad educativa que los represente a todos y que sirviera como base para la evaluación institucional, marcando una diferencia sustantiva con otras experiencias de evaluación en que habían participado los equipos docentes. Sin embargo, esta actividad hizo evidente las tensiones internas y la necesidad de instalar desde un inicio del proceso, una mirada muy centrada en los docentes, en que resultaba difícil ampliar la visión global y más centrada en los aprendizajes de los estudiantes, que en definitiva era lo central del ejercicio propuesto.

La redacción del concepto de calidad, lograda después del plenario, da cuenta de esta limitante:

“La Calidad de nuestra escuela es un eje conductor que promueve el aprendizaje por medio de educadores comprometidos, utilizando prácticas pedagógicas contextualizadas e integrales, en un buen ambiente laboral. Involucrando activamente a todos sus alumnos y alumnas, quienes manifiestan su disposición para aprender y ser felices. Requiere de la participación activa y comprometida de padres y apoderados que valoren y respeten la labor pedagógica”. (Definición de Calidad, elaborada por los profesores de la Escuela San Ignacio durante el proceso de autoevaluación)

En el segundo día de la jornada inicial, se constituyeron los equipos por ámbitos para iniciar el proceso de autoevaluación con el apoyo de los profesionales de apoyo y los facilitadores. Al término de la jornada, en reunión con el equipo directivo y el equipo externo, se acordaron las fechas y tiempo destinados para las reuniones de trabajo de las comisiones y la jornada de cierre del proceso de autoevaluación.

El equipo de apoyo de la escuela estuvo compuesto por dos facilitadores, uno de ellos directivo de un colegio de la misma red jesuita, al cual la escuela se vincula directamente y el segundo, una ex directora de otro colegio de la red de Fe y Alegría. El profesional de apoyo fue un académico de la Universidad Alberto Hurtado quien en esa fecha era también integrante del equipo de educación de la red que, aunque no tenía injerencia directa en la

escuela, era percibido como representante del nivel central de administración. Dato que resulta relevante, puesto que conforma un elemento distintivo de esta escuela en que los facilitadores, como el profesional de apoyo, fueron percibidos no tanto como un par o asesor externo, sino como un profesional que se vincula con los propietarios o sostenedores de la misma red.

Al igual que en otros centros, cada facilitador asumió dos ámbitos de evaluación y sus intervenciones eran dialogadas o previamente discutidas con el profesional de apoyo. Al mismo tiempo, dicho profesional mantuvo contacto con el Director de la Escuela, para atender las inquietudes del proceso y coordinar la realización de las distintas etapas del proceso. Aquí hay otra distinción, puesto que el coordinador del centro, en este caso fue asumido por el mismo director de la escuela.

Los tiempos planificados inicialmente no pudieron cumplirse tal como fueron programados. El proceso estuvo permanentemente expuesto a una “agenda emergente” que posponía o atrasaba la realización de encuentros de manera que las comisiones contaran con mayor tiempo para completar la autoevaluación.

La continuidad del proceso y la baja prioridad que tuvo dentro del trabajo de la escuela, se hicieron evidentes durante la etapa de autoevaluación, uno de los facilitadores, expresa claramente una sensación de frustración al evaluar el proceso global aludiendo a la ausencia de liderazgo interno y a las condiciones en que el trabajo se llevó a cabo:

“El liderazgo en nuestro caso, no facilitó el proceso y tengo dudas si lo que falta por hacer se terminará con éxito. Creo que la distancia entre la motivación inicial y el trabajo de la primera semana, que fue bueno y el inicio de los trabajos de los equipos, enfrió el proceso. Hubo 2 meses de vacaciones... Los tiempos destinados a los trabajos de los equipos fueron pocos, no se respetaron y las emergencias se superpusieron a un trabajo serio y responsable. Creo que los tiempos destinados a trabajo de los equipos deben ser exclusivos para ello y debería insistirse en el respeto a los tiempos programados; lo otro, quita seriedad al proceso”. (Facilitador SICT)

Una de las dificultades que explica probablemente la baja priorización durante el proceso es la coincidencia del trabajo de evaluación, con el diagnóstico que la escuela debió entregar al Ministerio de Educación, que se traducía en un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME), lo que les significó a los docentes, aplicar varias pruebas de diagnóstico y corregirlas en los únicos tiempos con que cuentan y que habían sido asignados inicialmente para reuniones de las distintas comisiones. Esta dificultad provocó que el trabajo de las

comisiones fuera intermitente y se pudiera profundizar poco en cada momento en que lograron reunirse en los tiempos programados.

En los trabajos de las comisiones se produjeron dificultades para encontrar evidencias, no hay costumbre de reportes ni procedimientos establecidos que pudieran aportarlas. El uso de la plataforma se redujo al momento en que las comisiones pudieron reunirse (escasos tiempos) y no entre una reunión y otra. Existiendo además dificultades para acceder a la plataforma en que funciona el sistema de calidad (velocidad de ancho de banda, interrupción del servidor, e inexperiencia con el tipo de plataforma de trabajo). Dadas las dificultades experimentadas, el acompañamiento virtual no fue efectivo. Las evidencias sólo se ingresaron en la etapa final de trabajo, por los que los comentarios de los facilitadores se recibieron también al término de la etapa de autoevaluación.

La jornada final, en que supuestamente se debería haber dedicado a la discusión de los resultados y a la definición de los lineamientos de mejora, tuvo que ser dividida entonces en dos momentos. La primera parte se destinó a completar el trabajo de autoevaluación y en la segunda parte del día, se socializó el reporte de cada grupo, enfatizando especialmente los espacios de mejora que los veían relevante en cada ámbito. Dos semanas después de la realización de esta jornada final, se entregó al Director un informe de cierre elaborado por los facilitadores y profesional de apoyo en que se entregaba una síntesis del trabajo y se proponían líneas de mejora. El objetivo era desarrollar una discusión ampliada de los procesos de mejora sin embargo esto no se concretó ya que la opción del sostenedor de la escuela fue que el proceso de acompañamiento para la mejora se hiciera bajo la coordinación de un nuevo profesional que asumía en esa fecha la labor de coordinación de gestión en tres escuelas vinculadas a la red de escuelas jesuitas, que incluyó a esta escuela.

Durante el proceso, el equipo de los docentes que participaron de la fase de autoevaluación, fue transitando desde una actitud más bien defensiva inicial, centrada en la lógica de rendir cuenta a una evaluación externa y buscar algún tipo de evidencia que aunque tangencial, pudiera “comprobarle a otros” lo bueno del trabajo, hacia un proceso más reflexivo y honesto, cuyo foco era la reflexión interna y la definición de cambios que ayudaran a mejorar los resultados de la Escuela, que es percibido por un grupo de sus integrantes, como deficitarios o al menos susceptibles de incrementar. Esta actitud final, se reflejó en el juicio de las valoraciones, que disminuyó considerablemente con el paso de las semanas (el porcentaje de logro, alcanzó en el punto más alto, un total de 66%, versus el 37% definitivo).

6.2.3.4. Valoraciones que los participantes hacen del proceso

No obstante, y a pesar de las dificultades observadas en el desarrollo del proceso, los participantes manifiestan una valoración alta frente a la propuesta tanto del modelo como de la metodología:

“...yo cada día conozco más la escuela y esta ha sido una gran oportunidad para conocerla más... nuestra mirada debe ser equilibrada y realista, hay cosas que son importantes que sepamos...debemos tener el convencimiento de que depende de nosotros que las cosas cambien, nunca va llegar el iluminado que nos va decir lo que queremos, no va llegar un manual para decir cómo se hace una escuela feliz, esto lo construye uno y esta es una oportunidad de construirlo...” (Directivo SICT)

“...el trabajo que hicimos nos permitió tener el punto de vista de otros, de ver a toda la comunidad escolar, este es un aspecto positivo para la realización del trabajo” (Docente SICT)

Lo que más emerge como valoración refiere al espacio de diálogo que se produjo, particularmente porque, a juicio de los docentes, este proceso no es como las evaluaciones anteriores que se han realizado (en el marco de los procesos de mejoramiento impulsados centralmente por el ministerio de educación), en este caso hay un diálogo entre quienes diseñan y quienes hacen la autoevaluación que enriquece mucho:

“Me parece un sistema amigable y bien diseñado, que no deja espacios vacíos y permite la retroalimentación de parte de los autoevaluados y de los gestores del programa” (Docente SICT)

“...este proceso nos ha dado espacio para la conversación. El año pasado no hubo tiempos, teníamos solo los martes para nosotros, pero siempre estaban ocupados en otras cosas, es cierto que nosotros somos una escuela chica es cierto que nos vemos y nos encontramos mucho, pero cada uno tiene su parcela en un nivel y tiempo para discutir lo pedagógico como lo hacemos hoy simplemente no hay...con el trabajo que hicimos hemos tenido que conversar, preguntarnos unos a otros qué hacemos y qué evidencias tenemos de ello, esto ha sido bueno.” (Docente SICT)

Más allá de las condiciones para llevar adelante la evaluación, la mayor dificultad se dio en la resistencia y comprensión frente a un modelo que requiere evidenciar los juicios que se tienen. En este sentido es interesante observar que el trabajar en base a evidencias ha sido ajeno al modo como la escuela venía funcionando, lo que dificultó ciertamente el entender que se espera de una evidencia:

“...es muy fuerte poner que no hay evidencia, porque sí las hay...los indicadores son muy extremos...¿por qué tenemos que ponernos 0, cuando

si hacemos muchas cosas?...por ejemplo, en las reuniones de apoderados hasta donde yo sé, siempre vienen todos o la mayoría de los apoderados y eso significa compromiso de las familias con el colegio, pero como no tenemos las estadísticas y registros de la asistencia entonces tenemos que decir 0 y ¿entonces es que los padres no están comprometidos?...no es verdad...” (Docente SICT)

“...yo creo que a veces nos equivocamos, hay evidencias que no consideramos que podemos inducirlos, por ejemplo, aquí no se van los niños de la escuela, eso para mí es una evidencia de que no hay maltrato...” (Docente SICT)

Es clara la resistencia para aceptar que muchas veces se trabaja con percepciones, sin poder saber si efectivamente lo que creo que sucede en verdad ocurre y esto provoca también frustración e incomodidad:

“...hay muchas cosas que cumplimos, pero no tenemos como demostrarlo, un compromiso debiera ser desde ahora en adelante llevar registro de lo que hacemos... pero la verdad es que nos molestó que al final lo que nos piden es andar haciendo encuestas todos los semestres para ir buscando percepciones y ¿eso no es real?... ¿y será válido lo que concluyamos? ... no sé, me quedan dudas...” (Docente SICT)

“...uno se siente mal, porque como poner menos de lo que uno ve, porque yo sé que es más y me da rabia de porque no hiciste algo para después poder probar...y da la sensación de que tenemos problemas donde de verdad no tenemos problemas...” (Docente SICT)

El proceso de autoevaluación hizo evidente una problemática de gestión en la aparente falta de información y conexión entre las estructuras centrales (sostenedor) y el equipo docente en la escuela. Esta dificultad se grafica en el requerimiento expresado por los docentes en cuanto a que el para el proceso de evaluación, no basta con la participación interna del equipo que está en la escuela, por el contrario deben involucrarse otros actores, particularmente las instancias superiores de gestión:

“es que hay muchas cosas que no sabemos, a menudo nos encontrábamos que nos preguntaban cosas que nosotros no sabemos...no pasan por nosotros, la dirección y el sostenedor...no conocemos nada de la gestión financiera...” (Docente SICT)

“...yo percibo mucha resistencia del sostenedor para dar la información, sobre todo en el ámbito financiero. Se han hecho cambios en la forma de los contratos y nadie en la escuela sabía...” (Docente SICT)

Existe desconfianza o escepticismo respecto al futuro, porque la responsabilidad del cambio y la mejora está situada fuera de la escuela:

“...claro pero este tema (la mejora de la escuela) no pasa netamente por el cuerpo docente es más bien una decisión institucional que no depende de la escuela sino son directrices más gruesas...eso no es resorte de los profesores... las evidencias apuntan a otra cosa...puede existir la buena intención y la toma de conciencia, pero la cosa apunta a una cosa más gruesa...” (Docente SICT)

“...yo no estoy de acuerdo, o solo un poco de acuerdo...es que no es así o lo diría distinto, esta falta de reflexión no es solo resorte de los profesores no es solo, con ello quedaría bien...” (Docente SICT)

Sin embargo, la discusión de las sesiones, abre oportunidades o expectativas para analizar desde otro prisma el proceso de cambio y mejora, en donde la comunidad escolar tiene un rol más clave y decisivo:

“... es que depende de cómo concibo la escuela, si yo concibo la escuela como un lugar a donde se viene a dar y recibir instrucciones lógicamente allí no depende nada de mí, nada de, pero eso para mí es una escuela castrada, la escuela para mí es mucho como los docentes se planteen frente a los docentes directivos, no pues, la escuela la hacen los profesores junto con los docentes directivos que es un docente que fue par y que tiene un cargo diferente, por ello los resultados los compartimos todos, los docentes estamos construyendo la escuela y no sólo manteniendo...” (Directivo SICT)

Desde esta perspectiva y pese a las dificultades observadas, el caso de la Escuela San Ignacio entrega pistas interesantes tanto respecto al efecto de políticas públicas que si bien han incluido el ciclo de evaluación y mejora, han relegado a la escuela a un lugar pasivo como receptor de formularios y estrategias que no logran ser comprendidos o aprovechados para llevar adelante las transformaciones que la escuela requiere ya que no logran activar capacidades en los equipos internos. También este aspecto debe ser revisado por el sostenedor ya que se percibe la misma brecha entre el equipo interno y el sostenedor como si respondieran a intereses y perspectivas de trabajo opuestos o al menos débilmente explicitados.

6.2.4. ANÁLISIS INTEGRADOR DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO EN PROFUNDIDAD

Los resultados descritos en los tres casos analizados proporcionan una información relevante para el rediseño del modelo. La síntesis de estos resultados, se organiza en dos grandes grupos. En primer lugar, hay hallazgos que tiene directamente que ver con el modelo propuesto, que en cierta medida son independientes al centro que lo experimenta. En segundo lugar, hay hallazgos que tienen que ver con condiciones de operación que el modelo

requiere o cuya existencia, influye positivamente en un mejor resultado. Se analizará primero, aquellos que dan cuenta de debilidades que se detectan en el Modelo de Evaluación y la Plataforma de Acompañamiento.

Es interesante observar que la valoración global del Sistema es positiva, independiente a la dependencia y el tamaño de los centros. El propósito de movilizar a la reflexión crítica de las prácticas de la institución. La capacidad de mirar la institución con un criterio de unidad, es decir superando las divisiones propias de la gestión de ciclos o secciones, ha dado paso a la consideración del centro como una unidad, que es capaz de articular un proyecto formativo continuo. El hecho de vincular esta reflexión de lo que es la institución, con una noción de calidad propia, que movilice a mejorar, resultaron ser aspectos comprendidos y valorados en los tres casos analizados.

El Sistema se reconoce como una herramienta útil y aplicable. Destaca en las valoraciones la presencia de la red, manifestada en los facilitadores y profesional de apoyo a quienes se les considera piezas centrales del modelo ya que no sólo aseguran un equilibrio con la perspectiva externa en la evaluación sino porque aportan elementos técnicos, para comprender el proceso, que de otra manera le sería mucho más complejo de acceder al centro escolar.

No obstante, su implementación en los colegios analizados ha puesto en evidencia cinco aspectos que es necesario destacar: respecto al Modelo de Evaluación emergen tres cuestiones: la necesidad de incluir aspectos más identitarios que permitan un tono más propio a la red de FLACSI respecto a los indicadores propuestos (ejemplo elementos propios de la pedagogía ignaciana, mayor centralidad al trabajo pastora), en segundo lugar se observa la ausencia de la centralidad de los resultados de aprendizajes de los estudiantes en el análisis (que quedan sólo expuestos a nivel de enunciados pero sin desarrollarse y conectarse con la evaluación) y en tercer lugar la dificultad para comprender el sentido de la evidencia y para encontrarlas lo cual refleja culturas organizacionales que han considerado muy débilmente una gestión basada en evidencias. A nivel de Plataforma de Acompañamiento es posible concluir que existe un débil desarrollo del diseño y los recursos de acompañamiento para el diseño de la etapa de mejora y que debe enfrentarse la ausencia de criterios comunes que promuevan la participación de estudiantes y padres de familia.

Debemos destacar la falta de discusión respecto a los resultados de aprendizaje y las metas en torno a ello como uno de los puntos clave del proceso de validación. En todos los centros se completó información de los resultados de aprendizajes obtenidos por sus

estudiantes; no obstante el análisis no tuvo la centralidad que el modelo declara, al colocar como centro de todo el modelo, el foco en los aprendizajes integrales. En la aplicación del modelo en los tres colegios observados, se observa que la discusión de los aprendizajes, se limita al resultado 1.4 del ámbito pedagógico curricular. Estableciendo que los centros desconocen muchos de los aprendizajes que su propuesta curricular declara (lo que no hace evidente el logro de la formación integral). El problema que esta reflexión no se recoge luego en el diseño de los proyectos de mejora, ni emerge como un desafío central de un centro, que ordena sus acciones de mejora, en perspectiva de impactar los aprendizajes. Es decir, el foco en los aprendizajes, terminó siendo un aspecto meramente declarativo para los colegios, que no implicó ninguna reflexión o compromiso posterior.

El modelo no presenta un desarrollo adecuado para orientar el diseño de las acciones y proyectos de mejora. Existe por una parte una evidente falta de instrumentalización y desarrollo metodológico para guiar el proceso de mejora, pero al mismo tiempo se evidenció la estrategia metodológica propuesta no es realista en cuanto a la distribución de los tiempos, dificultando la reflexión que el proceso de mejora requiere. Cuestión que se complejiza doblemente, ante la precariedad de la formación profesional en esta área, en que los diferentes equipos de trabajo, se declararon insuficientemente preparados, para emprender el diseño de los proyectos de mejora. En particular, se observan dificultades para identificar correctamente las evidencias que respaldan un juicio valorativo, la discriminación de diferentes tipos de evidencias y el diseño de un plan de mejoramiento, que fije metas e indicadores válidamente construidos, de modo que puedan orientar efectivamente la mejora.

El carácter participativo con el cual se concibe la evaluación y la mejora escolar es cuestionado al no incluir de modo explícito el rol de los estudiantes y padres de familia, durante el proceso de trabajo. En la práctica al no resolver el modelo propuesto, el involucramiento de dichos actores se limita al interés que manifieste cada centro, contradiciendo los niveles de participación amplia que se declaran en el fundamento. Dicho de otro modo, debiera haber una indicación de carácter normativo que regule y fomente dicha inclusión, que se demostró exitosa en el centro que la implementó.

Un segundo grupo de hallazgos refieren a las condiciones institucionales que se deben cautelar para que contribuyan positivamente al proceso de evaluación y mejora. Es posible organizar este conjunto de hallazgos en cuatro aspectos: liderazgo directivo, estructura interna de apoyo, preparación de los participantes y ubicación del proceso dentro del año escolar.

Probablemente el factor que se evidencia con mayor relevancia para la implementación exitosa del proceso refiere al liderazgo directivo. El liderazgo directivo no aparece en esta investigación sólo ligada a una cualidad del director, sino más bien como una fuerza movilizadora, que se hace presente en los distintos equipos de trabajo, para dar sentido y propósito al trabajo que se realiza. Las culturas organizacionales caracterizadas por la presencia de un director presente y convencido de lo que se hace, resultó central. Entonces, aquellos directores que se involucraron personalmente en las actividades propuestas y que dirigieron personalmente dichas actividades, impactan positivamente en sus equipos, transmitiendo seguridad y prioridad al trabajo. Este involucramiento se asocia directamente al hecho de que se les observa presentes, a que demuestran conocimiento de lo que se discute y a la verbalización que hacen en relación al alto valor del trabajo que se realiza. La apropiación del trabajo con un “locus” interno, es un factor que posibilita un mejor trabajo.

Pero el liderazgo no se limita a la figura del director o de otros directivos que junto a él asumen un “discurso”, sino que también requiere condiciones y estructuras que soporten internamente el proceso. Aquellos colegios en los cuales el modelo se concreta de manera adecuada, contaron con una coordinación interna (distinta a la persona del director), que, con asignación de tiempos de su jornada, asumió la coordinación y el monitoreo del proceso. La experiencia resultó deficiente, cuando no se asignaron o priorizaron las tareas del proceso, no cautelando la formalidad para cumplir con tareas (horarios, plazos, pagos especiales si procede).

Un tercer aspecto que emerge del análisis de las condiciones internas de los centros refiere a la preparación previa del centro y su equipo de trabajo. Un aspecto observado como deficiente en las tres experiencias descritas, refiere a la poca formalidad de la preparación del centro para iniciar el proceso ya sea porque no se contó con información, o bien esta llegó parcialmente o a destiempo. Ahora bien, la preparación parece no sólo referir a la comunicación de las tareas que es necesario considerar antes del inicio de las actividades, sino más bien a una necesaria apropiación de sentidos, en la fase inicial. La experiencia exitosa de uno de los centros, que destinó una jornada especial (de dos días de trabajo, para leer y discutir la información del modelo y en base a ello tomar una decisión, no sólo repercute en la mayor legitimidad de la decisión, sino permite contar con un equipo dotado de una comprensión más amplia del trabajo. Al mismo tiempo, en aquel colegio en que los directivos se integraron al proceso de formación de facilitadores, alcanzan una valoración mayor a la propuesta, por cuanto lograron profundizar el marco teórico que subyace al modelo. La incorporación al diplomado de facilitadores se dio de manera accidental, careciendo la

propuesta de una propuesta formativa, para los equipos del centro escolar, que vaya más allá de la explicación de los materiales y la estrategia de trabajo, al iniciar cada jornada presencial.

Finalmente, la ubicación del proceso dentro del año escolar no es un tema irrelevante. Dadas las exigencias de tiempo y energía institucional, no parece recomendable iniciar el proceso e autoevaluación al término del año escolar e idealmente tampoco en tiempos que supongan cortar el trabajo por períodos largos. Efectivamente la implementación en los dos casos que logran completar todas las etapas, requirió entre 14 a 18 semanas de trabajo efectivo (considerando un tiempo equivalente a dos horas semanales). Las presiones del término del año, como también el dejar de lado la tarea por un tiempo largo de vacaciones, afectan negativamente a la instalación de un proceso que requiere continuidad y concentración en el centro escolar.

6.3. AJUSTES AL MODELO Y A LA PLATAFORMA DE ACOMPAÑAMIENTO

Los resultados, tanto del estudio extensivo como también del estudio de caso que se ha descrito, permiten de esta manera establecer un conjunto de modificaciones o ajustes que incluye el Sistema de Evaluación y Mejora de la Calidad en su versión definitiva y que presenta en detalle el siguiente capítulo. Esta sección presenta las claves para distinguir los elementos que integraron o modificaron la propuesta inicial, como resultado del aprendizaje obtenido en la etapa de validación, con lo cual concluye este capítulo.

Una vez completada la fase de validación, el equipo de trabajo de las universidades, se dedicó a incorporar las observaciones acumuladas, estructurando dos equipos de trabajo, Un equipo se abocaría al Modelo de Evaluación (ámbitos, resultados e indicadores) y el segundo equipo se dedicó a la revisión y elaboración de nuevos recursos de apoyo para la Plataforma de Acompañamiento.

6.3.1. MODIFICACIONES EN EL MODELO DE EVALUACIÓN

Para poder comprender los ajustes realizados, se ha organizado esta sección siguiendo la estructura ya propuesta en la presentación del modelo y la plataforma de acompañamiento en el capítulo quinto. Así, en primera instancia, se revisarán los ajustes en el modelo, siguiendo tres puntos: centralidad y conceptualización del foco en los aprendizajes integrales, definición de ámbitos y resultados, indicadores y rúbrica de evaluación. Luego, se abordarán los ajustes a la plataforma de acompañamiento, también organizado en tres puntos: estrategias de trabajo en los centros, facilitadores y profesional de apoyo, soporte web.

6.3.1.1. Centralidad del Foco de Aprendizajes y su conceptualización

Esta modificación supone dar una metodología para completar un análisis de resultados de aprendizaje y por otra parte encauzar ese análisis a la definición de metas que los centros deberán considerar en el planeamiento de la mejora. La modificación propuesta intenta pasar de una redacción declarativa, a una instrumentalización del foco que da centralidad a los aprendizajes como el foco desde el cual se juzgan los resultados de la institución y se fijan las metas de mejora.

Si bien todo el discurso y marco teórico del modelo se organiza en relación a incrementar los aprendizajes de los estudiantes, significado en el foco de los aprendizajes integrales, como corazón del modelo. Es claro que al no estar instrumentalizado este componente, terminó siendo una referencia lejana, sin impacto claro en la reflexión del centro y en la definición de sus áreas y proyectos de mejora. Por tanto, se propone que el foco, sea una dimensión permanente en el trabajo con los centros, transformándolo no en una declaración simbólica, sino en una pauta de trabajo que al iniciar el proceso (antes de la aplicación de la guía) el centro completa.

Cada centro deberá identificar los resultados que obtienen los estudiantes en las distintas áreas del currículum (académicas y no académicas, en coherencia con su propuesta curricular). Al completar esta tarea, el centro podrá recurrir a información de evaluaciones internas o externas y se realizará al menos con un grado de educación primaria y un grado de educación secundaria (con la sugerencia que sean cursos terminales del nivel).

Terminada la fase de autoevaluación, el centro organizará sus proyectos de mejora, seleccionando y priorizando aquellos resultados que impactarán más directamente en los aprendizajes que serán monitoreados en el ciclo de mejora y para los cuales se fijarán metas que se alcanzarán. Estas son metas realistas que mantienen o incrementan los valores declarados en la fase inicial o preparatoria. Finalmente, al realizar una segunda evaluación, nuevamente se verificará el estado de cumplimientos de esas metas y el impacto de este proceso en los aprendizajes de los estudiantes.

6.3.1.2. Reordenamiento de ámbitos y Resultados

En la organización de ámbitos, así como en la identificación de resultados, no se introdujeron ajustes. Dada la alta valoración que se observa en el análisis de resultados, se puede confirmar la validez de la propuesta original, que se organiza en los cuatro ámbitos y dieciséis resultados ya descritos. No obstante, es importante intervenir en la redacción y

fundamentación de los ámbitos y resultados, para que expliciten de mejor manera los referentes identitarios de la red.

Ante la inquietud de incluir un ámbito que dé cuenta del trabajo pastoral o eclesial de los centros que identifique resultados específicos a este nivel, la opción fue ratificar la propuesta inicial, cuidando más bien el lenguaje y presentación de modo que se expliciten los aspectos propios del trabajo de la red.

Se desestima la incorporación de un ámbito específico que refiera a la acción pastoral o evangelizadora del centro o a la identidad ignaciana del mismo. El argumento central es que los ámbitos y resultados, están fundamentados en la investigación de factores de aprendizaje, que son comunes a todo centro escolar, por tanto, el trabajo pastoral debe entenderse como parte constitutiva de la propuesta pedagógica. La dimensión pastoral o religiosa de un centro conforma su proyecto curricular, requiere adaptar estructuras de trabajo y disponer de recursos específicos. La dimensión pastoral, afecta el modo en que se vive el clima escolar y la relación con la familia y la comunidad. En definitiva, los rasgos identitarios deben impregnar las diferentes dimensiones, que organizan a todo centro escolar, se trata más bien que la opción pastoral o ignaciana establezca un modo de actuar o comprender, que da a los ámbitos comunes, un *ethos* o cultura distintiva que da el sello al centro escolar.

La existencia de ámbitos aislados puede llevar a entender erróneamente que estas dimensiones del trabajo educativo, son independientes o ajenas a la labor cotidiana del centro. Reforzarían una característica propia y potencialmente dañina que se da muchos centros escolares de la Iglesia católica, como es la tensión entre el área académica y la pastoral, en que cada una siente que la otra le resta presencia y centralidad. Por el contrario, el mantener los cuatro ámbitos y los resultados como están, lleva a las comunidades a organizar en estos ámbitos su labor y buscar el modo de actuar en concordancia y coherencia, articulándose como un proyecto que busca el desarrollo pleno de la persona en respuesta a un ideario o proyecto educativo propio. En definitiva, la distinción no debe estar a nivel de ámbitos que son comunes, sino más bien al tipo de indicadores que relevarán estos componentes identitarios. Por tanto, en los indicadores y rúbricas, el modelo explicitó estos componentes identitarios ajustando la redacción o proponiendo nuevos indicadores en cada uno de los resultados.

6.3.1.3. Indicadores y rúbricas

El modelo de evaluación experimentó modificaciones importantes en la redacción de indicadores y rúbricas; de hecho, producto de estas modificaciones el número de indicadores se incrementó de 67 en la versión inicial a 79 indicadores en la versión final. De la versión inicial, se eliminaron 2 indicadores y se mantuvieron sin modificación 8 indicadores; es decir, 57 de los indicadores (85%) de los indicadores experimentaron algún tipo de modificación. En el anexo 2, se ha incluido un reporte detallado del origen que tiene cada indicador de la versión final, describiendo el criterio que se consideró para su modificación, respecto a la versión que fue objeto de la validación.

La tabla 6.6 entrega un análisis comparado de la cantidad de indicadores que consideraba el modelo en cada uno de los ámbitos/resultados, en su versión original y final.

El nuevo modelo incorpora 12 nuevos indicadores. El ámbito Pedagógico Curricular concentra 5 de ellos, mientras que el ámbito de Organización, Estructura y Recursos, es el que acumula la mayor cantidad de indicadores, no obstante, dado que las ponderaciones de los ámbitos y resultados se mantienen estables, estos cambios no afectan en el equilibrio del modelo respecto a la versión inicial.

Para decidir las modificaciones a una redacción o bien eliminar o incorporar un nuevo indicador se consideraron cinco criterios que se explican a continuación:

- Eliminar o modificar redacciones complejas de indicadores o rúbricas que contienen más de una variable a evaluar en el mismo indicador o rúbrica. Por ello se desagregan las redacciones originales en dos o tres nuevos indicadores, construyendo las nuevas rúbricas o modificando las existentes. No obstante, en algunos casos si existía una clara jerarquía entre los indicadores, se mantuvo sólo el indicador que resultaba más exigente e incluyente, de manera que se evitaban reiteraciones en un mismo asunto o bien se controlaba el número final de indicadores.
- Eliminar o modificar aquellos indicadores que no evidenciaron capacidad de discriminar durante el proceso de validación ya sea porque no pudieron ser respondidos o bien porque no aportaron diferenciación ya que los centros los evaluaron en el nivel máximo que permitía la rúbrica.

Tabla 6.6. Resultado de la validación: Modificaciones en la cantidad de Indicadores por ámbito/resultado

Ámbito	Resultado	Indicadores versión inicial	Indicadores versión final	Diferencia
Pedagógico Curricular	1.1	4	6	+2
	1.2	4	6	+2
	1.3	4	6	+2
	1.4	5	4	-1
<i>Sub total ámbito</i>		17	22	+5
Organización Estructura y Recursos	2.1	4	4	0
	2.2	4	7	+3
	2.3	5	6	+1
	2.4	3	3	0
	2.5	5	4	-1
<i>Sub total ámbito</i>		17	24	+3
Clima Escolar	3.1	5	6	+1
	3.2	4	4	0
	3.3	4	4	0
	3.4	4	6	+2
<i>Sub total ámbito</i>		17	20	+3
Familia y Comunidad	4.1	3	4	+1
	4.2	5	5	0
	4.3	4	4	0
<i>Sub total ámbito</i>		12	13	+1
Total		67	79	+12

Fuente: Elaboración propia.

- Incorporar nuevos indicadores y rúbricas o bien modificar la redacción inicial, de manera que se expliciten rasgos que se consideran muy propios de la red a partir de su inspiración jesuita. Por ejemplo relevando el rol evangelizador o bien aspectos específicos de la “pedagogía ignaciana”. Estos indicadores dan cuenta de la presencia del trabajo pastoral y el interés evangelizador de los centros, como instituciones de la Iglesia Católica y en particular de la Compañía de Jesús.
- Equilibrar la presencia de indicadores y rúbricas cuantitativas y cualitativas en los resultados, particularmente en los ámbitos de Clima escolar y de Familia y Comunidad, de modo que permitan identificar resultados, no sólo en función de la aplicación de encuestas de satisfacción, sino complejicen la reflexión y búsqueda de evidencias, para captar el sentido más profundo de cada resultado.

- Ajustar la redacción del indicador original ya sea porque existieron conceptos que resultaron confuso, o bien porque la redacción original, no permitía una adecuada comprensión del propósito del indicador.

De acuerdo a lo observado, la mayor cantidad de modificaciones se deben a cuestiones referidas a la redacción ya sea compleja o confusa, que hacía necesario una reformulación. En menor medida, la incorporación de nuevas redacciones da cuenta también de mayor explicitación de los referentes de identidad.

La tabla 6.7 entrega un análisis de los criterios que se consideraron en cada ámbito, para decidir la incorporación modificación de indicadores tomando en consideración la comparación con la versión de validación.

Tabla 6.7. Resultados: Criterios para modificar o incorporación de Indicadores versión final del modelo

Criterio	Pedagógico curricular	Organización estructura y recursos	Clima escolar	Familia y comunidad	Total Indicadores
Complejidad Variables	8	13	6	2	29
Baja Discriminación	1	1	1	0	3
Coherencia Identidad	5	6	1	1	13
Equilibrio Cuanti/Cualitativo	0	0	7	2	9
Lenguaje y Redacción	7	2	6	10	25
Total	21	22	21	15	79

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, específicamente en relación al diseño de la rúbrica, se acogió la insistente crítica que aludía a la necesaria diferenciación entre una práctica deficiente y el hecho de no contar con evidencias para sostener el juicio que el equipo defendía. Por ello la rúbrica de la versión final permite diferenciar la valoración de una práctica deficiente, respecto a otra práctica, para la cual no hay evidencias que la respalden. En ambos casos la valoración es de “0” puntos, pero la distinción, permite explicitar la fundamentación del juicio evaluativo, orientando de mejor manera la lectura de resultados y las estrategias de mejora que se desprenden.

6.3.2. MODIFICACIONES EN LA PLATAFORMA DE ACOMPAÑAMIENTO

La validación del modelo dejó también evidentes falencias en las estrategias de trabajo en los centros y la necesidad de generar recursos de apoyo, que contribuyan a un

mejor acompañamiento, tanto en la fase de autoevaluación, como en el diseño del proceso de mejora.

6.3.2.1. Estrategias de Trabajo en el centro

En primer lugar, la estrategia debe asegurar la participación de los colegios en un ciclo completo de autoevaluación-mejora-evaluación: Es fundamental que los centros que se integren al sistema, lo hagan sabiendo que ingresan a un proceso completo que supone cinco momentos o fases: preparación (1-2 meses), autoevaluación (4 meses) , análisis de resultados y diseño de la mejora (2 meses) , implementación de la mejora (20 meses o dos períodos escolares), segunda aplicación de la guía y auditoría (2 a 4 meses). Por ello se estima el proceso en una duración aproximada a 30 meses.

En segundo lugar, este proceso estará debidamente descrito y apoyado por un protocolo de trabajo en los centros que sistematice la experiencia acumulada y describa cada uno de los pasos que se deben dar para el desarrollo del proceso completo. De esta manera se contará con un material disponible tanto para el centro como para facilitadores, que permitan la preparación e información necesaria para cada una de las fases.

Finalmente, se fortalece el acompañamiento en los procesos de mejora. Por una parte, modificando la estructura y tiempo destinado a la jornada final de trabajo en el centro al completar la autoevaluación y, por otra, el nuevo diseño implica separar el cierre del proceso de autoevaluación, marcado por la entrega de un informe de comentarios del equipo de apoyo de manera que este se analice y discuta antes de la realización de un segundo encuentro presencial. De esta manera se genera un tiempo mayor que separe el análisis de resultado del diseño de la mejora y también permitirá que la jornada final esté centrada en el diseño de los procesos de mejora.

6.3.2.2. Facilitadores y Profesional de Apoyo

Para la implementación del Sistema se propone que los facilitadores (2 en la etapa de autoevaluación y uno durante la fase de mejora) estén siempre apoyados por un profesional de las Universidades participantes, que será responsable además de las instancias generales y presenciales del sistema. Sin embargo, su rol fundamental será de asesoría y acompañamiento a los facilitadores locales, de manera que la labor del facilitador, sea con el acompañamiento del profesional, pero también con un conjunto de herramientas y recursos de apoyo, que faciliten su labor y le permitan seguir formando las capacidades propias del rol.

Se sugiere a FLACSI que organice una estructura de soporte y apoyo permanente al Sistema, que permita contar con un equipo estable de profesionales que apoyen la labor de los centros y sus facilitadores. Para ello se requiere de una estructura central base, que coordine esta labor, asegure el cumplimiento de los estándares de trabajo y ayude a proyectar el trabajo más allá de los mismos centros de su Federación, apuntando a la incidencia del Sistema en la discusión de calidad en los países y la contribución en el desarrollo de políticas que aborden desde una perspectiva más integral el desafío de mejor calidad educativa.

6.3.2.3. Soporte web

Se incorporarán a la plataforma virtual cuatro nuevos recursos de apoyo. Como primera acción, se elabora un glosario de conceptos asociados al modelo de evaluación, que permita la interpretación adecuada de cada indicador y eviten sesgos o confusiones propias de un modelo que se utiliza en diversos contextos culturales. Se añade también un set de recursos de apoyo para los facilitadores, que pone a disposición de estos, tanto las presentaciones que se elaboraron para las sesiones de trabajo de equipos, como también un conjunto de herramientas y recursos asociadas a su labor (por ejemplo: modelos de actas, pautas de seguimiento, técnicas de organización de equipos, modelos de planificación, ejemplos de encuestas). Junto con ello, se elabora un “Manual de Orientaciones para la Mejora Escolar” que esté a disposición de los centros escolares y de los facilitadores, para comprender el fundamento y estrategia de trabajo que supone la fase de diseño e implementación de la mejora.

La centralidad es lograr habilitar un espacio virtual que permita acceder a textos seleccionados para profundizar en los fundamentos y referencias teóricas del Sistema. Con estos recursos, se espera apoyar en la formación permanente de los facilitadores y los mismos directivos y docentes de los centros escolares.

El siguiente capítulo presenta en detalle el resultado principal de la investigación que corresponde a la versión definitiva del Sistema de Evaluación y Mejora de la Calidad Educativa.

CAPÍTULO 7. SISTEMA DE EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

El capítulo presenta el resultado central de la investigación que es el Sistema de Evaluación y Mejora de la Calidad Educativa. En primer lugar, se explica la estructura definitiva del sistema y luego se presentan cada uno de los componentes que forman parte de la etapa de autoevaluación, estos componentes dan forma a la Guía de Autoevaluación, producto esencial del trabajo realizado. La Guía de Autoevaluación constituye la herramienta de trabajo que los centros escolares utilizan para dar cuenta de su proceso de evaluación cuyos resultados son la base de los proyectos de mejora que los centros escolares impulsarán. La guía está conformada por el Modelo de Evaluación y proporciona las orientaciones de trabajo que son apoyadas desde la Plataforma de Acompañamiento a los centros, componentes que como hemos revisado constituyen la estructura del Sistema. Cada uno de estos componentes fue validado y ajustados conforme al proceso descrito en los capítulos cinco y seis respectivamente.

A continuación, se describirá la estructura del modelo y sus contenidos, los cuales se organizan en el foco de aprendizaje, los cuatro ámbitos, sus resultados, indicadores y la respectiva rúbrica de evaluación de cada uno.

7.1. FOCO EN EL APRENDIZAJE INTEGRAL

Los resultados dan cuenta del logro de aprendizajes en coherencia con los referentes curriculares del estado e identificando los desempeños propios de la formación integral de un centro inspirado por la espiritualidad ignaciana que se sintetiza en la premisa descrita en su Proyecto Educativo: formar hombres y mujeres, al servicio a los demás que movidos por un profundo amor a Jesucristo, se disponen a la construcción de un mundo más justo y feliz.



RESULTADO

Todos los estudiantes del centro escolar logran los aprendizajes establecidos en la propuesta curricular, definida para cada grado y nivel, en las diferentes dimensiones y áreas del currículum.

7.1.1. DESCRIPCIÓN DEL FOCO DE APRENDIZAJES

Un centro escolar de la Compañía de Jesús promueve resultados de aprendizaje en sus estudiantes, en un nivel de excelencia. Esto implica que cada estudiante desarrolla al máximo su potencial y en conjunto se logran las metas establecidas en el Proyecto Curricular. Estas metas de aprendizaje, refieren a un currículum que integra los saberes propios de la disciplina con aquellos desempeños que requiere alcanzar un estudiante que, inspirado por una experiencia de fe, se compromete y se forma para aportar en los procesos de cambio y transformación de la sociedad.

Uno de los principales desafíos y rasgo distintivo de la pedagogía ignaciana es, sin duda, el logro de una propuesta pedagógica que desarrolle armónicamente a la persona, en cada una sus capacidades (cognitivas, artísticas, sociales, emocionales, éticas, corporales y espirituales). Personas que, inspiradas en el conocimiento íntimo de Jesús, en los valores del evangelio, puedan influir y actuar en la sociedad, conforme a la misión de la Iglesia Católica. Serán rasgos centrales entonces, el logro del mayor desarrollo personal, conforme a las

capacidades recibidas (magis ignaciano) y la búsqueda permanente del bien mayor, discerniendo el uso de los medios, conforme al llamado que Dios hace a cada persona.

La excelencia que promueven los centros educativos de la Compañía de Jesús debe entenderse desde una concepción integral del ser humano. El centro escolar entiende la calidad desde una doble perspectiva: en primer lugar, la capacidad de la escuela para lograr aprendizajes en sus estudiantes más allá de lo que es esperable al contexto al que pertenecen, y, en segundo lugar, el logro de una educación que establece objetivos de aprendizajes que trascienden los dominios disciplinares/cognitivos, ocupándose efectivamente del desarrollo pleno de la persona.

Por ello, es condición primera de calidad que el centro tenga una definición clara de los aprendizajes que se espera lograr en sus estudiantes, a lo largo de su trayectoria escolar, llevando a cabo una gestión basada en evidencias, que le permita analizar tanto los resultados que alcanzan sus estudiantes en cada una de las dimensiones y áreas del currículum, como también de los factores que explican estos resultados, para intervenir en ellos y poder llevar adelante un ciclo permanente de evaluación, reflexión, cambio y mejora.

7.1.2. ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN

Una tarea fundamental con que se inicia el ciclo de mejora, será la organización de la información de resultados de aprendizajes que alcanzan los estudiantes. Para realizar esta tarea el centro conformará un equipo de trabajo, que se organizará al iniciar el trabajo de preparación de aplicación de la guía (es decir durante el primer mes de trabajo en el centro). La tarea de este equipo será sistematizar la información de resultados de aprendizajes existente en el centro y disponer de las evidencias o datos para el análisis y posterior definición de metas.

Esta información puede ser extensa en algunas áreas y muy escasa en otras (o también inexistente). Los datos en muchas instituciones se encuentran dispersos. Por tanto, se actuará al igual que en los ámbitos que se evalúan: buscar evidencias, discutir en equipo, completar las tablas de reporte (en este caso no existen rúbricas ya que no se han definido estándares de aprendizajes comunes a las diversas áreas del currículum). En las tablas se consignan los resultados que el centro puede registrar, conformando así la situación actual de aprendizajes, que servirá para contrastar estos resultados en futuras evaluaciones.

Al no existir evidencia o información ordenada de resultados de aprendizaje, se derivará en un primer proyecto de mejora, que permita en el futuro, contar con estos datos,

fundamentales para orientar y monitorear los procesos de mejora del centro.

Para registrar los datos se proponen dos pasos:

1. Antes de iniciar el proceso de autoevaluación, el centro prioriza al menos dos puntos de corte (grados/o cursos), el registro y análisis de información de logros. Se recomienda un nivel de primaria y un nivel de secundaria. Si es posible ampliar el ejercicio en dos o más niveles es ideal hacerlo ya que el centro debe estar en condiciones de monitorear toda la trayectoria escolar. Sin embargo, de manera gradual se irá contando con información ordenada en cada grado y área, por lo que se recomienda al partir, asegurar al menos dos hitos de evaluación, al completar etapas escolares.
2. Terminado el proceso, el centro escolar, liderado desde el equipo directivo, identifica metas de resultados, que a partir de la línea base, articularán los diversos proyectos de mejora que se impulsarán para la próxima etapa de mejora.

7.1.3. FUENTES DE INFORMACIÓN

7.1.3.1. Evaluaciones Externas

En esta sección se registran resultados obtenidos en pruebas estandarizadas que ha aplicado el Ministerio de Educación u otro organismo externo al Centro (y que puede o no haber sido solicitada por la propia institución) y pueden referir a distintas áreas o dimensiones del currículum del centro (tanto áreas académicas, como pastoral u otros ámbitos del desarrollo personal).

En la primera etapa de análisis de resultados se solicita al centro que identifique, en el caso que proceda, los resultados obtenidos en mediciones externas, en un nivel de primaria (idealmente el último nivel), en las diversas áreas que considera su proyecto curricular. Estos resultados se registran en la tabla 7.1 que se presenta a continuación. La tabla describe la situación actual de resultados de aprendizajes como también la identificación de metas. Se pide completar esta información al menos en tres dimensiones o áreas del currículum (académica, socioemocional y espiritual-religiosa) no obstante el centro escolar puede desagregar estas áreas o bien renombrarlas, para adecuarlas de manera más precisa a las categorías del propio proyecto curricular, asegurando en todo caso, que el reporte sea coherente con el foco de formación integral, propio de un centro escolar inspirado por la espiritualidad y pedagogía ignaciana.

Tabla 7.1 Análisis nivel de logro de aprendizajes nivel primaria (mediciones externas)

NIVEL PRIMARIA / SECUNDARIA				
(Identifique el grado escolar al que refiere la información)				
Dimensión o Área del aprendizaje evaluadas en mediciones externas	Precise la dimensión o área del currículum que está siendo evaluado (se pueden insertar filas si la dimensión o área del currículum cuenta con información di-versa, ejemplo: Lenguaje, Matemática).	Situación actual o logro de aprendizaje actual (se registra el puntaje o porcentaje de logro alcanzado).	Fuente de Información o medio de verificación.	Meta de Aprendizaje
Académica Socio-Emocional				
Espiritual-Religiosa				

Fuente: FLACSI (2013).

7.1.3.2 Evaluaciones Internas

Las mediciones externas pueden ser evaluaciones estandarizadas de carácter nacional o bien pruebas de aplicación masivas que la red utiliza en algún área del currículum, que son administradas externamente y analizadas fuera del centro escolar aportan habitualmente referencias a criterios o normas del grupo equivalente, lo cual siendo una interesante perspectiva de análisis resulta insuficiente para dar cuenta de los logros de aprendizajes del currículum. Por ello se pide al centro completar también la tabla 7.2 que da cuenta de las mediciones internas.

Se entiende por mediciones internas aquellas aplicaciones de instrumentos elaborados y administrados por el propio centro que habitualmente refieren a los criterios de aprobación o logro en las diversas áreas curriculares. Al igual que la identificación de metas y resultados de mediciones externas, la tabla 7.2 se aplica en un nivel de primaria (como en el ejemplo) y también en el nivel de secundaria seleccionado (existe una tabla independiente para cada grado).

Tabla 7.2 Análisis nivel de logro de aprendizajes nivel primaria (mediciones internas)

NIVEL PRIMARIA / SECUNDARIA			
(Identifique el grado escolar al que refiere la información)			
Dimensión o Área del aprendizaje evaluadas en mediciones internas	Precise la dimensión ² o área del currículum que está siendo evaluado (se pueden insertar filas si la dimensión o área del currículum cuenta con información diversa, ejemplo: Lenguaje, Matemática).	Situación actual o logro de aprendizaje actual (se registra el puntaje o porcentaje de logro alcanzado).	Fuente de Información Meta de Aprendizaje o medio de verificación.
Académica Socio-Emocional			
Espiritual-Religiosa			

Fuente: FLACSI (2013).

7.1.3.3. Tasas de aprobación y/o distribución de rendimiento

En esta sección se completa información del centro respecto a su capacidad para que los estudiantes alcancen el logro mínimo de aprobación (tasa de aprobación, por asignaturas o áreas del currículum), como también del rango o distribución de los estudiantes, conforme a las escalas de calificación que rigen al centro (para ello se sugiere distribuir a los estudiantes en tres tramos de aprobación: Destacado, Aceptable e Insuficiente).

Los resultados detectados serán registrados en las tablas que se presentan a continuación, dejando claro que en la primera fase (autoevaluación) sólo se completa la columna (situación actual, tercera columna), al término de esta fase y luego de realizada la discusión de estos resultados alcanzados, se completará la columna de metas de aprendizaje (quinta columna), identificando los resultados que el centro se autoimpone para asegurar el proceso de mejora continua.

La última información que el centro debe proporcionar al referirse a sus resultados de aprendizaje corresponde a las tasas de aprobación que existe en el respectivo grado (uno de primaria y uno de secundaria). La tabla 7.3 presenta el ejemplo del cuadro que debe completar el centro, identificando aquellas áreas en las cuales se reporta calificación

Tabla 7.3. Tasas o Distribución de la aprobación en las áreas que reporta calificación

Tasas o Distribución de la aprobación en las áreas que reporta calificación	NIVEL PRIMARIA / SECUNDARIA (Identifique el grado escolar al que refiere la información)			
	Situación Actual de Aprobación			
Precise la dimensión o área del currículum que está siendo evaluado (en general refiere a las asignaturas del grado que está siendo analizados).	Insuficiente Porcentaje de estudiantes que se ubican por debajo del nivel mínimo de aprobación.	Aceptable Porcentaje de estudiantes que se ubican entre el nivel mínimo de aprobación y un 75% de logro de aprendizaje.	Destacado Porcentaje de estudiantes que se ubican entre 76% y el 100% de logro de aprendizaje.	Meta de Aprendizaje (describir conforme los resultados de línea base).

Fuente: FLACSI (2013).

7.2. PANORÁMICA GENERAL DEL MODELO



Tal como hemos explicado, el modelo de evaluación, tiene su foco en los resultados de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes en las diversas áreas de la formación que propicia el colegio y que se deben definir en la propuesta curricular. Estos aprendizajes están afectados por un conjunto de factores que el centro debe reconocer y gestionar, para impulsar la calidad educativa que pretende. Por ello es fundamental estimar el nivel de desarrollo o logro respecto a dichos factores. Estos factores son los que deben ser evaluados a partir de un conjunto de indicadores que se presentarán a continuación en el modelo de evaluación.

El Modelo de evaluación identifica 4 ámbitos de gestión: procesos pedagógicos curriculares; estructura, recursos y organización; clima de aprendizaje; familia y comunidad.

Cada ámbito está organizado en factores que denominaremos resultados, ya que constituyen un referente de logro que el Colegio debe alcanzar. Existen entre 3 a 5 resultados en cada ámbito, lo que da un total de 16 resultados en todo el modelo.

Cada resultado se organiza en indicadores (79 en todo el modelo), y los indicadores se evalúan en una rúbrica que describe el nivel de logro de dicho indicador (en una escala entre 0 y 12 puntos) en las que de acuerdo al juicio de los equipos evaluadores se determina el nivel de logro y se aportan las evidencias que soportan el juicio evaluativo.

A continuación se presentará cada ámbito con los respectivos resultados, indicadores y rúbrica.

7.3. ÁMBITO PEDAGÓGICO CURRICULAR



Descripción del ámbito: Este ámbito da cuenta de la calidad que tiene el proceso de gestión pedagógica y curricular del centro educativo, para el logro de la formación integral que declara en su foco. La evaluación de este ámbito implica, por una parte, considerar la organización y estructura que se da al proceso de enseñanza (diseño y planificación de las diferentes áreas de la formación, tanto académica como pastoral).

El ámbito pedagógico curricular está compuesto por cuatro resultados y 22 indicadores. La tabla 7.4 Resultados ámbito pedagógico curricular, detalla los nombres de cada resultado y la cantidad de indicadores que lo componen. En primer lugar,

se evalúa la acción específica que desarrollan los educadores en la tarea de planificar el proceso de enseñanza y luego en la realización de la misma (en el aula y fuera de ella). En tercer lugar, se evalúan las estrategias de acompañamiento a los estudiantes en su proceso formativo y finalmente los mecanismos que se utilizan para: monitorear, evaluar, analizar y mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes y la evaluación de los aprendizajes en las diferentes dimensiones formativas. Es importante destacar que lo pedagógico curricular, no puede entenderse escindido de la formación pastoral o religiosa, que resulta un componente clave de un centro ligado a la Compañía de Jesús.

7.4. Resultados: *Ámbito Pedagógico Curricular*

Resultados	Número de Indicadores
Diseño y planificación de la enseñanza	6
Realización y apoyo a la enseñanza.	6
Acompañamiento estudiantes	6
Logro de aprendizaje	4

Fuente: *Elaboración propia.*

7.3.1. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

1.1. El centro organiza y sostiene la enseñanza en función de las metas de aprendizaje propias de la formación integral, definidas en su proyecto curricular y que responden a los lineamientos curriculares del estado/ país, al contexto, la realidad y necesidades de los estudiantes, reflejando un sentido y modo de proceder que es coherente con la identidad de un centro educativo inspirado por la pedagogía y espiritualidad ignaciana.

Indicadores

1.1.1 **El proyecto curricular explicita los aprendizajes y/o desempeños que los estudiantes deben lograr en cada grado escolar y área del currículum que aseguran la formación integral**

1.1.2 **El proyecto curricular del centro describe los medios pedagógicos a través de los cuales se pretende alcanzar los aprendizajes integrales según las metas definidas.**

-
- 1.1.3 **El diseño del proyecto curricular del centro considera las necesidades y características específicas del contexto**
-
- 1.1.4 **El proyecto curricular del centro incluye un sistema de evaluación coherente con los aprendizajes propuestos para todas las secciones, niveles o grados escolares y para todas las áreas que refiere su proyecto curricular**
-
- 1.1.5 **Las actividades curriculares son planificadas considerando los planteamientos institucionales del centro en coherencia con el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI).**
-
- 1.1.6 **Los educadores analizan en sus respectivos equipos la dinámica y efectos de la práctica pedagógica, teniendo como referencia, los resultados de los estudiantes en las diferentes experiencias formativas (académicas, pastorales y otras) en coherencia con los rasgos propios de un centro educativo asociado a la Compañía de Jesús.**
-

Criterios orientadores para la evaluación

1. Se deben buscar evidencias respecto al conocimiento, comprensión y adhesión que tienen los directivos y educadores respecto a la propuesta curricular.
2. Se deben registrar evidencias respecto a la utilización adecuada de los planteamientos de la pedagogía ignaciana, como son la adecuación de la enseñanza a los contextos de los estudiantes, la promoción de prácticas reflexivas, la centralidad de la experiencia para el logro del aprendizaje y la centralidad de la evaluación como proceso permanente de retroalimentación.
3. El análisis de los documentos curriculares preparados por el centro evidencia la presencia de resultados de aprendizajes que consideran las diferentes dimensiones formativas, desagregadas a lo largo la trayectoria escolar (Grados, áreas, temporalización). Estos resultados de aprendizaje, refieren tanto a los componentes disciplinares o académicos, como también a las dimensiones afectivas, sociales, religiosas y espirituales.
4. Se debe realizar un análisis documental que verifique la coherencia de la propuesta curricular con los planteamientos institucionales y las orientaciones o referentes del currículum nacional o estatal (prescrito), justificando si fuera necesario, las modificaciones que se introducen.

5. Se verificarán las prácticas institucionales que aseguran que las planificaciones de aula se hayan elaborado colaborativamente y en coherencia con los lineamientos curriculares del centro.
6. Se verificará la existencia de prácticas institucionales que aseguran la planificación e implementación de las actividades pastorales, en coherencia con un proyecto curricular de centro.
7. Se verificará la existencia de equipos de trabajo, tiempos asignados y formalización de las tareas, que permitan la revisión periódica de la propuesta curricular y su implementación.

Herramientas indicativas de evaluación

- Pauta de análisis de la propuesta curricular.
- Cuestionarios a docentes y directivos.
- Pauta de entrevistas directivos.
- Registros de actas de reuniones que evidencien las reflexiones y tomas de decisión respecto a la propuesta curricular del colegio.

A continuación se detalla cada uno de los seis indicadores de este resultado, con su respectiva rúbrica de evaluación.

Indicador 1.1.1

El proyecto curricular explicita los aprendizajes y/o desempeños que los estudiantes deben lograr en cada grado escolar y área del currículum que aseguran la formación integral

0 El proyecto curricular del centro no está explicitado, o si existe no explicita los aprendizajes en ninguna área o grado escolar.

4 El proyecto curricular explicita los aprendizajes solamente en las áreas académicas (asignaturas) en todos o algunos grados escolares.

8 El proyecto curricular explicita parcialmente los aprendizajes que se espera lograr en los estudiantes ya sea porque refiere a algunos grados escolares, o bien porque refiere sólo a algunas áreas que dan cuenta de la formación integral.

12 El proyecto curricular explicita los aprendizajes y/o desempeños que los estudiantes

deben lograr en cada grado escolar y en cada una de las áreas del currículum que aseguran la formación integral.

Indicador 1.1.2

El proyecto curricular del centro describe los medios pedagógicos a través de los cuales se pretende alcanzar los aprendizajes integrales según las metas definidas.

0 El proyecto curricular del centro no describe los medios pedagógicos a través de los cuales se pretende alcanzar los aprendizajes en las diferentes dimensiones de la persona (cognitiva, emocional, social, corporal y espiritual) según las metas definidas o no hay evidencias de ello.

6 El proyecto curricular del centro describe parcialmente los medios pedagógicos a través de los cuales se pretende alcanzar los aprendizajes en las diferentes dimensiones de la persona (cognitiva, emocional, social, corporal y espiritual) según las metas definidas.

12 El proyecto curricular del centro describe los medios pedagógicos a través de los cuales se pretende alcanzar los aprendizajes en las diferentes dimensiones de la persona (cognitiva, emocional, social, corporal y espiritual) según las metas definidas.

Indicador 1.1.3

El diseño del proyecto curricular del centro considera las necesidades y características específicas del contexto

0 El diseño del proyecto curricular del centro no considera las necesidades y características específicas del contexto o no hay evidencias de ello.

6 El diseño del proyecto curricular del centro considera parcialmente las necesidades y características específicas del contexto.

12

El diseño del proyecto curricular del centro considera las necesidades y características específicas del contexto

Indicador 1.1.4

El proyecto curricular del centro incluye un sistema de evaluación coherente con los aprendizajes propuestos para todas las secciones, niveles o grados escolares y para todas las áreas que refiere su proyecto curricular.

0

El proyecto curricular del centro no incluye un sistema de evaluación coherente con los aprendizajes propuestos o no hay evidencia de ello.

4

El proyecto curricular del centro incluye un sistema de evaluación que sólo refiere a aprendizajes de algunas de las áreas académicas.

8

El proyecto curricular del centro incluye parcialmente un sistema de evaluación coherente con los aprendizajes propuestos ya sea porque no refiere a todas las áreas del currículum o bien porque en su cobertura no considera todas las secciones, niveles o grados escolares.

12

El proyecto curricular del centro incluye un sistema de evaluación coherente con los aprendizajes propuestos para todas las secciones, niveles o grados escolares y para todas las áreas que refiere su proyecto curricular.

Indicador 1.1.5

Las actividades curriculares son planificadas considerando los planteamientos institucionales del centro en coherencia con el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI).

0

Las actividades curriculares no son planificadas considerando los planteamientos institucionales del centro en coherencia con el PPI.

6

Las actividades curriculares son planificadas considerando parcialmente los planteamientos institucionales del centro en coherencia con el PPI.

12

Las actividades curriculares son planificadas considerando los planteamientos institucionales del centro en coherencia con el PPI.

Indicador 1.1.6

Los educadores analizan en sus respectivos equipos la dinámica y efectos de la práctica pedagógica, teniendo como referencia, los resultados de los estudiantes en las diferentes experiencias formativas (académicas, pastorales y otras) en coherencia con los rasgos propios de un centro educativo asociado a la Compañía de Jesús.

0

Los educadores no analizan en sus respectivos equipos la dinámica y efectos de la práctica pedagógica teniendo como referencia los resultados de los estudiantes en las diferentes experiencias formativas (académicas, pastorales y otras) o no hay evidencia de ello.

4

Algunos educadores analizan en sus respectivos equipos la dinámica y efectos de la práctica pedagógica teniendo como referencia los resultados de los estudiantes en las diferentes experiencias formativas (académicas, pastorales y otras) en coherencia con los rasgos propios de un centro educativo asociado a la Compañía de Jesús.

8

La mayoría de los educadores analiza en sus respectivos equipos la dinámica y efectos de la práctica pedagógica teniendo como referencia los resultados de los estudiantes en las diferentes experiencias formativas (académicas, pastorales y otras) y en coherencia con los rasgos propios de un centro educativo asociado a la Compañía de Jesús.

Todos los educadores analizan en sus respectivos equipos la dinámica y efectos de la práctica pedagógica teniendo como referencia los resultados de los estudiantes en las diferentes experiencias formativas (académicas, pastorales y otras) y en coherencia con los rasgos propios de un centro educativo asociado a la Compañía de Jesús.

7.3.2. REALIZACIÓN Y APOYO DE LA ENSEÑANZA

1.2. La enseñanza es coherente con la propuesta curricular y pedagógica que inspira al centro y es llevada a cabo de acuerdo a los requerimientos didácticos y disciplinares, que aseguran las condiciones para que todos los estudiantes aprendan.

Indicadores

- 1.2.1 **Las clases y las diversas actividades de enseñanza (tanto académicas, como pastorales u otras) se desarrollan en coherencia con las planificaciones.**
- 1.2.2 **Los educadores demuestran dominio de los conocimientos que enseñan y de su didáctica.**
- 1.2.3 **Los educadores asumen la diversidad de sus estudiantes, utilizando recursos y estrategias diferenciadas.**
- 1.2.4 **Los educadores utilizan recursos didácticos diferenciados y diversos que favorecen el aprendizaje integral de todos los estudiantes.**
- 1.2.5 **Los educadores realizan sus clases aplicando estrategias didácticas coherentes con el Paradigma Pedagógico Ignaciano.**
- 1.2.6 **Los educadores son acompañados y retroalimentados en su práctica pedagógica, en función del logro de los aprendizajes que se declaran en el Proyecto Curricular del Centro.**

Criterios orientadores para la evaluación

1. Se debe recoger evidencias respecto a prácticas institucionales orientadas a verificar que las diferentes actividades de aprendizaje (académicas, pastorales u otras), se llevan a cabo en coherencia con la planificación realizada.

2. Se debe verificar el funcionamiento de procesos de observación y reflexión del trabajo en el aula. Estos procesos deben considerar al menos los siguientes aspectos: explicitación de los objetivos de la sesión; estructura (inicio, desarrollo, cierre); coherencia y secuencia de las actividades; pertinencia y uso pedagógico de los recursos; realización de las actividades que permitan una experiencia con el aprendizaje, un uso del tiempo (puntualidad inicio, sin interrupciones), retroalimentación permanente a los estudiantes y una positiva interacción entre los docentes y estudiantes (respeto, altas expectativas de logro, conocimiento personal)
3. En el centro se utilizan diferentes recursos didácticos que consideran el aporte de las tecnologías de la información y comunicación, en el aprendizaje de los estudiantes.
4. Se debe obtener evidencia relevante respecto de la claridad y dominio de contenidos disciplinares de los docentes y, de su capacidad para transferirlos e integrarlos adecuadamente al proceso de aprendizaje en el aula (por ejemplo, certificación de los docentes, observación de clases, supervisión de los materiales y evaluaciones elaboradas que alcanzan al 100% de los docentes).
5. Existen registros respecto a la supervisión del trabajo pedagógico, la cobertura curricular alcanzada, los resultados de los estudiantes, a fin de sistematizar, analizar y planificar con los directivos responsables, acciones de apoyo y formación continua que atienda eventuales debilidades detectadas.

Herramientas orientadoras para la evaluación

- Pauta de entrevistas directivos/coordinadores de ciclos.
- Pauta de análisis de planificaciones.
- Pauta de observación y análisis tanto para el trabajo en aula como para otras actividades de aprendizaje (pastoral).
- Cuestionario a Docentes y agentes pastorales que intervienen en el proceso educativo.

Indicador 1.2.1

Las clases y las diversas actividades de enseñanza (tanto académicas, como pastorales u otras) se desarrollan en coherencia con las planificaciones.

0 Las clases y las diversas actividades de enseñanza no se desarrollan en coherencia con las planificaciones o no hay evidencias de ello.

6 Las clases y las diversas actividades de enseñanza se desarrollan parcialmente en coherencia con las planificaciones.

12 Las clases y las diversas actividades de enseñanza se desarrollan en coherencia con las planificaciones

Indicador 1.2.2

Los educadores demuestran dominio de los conocimientos que enseñan y de su didáctica.

0 Los educadores no demuestran dominio de los conocimientos que enseñan ni de su didáctica o no hay evidencia de ello.

4 Algunos educadores demuestran dominio de los conocimientos que enseñan y de su didáctica.

8 La mayoría de los educadores demuestran dominio de los conocimientos que enseñan y de su didáctica.

12 Todos los educadores demuestran dominio de los conocimientos que enseñan y de su didáctica.

Indicador 1.2.3

Los educadores asumen la diversidad de sus estudiantes, utilizando recursos y estrategias diferenciadas.

0 Los educadores no asumen la diversidad de sus estudiantes, utilizando recursos y estrategias diferenciadas o no hay evidencia de ello.

4

Algunos educadores asumen la diversidad de sus estudiantes, utilizando recursos y estrategias diferenciadas.

8

La mayoría de los educadores asume la diversidad de sus estudiantes, utilizando recursos y estrategias diferenciadas.

12

Todos los educadores asumen la diversidad de sus estudiantes, utilizando recursos y estrategias diferenciadas.

Indicador 1.2.4

Los educadores utilizan recursos didácticos diferenciados y diversos que favorecen el aprendizaje integral de todos los estudiantes.

0

Los educadores no utilizan recursos didácticos que favorecen el aprendizaje integral de todos los estudiantes.

4

Algunos educadores utilizan recursos didácticos que favorecen el aprendizaje integral de todos los estudiantes.

8

La mayoría de los educadores utiliza recursos didácticos que favorecen el aprendizaje integral de todos los estudiantes.

12

Todos los educadores utilizan recursos didácticos diferenciados y diversos que favorecen el aprendizaje integral de todos los estudiantes.

Indicador 1.2.5

Los educadores realizan sus clases aplicando estrategias didácticas coherentes con el Paradigma Pedagógico Ignaciano.

0

Los educadores no aplican estrategias didácticas coherentes con el Paradigma Pedagógico Ignaciano.

4

Algunos educadores aplican estrategias didácticas coherentes con el Paradigma Pedagógico Ignaciano.

8

La mayoría de los educadores aplican estrategias coherentes con el Paradigma Pedagógico Ignaciano.

12

Todos los educadores aplican estrategias didácticas coherentes con el Paradigma Pedagógico Ignaciano.

Indicador 1.2.6

Los educadores son acompañados y retroalimentados en su práctica pedagógica, en función del logro de los aprendizajes que se declaran en el Proyecto Curricular del Centro.

0

Los educadores no son acompañados y retroalimentados en su práctica pedagógica, en función del logro de los aprendizajes buscados o no hay evidencia de ello.

4

Algunos educadores son acompañados y retroalimentados en su práctica pedagógica, en función del logro de los aprendizajes que se declaran en el Proyecto Curricular del Centro.

8

La mayoría de los educadores son acompañados y retroalimentados en su práctica pedagógica, en función del logro de los aprendizajes que se declaran en el Proyecto Curricular del Centro.

12

Todos los educadores son acompañados y retroalimentados en su práctica pedagógica, en función del logro de los aprendizajes que se declaran en el Proyecto Curricular del Centro.

7.3.3. ACOMPAÑAMIENTO A LA ENSEÑANZA

1.3. Los estudiantes, especialmente los de mayor riesgo y vulnerabilidad, reciben apoyo, acompañamiento y retroalimentación oportuna y pertinente durante su proceso y trayectoria escolar, a fin de fortalecer su formación espiritual, académica y emocional, conforme a los aprendizajes propuestos en las diversas áreas formativas del currículum.

Indicadores

1.3.1 Los estudiantes reciben acompañamiento personal en lo académico y espiritual en su proceso formativo, conforme a su edad y características individuales.

1.3.2 Los estudiantes que más lo requieren, son especialmente apoyados en su aprendizaje integral.

1.3.3 El centro desarrolla estrategias pedagógicas pertinentes a la diversidad y heterogeneidad de sus estudiantes, de manera de que todos alcancen los aprendizajes esperados.

1.3.4 Los estudiantes valoran positivamente la calidad del acompañamiento que reciben.

1.3.5 Las familias valoran positivamente la calidad del acompañamiento que reciben los estudiantes.

1.3.6 El centro cuenta con estrategias de orientación y equipo de asesoramiento educativo, psicológico, psicopedagógico y espiritual.

Criterios orientadores para la evaluación

1. El centro deberá llevar un registro de las principales características sociales, culturales y económicas de cada estudiante en los distintos cursos, de manera que los profesores puedan tomar decisiones pedagógicas a partir de dicha información. Ej. Listado por curso, donde se identifique a cada estudiante y tenga al menos información sobre: edad, cursos reprobados, ocupación de los padres, nivel de escolaridad de padres, ingreso familiar, si el estudiante trabaja o realiza otras actividades además de asistir al colegio; etc.
2. Se deben observar prácticas institucionales que estén orientadas al aseguramiento

del acompañamiento de los estudiantes en su formación integral. Para tal fin, se debe contar con estructuras y tiempos asignados que permitan realizar efectivamente el acompañamiento en pro de fortalecer el desarrollo de las capacidades y habilidades de los estudiantes (ejemplo: existencia de profesionales de apoyo, sacerdotes o laicos preparados en el acompañamiento espiritual, espacios formales de trabajo con horas asignadas a capellanes, psicólogos, tutores o profesores jefes, existencia de actividades curriculares que atiendan la diversidad de intereses y ritmos de aprendizaje).


3. Se deben obtener evidencias que indiquen la capacidad del centro para generar estrategias que permitan atender a las necesidades educativas de sus estudiantes, en especial de aquellos con mayor vulnerabilidad. Estas acciones deberán ser comunicadas a los padres y asumidas de manera conjunta. Ej. Horas y días de atención pedagógica destinadas a los estudiantes que se van quedando atrás; reuniones sistemáticas de coordinación con los profesores tutores y/o jefes; evaluación del apoyo entregado en función de los avances de aprendizajes y calificaciones de los estudiantes asistidos.
4. Se deberá constatar que los estudiantes y los padres valoran positivamente el acompañamiento que reciben en los procesos pedagógicos y personales.

Herramientas indicativas de evaluación

- Cuestionarios a estudiantes y familia.
- Pauta de entrevistas a directivos, profesionales de apoyo, profesores jefes y docentes tutores.
- Listado de actividades realizadas por año.
- Registros de participación y asistencia de los estudiantes en las actividades.
- Registro de entrevistas realizadas y el progreso de los estudiantes atendidos.

Indicador 1.3.1

Los estudiantes reciben acompañamiento personal en lo académico y espiritual en su proceso formativo, conforme a su edad y características individuales.

 Los estudiantes no reciben acompañamiento personal en su proceso formativo o no hay evidencia de ello.

4

Algunos estudiantes reciben acompañamiento personal y espiritual en su proceso formativo, conforme a su edad y características individuales.

8

La mayoría de los estudiantes recibe acompañamiento personal y espiritual en su proceso formativo, conforme a su edad y características individuales.

12

Todos los estudiantes reciben acompañamiento personal y espiritual en su proceso formativo, conforme a su edad y características individuales.

Indicador 1.3.2

Los estudiantes que más lo requieren, son especialmente apoyados en su aprendizaje integral.

0

Los estudiantes que más lo requieren, no son apoyados en su aprendizaje integral o no hay evidencias de ello.

4

Algunos de los estudiantes que más lo requieren, son apoyados en su aprendizaje integral.

8

La mayoría de los estudiantes que más lo requieren, son apoyados en su aprendizaje integral.

12

Todos los estudiantes que más lo requieren, son apoyados en su aprendizaje integral.

Indicador 1.3.3

El centro desarrolla estrategias pedagógicas pertinentes a la diversidad y heterogeneidad de sus estudiantes, de manera de que todos alcancen los aprendizajes esperados.

0

El centro no desarrolla estrategias pedagógicas pertinentes a la diversidad y heterogeneidad de sus estudiantes, de manera de que todos alcancen los aprendizajes esperados o no existe evidencia de ello.

6

El centro desarrolla estrategias pedagógicas orientadas a la diversidad y heterogeneidad de sus estudiantes.

12

El centro desarrolla estrategias pedagógicas pertinentes a la diversidad y heterogeneidad de sus estudiantes, de manera de que todos alcancen los aprendizajes esperados.

Indicador 1.3.4

Los estudiantes valoran positivamente la calidad del acompañamiento que reciben.

0

Los estudiantes no valoran positivamente la calidad del acompañamiento que reciben o no hay evidencias de ello.

4

Algunos de los estudiantes valoran positivamente la calidad del acompañamiento que reciben.

8

La mayoría de los estudiantes valora positivamente la calidad del acompañamiento que recibe.

12

Todos los estudiantes valoran positivamente la calidad del acompañamiento que reciben.

Indicador 1.3.5

Las familias valoran positivamente la calidad del acompañamiento que reciben los estudiantes.

0

Las familias no valoran positivamente la calidad del acompañamiento que reciben los estudiantes o no hay evidencia de ello.

4

Algunas familias valoran positivamente la calidad del acompañamiento que reciben los estudiantes.

8

La mayoría de las familias valora positivamente la calidad del acompañamiento que reciben los estudiantes.

12

Todas las familias valoran positivamente la calidad del acompañamiento que reciben los estudiantes.

Indicador 1.3.6

El centro cuenta con estrategias de orientación y equipo de asesoramiento educativo, psicológico, sicopedagógico y espiritual.

0

No existe en el centro equipos de asesoramiento educativo, psicológico sicopedagógico y espiritual.

6

El centro cuenta con estrategias de orientación, pero no cuenta con equipo de asesoramiento educativo, psicológico sicopedagógico y espiritual.

12

El centro cuenta con estrategias de orientación y equipo de asesoramiento educativo, psicológico sicopedagógico y espiritual

7.3.4. LOGROS DE APRENDIZAJE

1.4. El centro cuenta con información clara de resultados de aprendizaje en las diversas dimensiones que forman parte del proyecto curricular, analizando los resultados, comunicándolos oportunamente y tomando decisiones de gestión en función de estos resultados.

Indicadores

1.4.1 **Los aprendizajes obtenidos facilitan a los estudiantes tener un buen desempeño en el siguiente nivel educativo (una vez que dejen el centro escolar).**

1.4.2 Los resultados del centro educativo se reconocen dentro de los más altos, comparándolos con centros de similares características.

1.4.3 El centro rediseña sus procesos pedagógicos y pastorales, considerando información referente a la participación y valoración de los estudiantes en las actividades de aprendizaje (académico y pastoral), como también en el análisis los factores asociados que puedan estar influyendo en los resultados de los aprendizajes.

1.4.4 La información referida a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes es compartida y dada a conocer a los propios estudiantes y sus familias.

Criterios orientadores para la evaluación

1. Se verifica si el centro lleva un registro sobre la continuidad de estudios de sus estudiantes ya sea como continuidad en otros establecimientos del sistema escolar, o bien si ellos postulan a la educación superior, se debe verificar los resultados que alcanzan en las pruebas de selección universitarias (si existen). Se trata de buscar evidencias y/o información del seguimiento de egresados que den cuenta respecto a la continuidad de estudios y al menos del éxito o no de su ingreso. Ej. La dirección cuenta con un encargado de seguimiento de egresados y/o con una base de datos actualizada sobre ellos.
2. El centro presenta resultados de aprendizajes (logro o rendimiento escolar), que lo ubican entre los más altos en relación otros establecimientos educacionales que trabajan en condiciones similares. Esto en aquellos casos y resultados que cuente con parámetros de comparación válidos (ejemplo: pruebas externas). Ej. Reportes comparativos del rendimiento escolar del centro.
3. Se debe observar si el centro cuenta con prácticas periódicas para analizar la información tanto cuantitativa como cualitativa, que refiere a los resultados de sus estudiantes en las diversas áreas de la formación (tanto académica como pastoral) que declara su proyecto. Ej. Reuniones pedagógicas periódicas para analizar resultados de las evaluaciones internas/externas.
4. Se presentan evidencias respecto a los procedimientos con que el centro informa a su comunidad de los rendimientos obtenidos por los estudiantes y las acciones para mejorar los ámbitos y factores más débiles. Ej. Reportes de

información de rendimiento escolar a las familias que efectivamente den cuenta de los resultados que alcanzan sus estudiantes en las diversas áreas de la formación.

Herramientas indicativas de evaluación

- Resultados de pruebas /test de rendimiento (internas, estandarizadas).
- Pruebas de nivel comparables para los distintos grados y disciplinas.
- Pautas de análisis de registros de observación o entrevistas.
- Cuestionarios a estudiantes y familias.
- Base de seguimiento estudiantes egresados.
- Reportes públicos, web, presentación en asamblea de padres de familia

Indicador 1.4.1

Los aprendizajes obtenidos facilitan a los estudiantes tener un buen desempeño en el siguiente nivel educativo (una vez que dejen el centro escolar).

0

Los aprendizajes obtenidos no facilitan a los estudiantes a un buen desempeño en el siguiente nivel educativo o no hay evidencias de ello.

4

Los aprendizajes obtenidos facilitan a algunos estudiantes a tener un buen desempeño en el siguiente nivel educativo.

8

Los aprendizajes obtenidos facilitan a la mayoría de estudiantes a tener un buen desempeño en el siguiente nivel educativo.

12

Los aprendizajes obtenidos facilitan a todos los estudiantes a tener un buen desempeño en el siguiente nivel educativo.

Indicador 1.4.2

Los resultados del centro educativo se reconocen dentro de los más altos, comparándolos con centros de similares características.

- 0 Los resultados del centro educativo no se reconocen dentro de los más altos, comparándolos con centros de similares características diferenciadas o no hay evidencia de ello.
- 4 Algunos de los resultados del centro educativo se reconocen dentro de los más altos, comparándolos con centros de similares características.
- 8 La mayoría de los resultados del centro educativo se reconocen dentro de los más altos, comparándolos con centros de similares características.
- 12 Todos los resultados del centro educativo se reconocen dentro de los más altos, comparándolos con centros de similares características.

Indicador 1.4.3.

El centro rediseña sus procesos pedagógicos y pastorales, considerando información referente a la participación y valoración de los estudiantes en las actividades de aprendizaje (académico y pastoral), como también en el análisis los factores asociados que puedan estar influyendo en los resultados de los aprendizajes.

- 0 El centro rediseña sus procesos pedagógicos y pastorales, sin considerar la valoración y participación de los estudiantes o los factores asociados a los resultados de los aprendizajes o no hay evidencias de ello.
- 6 El centro rediseña sus procesos pedagógicos y pastorales, considerando parcialmente la valoración y participación de los estudiantes y los factores asociados a los resultados de los aprendizajes.
- 12 El centro rediseña sus procesos pedagógicos y pastorales, considerando la valoración y participación de los estudiantes y los factores asociados a los resultados de los aprendizajes

Indicador 1.4.4.

La información referida a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes es compartida y dada a conocer a los propios estudiantes y sus familias.

0

La información referida a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes no es compartida ni dada a conocer a los propios estudiantes y sus familias o no hay evidencias de ello.

6

La información referida a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes es compartida y dada a conocer ocasionalmente a los propios estudiantes y sus familias.

12

La información referida a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes es compartida y dada a conocer sistemáticamente a los propios estudiantes y sus familias.

7.4. ÁMBITO ORGANIZACIÓN, ESTRUCTURA Y RECURSOS



Descripción del ámbito: El ámbito de organización, estructura y recursos evalúa las capacidades de la institución educativa para gestionar sus procesos internos, los equipos de trabajo y los recursos institucionales, en coherencia con sus idearios y metas. Estas capacidades de gestión se organizan teniendo como foco: el logro de los aprendizajes declarados por la institución, un direccionamiento estratégico claro, conocido y en constante monitoreo, una estructura organizativa con equipos de trabajo comprometidos, en permanente desarrollo y finalmente, el uso eficiente y planificado de sus recursos

El ámbito de organización, estructura y recursos está compuesto por cinco resultados y 24 indicadores. La tabla 7.5 Resultados ámbito organización, estructura y recursos; detalla los nombres de cada resultado y la cantidad de indicadores que lo componen. En primer lugar, se evalúa la acción específica que desarrollan los educadores en la tarea de planificar el proceso de enseñanza y luego en la realización de la misma (en el aula y fuera de ella). En tercer lugar, se evalúan las estrategias de acompañamiento a los estudiantes en su proceso formativo y finalmente los mecanismos que se utilizan para: monitorear, evaluar, analizar y

mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes y la evaluación de los aprendizajes en las diferentes dimensiones formativas. Es importante destacar que lo pedagógico curricular, no puede entenderse escindido de la formación pastoral o religiosa, que resulta un componente clave de un centro ligado a la Compañía de Jesús.

Tabla 7.5. Resultados: Ámbito Organización, Estructura y Recursos

Resultados	Número de Indicadores
Dirección Estratégica Institucional	4
Estructura, roles y coordinación	7
Gestión de Personas	6
Infraestructura y equipamiento	3
Gestión Financiera	4

Fuente: Elaboración propia

7.4.1. DIRECCIÓN ESTRATÉGICA INSTITUCIONAL

2.1. El centro toma decisiones basadas en definiciones institucionales y planes de acción que son compartidos por la comunidad escolar y que integran la propia cultura con las exigencias del contexto local.

Indicadores

- 2.1.1 La planificación institucional en el corto y mediano plazo, da cuenta de acciones estratégicas que se desprenden de la misión y visión que inspira a los centros asociados a la Compañía de Jesús.
- 2.1.2 La misión y la planificación estratégica son actualizadas periódicamente.
- 2.1.3 Las decisiones del centro se toman considerando la misión y la planificación estratégica.
- 2.1.4 Se asignan los recursos necesarios para la ejecución de las acciones de la planificación estratégica

Criterios orientadores para la evaluación

1. Se debe verificar en los documentos de planificación estratégica del centro, la coherencia de las acciones y metas propuestas, con las líneas fundamentales de

Misión y Visión.

2. Se debe verificar que las definiciones de Misión/Visión u otras definiciones estratégicas, sean coherentes con los referentes identitarios de la Compañía de Jesús, como son las declaraciones existentes en el documento de “Características de la Educación de la Compañía de Jesús”, “Pedagogía Ignaciana” o el “Proyecto Educativo Común”.
3. Las acciones y metas propuestas deben considerar indicadores evaluables, la distribución de responsabilidades y tiempos y la asignación necesaria de recursos para llevarlas a cabo. Ej. Documento que identifique las principales metas y las operacionalice en indicadores de logro, responsables y recursos necesarios.
4. Se debe verificar la participación tanto del personal del colegio, sus directivos, los estudiantes y sus familias en el proceso de construcción de la misión/visión y de otras definiciones institucionales o planes estratégicos. Ej. resultados de consultas a una muestra de actores sobre su conocimiento de la misión y visión y su nivel de participación en su definición.
5. Se deben establecer mecanismos de evaluación periódica para lo planificado, de manera que se ajusten en función de los resultados parciales que se observen. Ej. Existencia de un sistema de seguimiento y evaluación de los objetivos y metas de la planificación.
6. Se debe constatar que mayoritariamente el personal del centro educativo, considera que las decisiones que se toman en la elaboración de los planes estratégicos y su implementación, son coherentes con las metas y planteamientos institucionales.
7. Se debe verificar la asignación de recursos que el centro realiza para soportar los procesos de planificación, seguimiento y evaluación estratégica.

Herramientas indicativas de evaluación

- Pauta de análisis del Plan Estratégico en función de lineamientos fundacionales del centro y de los planteamientos de la Compañía de Jesús.
- Entrevista a directivos.
- Encuesta a docentes y directivos.

- Registros de actas de reuniones y/o asambleas con los ajustes o comentarios realizados a los instrumentos de planificación institucional.

Indicador 2.1.1

La planificación institucional en el corto y mediano plazo, da cuenta de acciones estratégicas que se desprenden de la misión y visión que inspira a los centros asociados a la Compañía de Jesús.

0	No existe planificación institucional explicitada en el centro.
4	La planificación institucional en el corto y mediano plazo, no da cuenta de la misión y visión de un centro asociado a la Compañía de Jesús, ni se desagrega en acciones estratégicas.
8	La planificación institucional si bien da cuenta de los lineamientos propios de un Centro asociado a la Compañía de Jesús, no se desagrega en acciones estratégicas de corto y mediano plazo.
12	La planificación institucional en el corto y mediano plazo, da cuenta de acciones estratégicas que se desprenden de la misión y visión que inspira a los centros asociados a la Compañía de Jesús.

Indicador 2.1.2

La misión y la planificación estratégica son actualizadas periódicamente.

0	La misión y la planificación estratégica no son actualizadas periódicamente o no hay evidencias.
6	La misión se actualiza periódicamente, no así la planificación estratégica, o bien la planificación estratégica se actualiza periódicamente, no así la misión.
12	La misión y la planificación estratégica son actualizadas periódicamente.

Indicador 2.1.3

Las decisiones del centro se toman considerando la misión y la planificación estratégica.

0

Las decisiones del centro no se toman considerando la misión ni la planificación estratégica o no hay evidencias.

6

Las decisiones del centro se toman considerando la misión, pero no así la planificación estratégica, o bien las decisiones del centro se toman considerando la planificación estratégica, pero no así la misión.

12

Las decisiones del centro se toman considerando la misión y la planificación estratégica.

Indicador 2.1.4

Se asignan los recursos necesarios para la ejecución de las acciones de la planificación estratégica.

0

No se asignan los recursos necesarios para la ejecución de las acciones de la planificación estratégica o no hay evidencias.

6

Se asignan los recursos necesarios para la ejecución de algunas de las acciones de la planificación estratégica.

12

Se asignan los recursos necesarios para la ejecución de las acciones de la planificación estratégica.

7.4.2. ESTRUCTURA, ROLES Y COORDINACIÓN

2.2. El centro cuenta con una organización que asegura la gestión efectiva de sus procesos y facilita el logro de las acciones contempladas en su planificación estratégica

Indicadores

- 2.2.1 **El Equipo Directivo tiene explicitada su estructura interna contemplando roles, funciones y responsabilidades.**

- 2.2.2 **Todos los equipos del centro (educadores, administrativos y de servicio) tienen explicitada una estructura interna que contempla roles, funciones y responsabilidades.**

- 2.2.3 **El Equipo Directivo tiene planes de trabajo y cuenta con espacios de coordinación.**

- 2.2.4 **Todos los equipos del centro (educadores, administrativos y de servicio) cuentan con planes de trabajo y espacios de coordinación.**

- 2.2.5 **La gestión de cada uno de los integrantes del Equipo Directivo, es evaluada periódicamente.**

- 2.2.6 **La gestión de los equipos de trabajo como de sus responsables, es evaluada periódicamente**

- 2.2.7 **Se cuenta con un área o rol que vela por la actualización anual del organigrama, las funciones, las descripciones de perfiles y competencias del cargo.**

Criterios orientadores para la evaluación

1. Se debe verificar la existencia de un organigrama institucional, que define las relaciones entre las personas y la asignación de responsabilidades y recursos que existen en su interior, en función de las metas del plan estratégico, el cual es analizado y revisado periódicamente
2. Se deben verificar prácticas institucionales que evidencien la eficiencia y eficacia de los distintos equipos de trabajo, en cumplir las acciones que le son asignadas (por ejemplo, definición clara de roles y funciones, así como criterios de evaluación del desempeño; monitoreo de compromisos de desempeño por equipos y/o la implementación de sistemas de seguimiento).

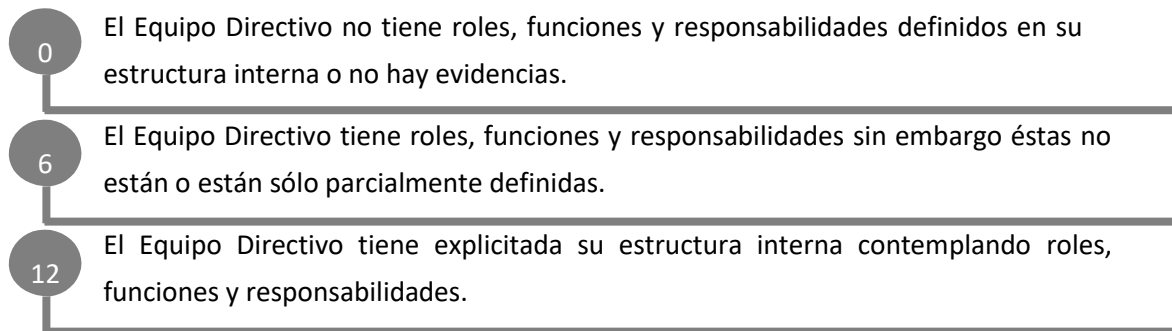
3. Los tiempos asignados a las personas deben estar planteados en coherencia con sus funciones, los propósitos y características del equipo. Ej. Definición de tareas y tiempo requerido según profesionales, administrativos y/o equipos de trabajo; opinión de los actores sobre tiempo disponible para las tareas encomendadas.
4. Se debe contar con las evaluaciones anuales realizadas por el equipo directivo a los equipos, en base a los planes de trabajo formulados. Ej. Criterios y mecanismos de evaluación desempeño.

Herramientas indicativas de evaluación

- Pauta de análisis de mapas organizacionales y de relaciones de cargos y equipos.
- Pauta de análisis que evalúe cumplimiento de metas y compromisos.
- Entrevista a directivos.
- Encuesta a docentes y directivos.
- Pauta de análisis de evaluación de desempeño directivos.

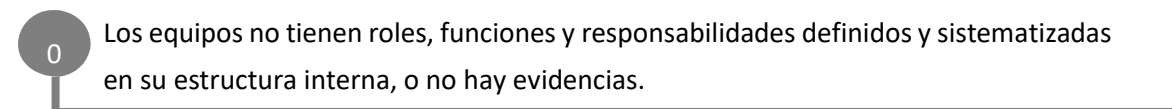
Indicador 2.2.1

El Equipo Directivo tiene explicitada su estructura interna contemplando roles, funciones y responsabilidades.



Indicador 2.2.2

Todos los equipos del centro (educadores, administrativos y de servicio) tienen explicitada una estructura interna que contempla roles, funciones y responsabilidades.



6 Los equipos tienen roles, funciones y responsabilidades, aunque no están definidos ni sistematizados en su estructura interna.

12 Los equipos tienen roles, funciones y responsabilidades definidos y sistematizados en su estructura interna.

Indicador 2.2.3

El Equipo Directivo tiene planes de trabajo y cuenta con espacios de coordinación.

0 El Equipo Directivo no tiene planes de trabajo ni espacios de coordinación o no hay evidencias.

6 El Equipo Directivo no tiene planes de trabajo, pero cuenta con espacios de coordinación o bien el Equipo Directivo tiene planes de trabajo y no cuenta con espacios de coordinación.

12 El Equipo Directivo tiene planes de trabajo y cuenta con espacios de coordinación.

Indicador 2.2.4

Todos los equipos del centro (educadores, administrativos y de servicio) cuentan con planes de trabajo y espacios de coordinación.

0 Los equipos no tienen planes de trabajo y no tienen espacios de coordinación o no hay evidencias.

6 Los equipos no tienen planes de trabajo y cuentan con espacios de coordinación, o bien, los equipos tienen planes de trabajo y no cuentan con espacios de coordinación.

12 Los equipos tienen planes de trabajo y cuentan con espacios de coordinación

Indicador 2.2.5

La gestión de cada uno de los integrantes del Equipo Directivo, es evaluada periódicamente.

0

La gestión de cada uno de los integrantes del Equipo Directivo no es evaluada periódicamente o no hay evidencias.

6

Solamente la gestión de algunas integrantes del Equipo Directivo es evaluada periódicamente.

12

La gestión de cada uno de los integrantes del Equipo Directivo es evaluada periódicamente.

Indicador 2.2.6

La gestión de los equipos de trabajo como de sus responsables, es evaluada periódicamente.

0

La gestión de los equipos de trabajo como de sus responsables no es evaluada periódicamente.

6

La gestión de los equipos de trabajo es evaluada periódicamente y no la de sus responsables.

12

La gestión de los equipos de trabajo como de sus responsables es evaluada periódicamente.

Indicador 2,2,7

Se cuenta con un área o rol que vela por la actualización anual del organigrama, las funciones, las descripciones de perfiles y competencias del cargo.

0

No se cuenta con un área o rol que vela por la actualización del organigrama, las funciones, las descripciones de perfiles y competencias del cargo.

6

Se cuenta con un área o rol que vela por la actualización del organigrama, las funciones, las descripciones de perfiles y competencias del cargo, pero no anualmente.

12

Se cuenta con un área o rol que vela por la actualización anual del organigrama, las funciones, las descripciones de perfiles y competencias del cargo.

7.4.3. GESTIÓN DE PERSONAS

2.3. Las personas que trabajan en el centro han sido seleccionadas, son acompañadas y evaluadas en coherencia con los lineamientos institucionales, de manera que su desempeño asegura el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Indicadores

- 2.3.1 **El procedimiento de selección de personas de acuerdo a un perfil de competencias es conocido por quienes trabajan en el centro.**

- 2.3.2 **La evaluación del desempeño de las personas se realiza en forma periódica, a partir de un perfil de competencias.**

- 2.3.3 **Los resultados de las evaluaciones son utilizados para gestionar la mejora del desempeño de las personas.**

- 2.3.4 **La formación continua de las personas se desarrolla de forma sistemática, contribuyendo al fortalecimiento y desarrollo de sus competencias e impactando positivamente en sus desempeños.**

- 2.3.5 **La formación continua de las personas otorga oportunidades de crecimiento personal y espiritual, que refuerzan el sentido e identidad propios a un centro educativo asociado a la Compañía de Jesús.**

- 2.3.6 **El sistema de incentivos mejora el desempeño de las personas**

Criterios orientadores para la evaluación

1. Se debe verificar la existencia de descripciones de perfiles o competencias, que orienten los procesos de selección y evaluación del personal. Los procesos de

selección están organizados y explicitados de manera que se ajusten a las prioridades y sean ejercidos por las personas más competentes.

2. Se debe constatar que las evaluaciones del personal son conocidas, explícitas y periódicas (al menos una vez al año).
3. Se presentan prácticas institucionales que demuestran el uso efectivo de los resultados de las evaluaciones en toma de decisiones de gestión de personas y equipos.
4. Se debe verificar la existencia y funcionamiento de planes de formación continua del personal del centro, mediante el uso de estrategias que contribuyan a mejorar los desempeños en conformidad a los propósitos institucionales.
5. Se deben verificar que los planes de formación destinados al personal del centro consideren la formación en temas de identidad ignaciana y promuevan el cuidado y desarrollo personal y espiritual de cada uno, conforme a las orientaciones propias de un centro de la Compañía de Jesús.
6. Se debe analizar el Sistema de remuneraciones e incentivos del centro educativo, de manera que promueva el desarrollo de las personas y equipos de trabajo, estimule la mejora continua e incentive la llegada y permanencia de los profesionales más adecuados.

Herramientas indicativas de evaluación

- Pauta de análisis de procesos de selección, formación, desvinculación. Tanto en sus contenidos como en los resultados.
- Pauta de análisis del sistema de remuneración.
- Pauta de análisis del plan de formación o actividades de formación y capacitación del personal.
- Análisis de los recursos destinados en el presupuesto general a la formación y capacitación del personal.
- Entrevista a directivos.
- Encuesta a docentes y directivos.

Indicador 2.3.1

El procedimiento de selección de personas de acuerdo a un perfil de competencias es conocido por quienes trabajan en el centro.

- 0 Las personas no son seleccionadas en referencia a un perfil de competencias.
- 6 Las personas son seleccionadas en referencia a un p perfil de competencias, aunque no a través de un procedimiento conocido por quienes trabajan en el centro.
- 12 Las personas son seleccionadas en referencia a un perfil de competencias a través de un procedimiento conocido por quienes trabajan en el centro.

Indicador 2.3.2

La evaluación del desempeño de las personas se realiza en forma periódica, a partir de un perfil de competencias.

- 0 No se evalúa el desempeño
- 6 La evaluación del desempeño de las personas se realiza en forma periódica sin un perfil de competencias asociado. O bien, existiendo una evaluación asociada a un perfil de desempeño, esta no se lleva a cabo de manera periódica
- 12 La evaluación del desempeño de las personas se realiza en forma periódica, a partir de un perfil de competencias.

Indicador 2.3.3

Los resultados de las evaluaciones son utilizados para gestionar la mejora del desempeño de las personas.

- 0 No hay resultados de evaluaciones.
- 6 Hay resultados de evaluaciones. pero no existe un plan de mejora para el desempeño de las personas.
- 12 Los resultados de las evaluaciones son utilizados para gestionar la mejora del desempeño de las personas.

Indicador 2.3.4

La formación continua de las personas se desarrolla de forma sistemática, contribuyendo al fortalecimiento y desarrollo de sus competencias e impactando positivamente en sus desempeños.

0

No existen procesos de formación continua de las personas.

4

Los procesos de formación no son llevados a cabo de manera sistemática o bien no reportan al logro de las competencias propias del desempeño esperado.

8

Existen procesos de formación continua y sistemáticos, pero estos no contribuyen o no existe evidencia cierta que colaboren con el fortalecimiento y desarrollo de sus competencias.

12

La formación continua de las personas se desarrolla de manera sistemática contribuyendo al fortalecimiento y desarrollo de sus competencias impactando positivamente en sus desempeños.

Indicador 2.3.5

La formación continua de las personas otorga oportunidades de crecimiento personal y espiritual, que refuerzan el sentido e identidad propios a un centro educativo asociado a la Compañía de Jesús.

0

No existen procesos de formación continua de las personas.

6

La formación continua de las personas si bien otorga oportunidades de crecimiento personal y espiritual, se encuentra reducida sólo a un estamento o grupo de personas o bien, no es explícita en aquellos asuntos que refuerzan el sentido e identidad que son propios a un centro educativo asociado a la Compañía de Jesús.

12

La formación continua de las personas otorga oportunidades de crecimiento personal y espiritual, que refuerzan el sentido e identidad que son propios a un centro educativo asociado a la Compañía de Jesús.

Indicador 2.3.6

- El sistema de incentivos mejora el desempeño de las personas.
- 0 El centro no cuenta con un sistema de incentivos.
- 6 El centro cuenta con un sistema de incentivos, pero no impacta en el desempeño de las personas.
- 12 El sistema de incentivos mejora el desempeño de las personas.

7.4.4. INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO

2.4. El centro planifica, organiza y mantiene su infraestructura y equipamiento en función de su proyecto institucional.

Indicadores

- 2.4.1 **La organización y desarrollo de la infraestructura y el equipamiento institucional, prioriza las necesidades en coherencia con la propuesta de formación integral, que se espera de un centro asociado a la Compañía de Jesús.**
- 2.4.2 **La infraestructura y equipamiento se encuentran adaptados a las diversas necesidades pedagógicas de sus estudiantes.**
- 2.4.3 **Los diferentes usuarios muestran satisfacción respecto a la infraestructura y organización de los espacios en el centro.**

Criterios orientadores para la evaluación

1. Se debe verificar la existencia de planes y políticas claras orientadas a la organización de los recursos y el desarrollo de la infraestructura del centro, cuyo propósito se oriente a mejorar las condiciones para el logro de los aprendizajes que el centro declara (ejemplo: plan maestro de infraestructura, diagnóstico de necesidades institucionales, integración de éstas en el plan estratégico del centro, prioridades que se proponen en relación al aseguramiento de la formación integral).
2. Se debe observar como la infraestructura y equipamiento del centro cumplen

requisitos básicos para responder a las necesidades pedagógicas en calidad, cantidad, seguridad y pertinencia de acuerdo al proyecto institucional. Ej. Sistemas de inspección y revisión periódico del estado infraestructura de salas y otros; acciones de mantención y reparación del centro.

3. Se debe verificar el grado de satisfacción que la familia y estudiantes tienen respecto a la infraestructura y organización de los espacios en el centro. Ej. Registro y análisis de la opinión sobre el centro, su estado y calidad de instalaciones de padres y estudiantes.

Herramientas indicativas de evaluación

- Pauta de entrevista a directivos.
- Pauta de observación de infraestructura.
- Plan de mejoramiento y reparación instalaciones.
- Encuesta a docentes y directivos.
- Encuesta de satisfacción a los padres y estudiantes.

Indicador 2.4.1

La organización y desarrollo de la infraestructura y el equipamiento institucional, prioriza las necesidades en coherencia con la propuesta de formación integral, que se espera de un centro asociado a la Compañía de Jesús.

0

No hay organización ni desarrollo de la infraestructura y el equipamiento institucional.

6

Hay organización y desarrollo de la infraestructura y equipamiento, pero no prioriza las necesidades en coherencia con la propuesta de formación integral, que se espera de un centro asociado a la Compañía de Jesús.

12

La organización y desarrollo de la infraestructura y el equipamiento institucional, prioriza las necesidades en coherencia con la propuesta de formación integral, que se espera de un centro asociado a la Compañía de Jesús.

Indicador 2.4.2

La infraestructura y equipamiento se encuentran adaptados a las diversas necesidades pedagógicas de sus estudiantes.

- 0 La infraestructura y/o equipamiento no se encuentran adaptados a las diversas necesidades pedagógicas de sus estudiantes.
- 6 La infraestructura y equipamiento se encuentran parcialmente adaptados a las diversas necesidades pedagógicas de sus estudiantes.
- 12 La infraestructura y equipamiento se encuentran adaptados a las diversas necesidades pedagógicas de sus estudiantes.

Indicador 2.4.3

Los diferentes usuarios muestran satisfacción respecto a la infraestructura y organización de los espacios en el centro.

- 0 Los diferentes usuarios no muestran satisfacción respecto a la infraestructura ni a la organización de los espacios en el centro.
- 4 Algunos usuarios muestran satisfacción respecto a la infraestructura y a la organización de los espacios en el centro.
- 8 La mayoría de los diferentes usuarios muestra satisfacción respecto a la infraestructura y a la organización de los espacios en el centro.
- 12 Todos los diferentes usuarios muestran satisfacción respecto a la infraestructura y a la organización de los espacios en el centro.

7.4.5. GESTIÓN FINANCIERA

2.5. El centro desarrolla una gestión financiera orientada al logro de los propósitos educativos del centro y que asegura su sustentabilidad en el tiempo en coherencia con los objetivos educativos de un centro educativo asociado a la Compañía de Jesús

Indicadores

- 2.5.1 **El centro organiza su presupuesto anual en coherencia con los planteamientos estratégicos y las necesidades de formación integral, que se espera de un centro asociado a la Compañía de Jesús.**
-
- 2.5.2 **Los miembros de la comunidad educativa aportan información y conocen -de acuerdo a sus niveles de responsabilidad- los criterios que organizan tanto el presupuesto del centro como su ejecución.**
-
- 2.5.3 **El centro educativo alcanza resultados financieros que les permiten solventar sus gastos y asegurar su sustentabilidad a mediano y largo plazo.**
-
- 2.5.4 **La gestión financiera del centro y los presupuestos, incluyen recursos y mecanismos de discriminación positiva y compensatoria para asegurar la permanencia de estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas en el centro educativo.**
-

Criterios orientadores para la evaluación

1. Se debe verificar la coherencia del presupuesto anual del centro con relación a necesidades y plan estratégico, en este proceso se observa si las decisiones se toman considerando los aportes de los miembros de la comunidad.
2. Se debe verificar la existencia de flujos a largo plazo que consideran tanto variables internas como externas, los que, entre otros aspectos, evalúan la proyección de la matrícula del centro y la viabilidad de nuevos proyectos e infraestructura. Ej. Documentos institucionales con datos de matrícula y análisis proyección por grado y nivel.
3. Se debe analizar el balance y sistema de control de gestión financiero, identificando la sustentabilidad a mediano y largo plazo sin que ello afecte los propósitos y fines propios de un centro educativo asociado a la Compañía de Jesús (formación integral, inclusión social, acompañamiento a las personas, excelencia formativa).
4. Se debe contar con una normativa referida al pago de matrículas y mecanismos compensatorios a estudiantes que aseguren poder contar con familias provenientes de sectores con menores recursos económicos y que se implemente en base a criterios conocidos por todos los interesados. Ej. Sistema

de Becas, aranceles diferenciados, otros.

Herramientas indicativas de evaluación

- Pauta de entrevista a directivos.
- Pauta de ejecución presupuestaria.
- Pauta de análisis balance y sistema de control de gestión como de resultados financieros y sus proyecciones.
- Encuesta a docentes y directivos.

Indicador 2.5.1

El centro organiza su presupuesto anual en coherencia con los planteamientos estratégicos y las necesidades de formación integral, que se espera de un centro asociado a la Compañía de Jesús.

0

El centro no dispone de un presupuesto anual o bien no es coherente con los planteamientos estratégicos y/o las necesidades de formación integral, que se espera de un centro asociado a la Compañía de Jesús.

6

El centro organiza su presupuesto anual parcialmente en coherencia con los planteamientos estratégicos y las necesidades las necesidades de formación integral, que se espera de un centro asociado a la Compañía de Jesús.

12

El centro organiza su presupuesto anual en coherencia con los planteamientos estratégicos y las necesidades de formación integral, que se espera de un centro asociado a la Compañía de Jesús.

Indicador 2.5.2

Los miembros de la comunidad educativa aportan información y conocen -de acuerdo a sus niveles de responsabilidad- los criterios que organizan tanto el presupuesto del centro como su ejecución.

0

Los miembros de la comunidad educativa no aportan información y/o no conocen -de acuerdo a sus niveles de responsabilidad- los criterios que organizan tanto el presupuesto del centro como su ejecución

6

Los miembros de la comunidad educativa aportan información -de acuerdo a sus niveles de responsabilidad- para los criterios que organizan tanto el presupuesto del centro como su ejecución o bien los miembros de la comunidad conocen -de acuerdo a sus niveles de responsabilidad- los criterios que organizan tanto el presupuesto del centro como su ejecución.

12

Los miembros de la comunidad educativa aportan información y conocen -de acuerdo a sus niveles de responsabilidad- los criterios que organizan tanto el presupuesto del centro como su ejecución.

Indicador 2.5.3

El centro educativo alcanza resultados financieros que les permiten solventar sus gastos y asegurar su sustentabilidad a mediano y largo plazo.

0

En el centro no se registran evidencias de los resultados financieros.

4

Los gastos del centro son solventados adecuadamente por los resultados financieros.

8

La sustentabilidad a mediano plazo del centro está garantizada por los resultados financieros alcanzados.

12

La sustentabilidad a largo plazo del centro, está garantizada por los resultados financieros alcanzados.

Indicador 2.5.4

La gestión financiera del centro y los presupuestos, incluyen recursos y mecanismos de discriminación positiva y compensatoria para asegurar la permanencia de estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas en el centro educativo.

0

No existen evidencias de mecanismos de discriminación positiva y compensatoria para la integración de estudiantes de diferentes condiciones socioeconómicas.

4

El centro educativo en el marco de sus presupuestos, tienen definida la asignación de recursos y los mecanismos para asegurar la permanencia de estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas.

8

Los mecanismos para asegurar la permanencia de estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas son conocidos por los interesados.

12

Al centro se integran y permanecen estudiantes de diferentes condiciones socioeconómicas.

7.5. ÁMBITO CLIMA DE APRENDIZAJE



Descripción del Ámbito: Este ámbito aborda y profundiza en las condiciones y características propias del ambiente o clima que se espera como “modo de proceder” de un centro educativo asociado a la Compañía de Jesús. Se observarán en este ámbito lo que ocurre cotidianamente en la convivencia e interacción entre los distintos miembros de la comunidad educativa, en tanto factor clave para la formación y el aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior

implica considerar, la comunicación y relación entre todos los actores educativos; la participación en los distintos espacios de acción y decisión; la motivación, compromiso e identificación con las acciones y fines del centro; los mecanismos de resolución de conflictos, los eventuales episodios de violencia o maltrato entre o hacia los estudiantes y las percepciones positivas que existan hacia el aprendizaje de los estudiantes. En este ámbito cobra especial relevancia, el cuidado personal de cada uno de los miembros de la comunidad educativa (“*cura personalis*”). La promoción de una cultura interna que valora el desarrollo de un sentido de comunidad y pertinencia basada en relaciones entre las personas fundadas en el respeto y valoración de lo que cada uno es y representa.

El ámbito Clima de aprendizaje está compuesto por cuatro resultados y 20 indicadores. La tabla 7.6. Resultados Clima de Aprendizaje detalla los nombres de cada resultado y la cantidad de indicadores que lo componen.

Tabla 7.6. Resultados: Ámbito Clima de Aprendizaje

Resultados	Número de Indicadores
Comunicación e interacción escolar	6
Participación de docentes y estudiantes.	4
Motivación, Compromiso e Identidad	4
Percepciones y Representaciones	6

Fuente: Elaboración propia

7.5.1. COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN ESCOLAR

3.1. La interacción y comunicación entre los distintos miembros de la comunidad educativa, tanto en el centro como en el aula, se caracterizan por el respeto, la confianza, la seguridad y sana convivencia entre sus miembros.

Indicadores

3.1.1 Los estudiantes sienten que entre ellos hay respeto y confianza.

3.1.2 Los estudiantes sienten confianza y respeto mutuo con sus educadores.

3.1.3 Los educadores sienten que entre ellos hay respeto y confianza.

3.1.4 Los educadores sienten confianza y respeto mutuo con sus estudiantes.

3.1.5 Los estudiantes valoran el centro como un espacio en donde se sienten seguros.

3.1.6 Las estrategias del centro para la resolución de conflictos resultan efectivas

Criterios orientadores para la evaluación

1. Se deben recoger evidencias respecto de los principios que regulan la interacción de los distintos actores en el aula tanto como en el resto del centro, particularmente cuando no hay consenso o se está frente a un conflicto o posiciones contrapuestas. Ej. Recogida y análisis de la opinión sobre el tipo de relación entre estudiantes, entre docentes y padres, entre docentes y estudiantes, otros. (Conversaciones en consejos de cursos, resultados de consultas, aplicación de encuestas, otros)

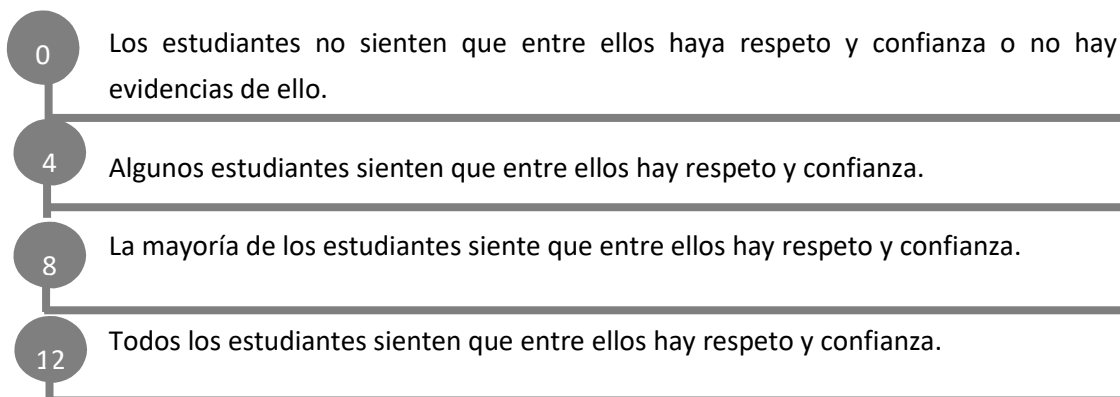
2. Levantar evidencia que identifiquen situaciones de maltrato y/o muestren el nivel de violencia, o agresividad que sufren los estudiantes. Ej. Existencia de buzones anónimos donde los estudiantes denuncien situaciones como las referidas; análisis de encuestas, consejos de cursos centrados en esos temas.
3. Los estudiantes y los padres que lo requieren reciben orientación y apoyo profesional específico (ejemplo: psicológicos, psicopedagógicos, espiritual) y estos apoyos los valoran satisfactoriamente. Ej. El centro dispone de un registro de estudiantes y padres implicados en situaciones conflictivas y/o de maltrato; establece un plan de acciones de orientación y apoyo.

Herramientas indicativas de evaluación

- Cuestionarios para todos los actores.
- Pauta de entrevista a docentes y estudiantes.
- Cuestionario de convivencia o clima escolar.
- Registros de incidencia de conflictos de convivencia a lo largo del tiempo.
- Normativas de convivencia escolar y reportes de cumplimiento de las mismas.

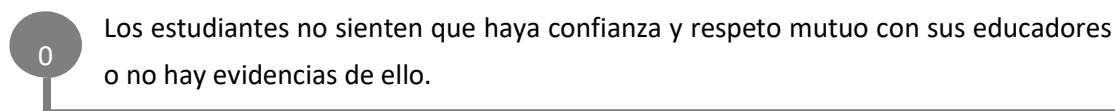
Indicador 3.1.1

Los estudiantes sienten que entre ellos hay respeto y confianza.



Indicador 3.1.2

Los estudiantes sienten confianza y respeto mutuo con sus educadores.



- 4 Algunos estudiantes sienten que hay confianza y respeto mutuo con sus educadores.
- 8 La mayoría de los estudiantes siente que hay confianza y respeto mutuo con sus educadores.
- 12 Todos los estudiantes sienten que hay confianza y respeto mutuo con sus educadores.

Indicador 3.1.3

Los educadores sienten que entre ellos hay respeto y confianza.

- 0 Los educadores no sienten que entre ellos haya respeto y confianza o no hay evidencias de ello.
- 4 Algunos educadores sienten que entre ellos hay respeto y confianza.
- 8 La mayoría de los educadores siente que entre ellos hay respeto y confianza.
- 12 Todos los educadores sienten que entre ellos hay respeto y confianza.

Indicador 3.1.4

Los educadores sienten confianza y respeto mutuo con sus estudiantes.

- 0 Los educadores no sienten que haya confianza y respeto mutuo con sus estudiantes o no hay evidencias de ello.
- 4 Algunos educadores sienten que hay confianza y respeto mutuo con sus estudiantes.
- 8 La mayoría de los educadores siente que hay confianza y respeto mutuo con sus estudiantes.
- 12 Todos los educadores sienten que hay confianza y respeto mutuo con sus estudiantes.

Indicador 3.1.5

Los estudiantes valoran el centro como un espacio en donde se sienten seguros.

- 0 Los estudiantes no valoran el centro como un espacio en donde se sienten seguros o no hay evidencias de ello.
- 6 Algunos estudiantes valoran el centro como un espacio en donde se sienten seguros.
- 12 La mayoría o todos los estudiantes valoran el centro como un espacio en donde se sienten seguros.

Indicador 3.1.6

Las estrategias del centro para la resolución de conflictos resultan efectivas.

- 0 El centro no tiene diseñadas estrategias para la resolución de conflictos o bien no tiene evidencias respecto a su efectividad.
- 6 El centro tiene diseñadas estrategias para la resolución de conflictos, pero no existe evidencias de la efectividad de estas estrategias.
- 12 Las estrategias del centro para la resolución de conflictos resultan efectivas.

7.5.2. PARTICIPACIÓN DE EDUCADORES Y ESTUDIANTES

3.2 El Centro incentiva y promueve la plena participación de los educadores y estudiantes en aquellos ámbitos de decisión y acción, pertinentes y relevantes al quehacer institucional y que colaboran en el aprendizaje integral de los estudiantes.

Indicadores

3.2.1 Los estudiantes cuentan con espacios de participación acorde a sus intereses.

3.2.2 Los educadores participan activamente en las diversas actividades referidas al desarrollo y el fortalecimiento profesional.

3.2.3 Las necesidades o requerimientos de los educadores son atendidas por los directivos del centro de manera sistemática y formal.

3.2.4 Las necesidades o requerimientos de los estudiantes son atendidas por los directivos del centro.

Criterios orientadores para la evaluación

1. Se deberá obtener evidencia respecto del tipo y frecuencia de participación que desarrollan los distintos actores en el centro: modos y temas en que se participa, tanto en niveles administrativos, pedagógicos, o sociales.
2. Se debe contar con evidencias respecto a los canales y espacios de participación de los padres, docentes y estudiantes y de la calidad con que estos son evaluados (Centros de estudiantes, gobierno estudiantil, sindicato, asociaciones de padres u otras según sea en cada contexto local).
3. Por otra parte, interesa llegar a identificar si la participación se reduce a la simple colaboración de ellos en las actividades de la escuela, o si por el contrario adquieren un rol mayor en temas de planificación, consulta, deliberación o decisión y, sobre qué aspectos lo hacen.
4. Se debe indagar respecto al grado de satisfacción que muestran los distintos miembros, con la participación que realizan al interior del centro.

Herramientas indicativas de evaluación

- Pauta de cotejo de estructuras de participación de actores.
- Cuestionarios para todos los actores.
- Pauta o guion de moderación grupos focales.

- Registros de asistencia y participación de los padres, estudiantes y personal del colegio en instancias de toma de decisiones u opinión respecto a asuntos relevantes de la marcha del centro.

Indicador 3.2.1

- 0 Los estudiantes cuentan con espacios de participación acorde a sus intereses.
Los estudiantes no cuentan con espacios de participación o no hay evidencias de ello.
- 6 Los espacios de participación que tienen los estudiantes, no son acordes a los intereses de los estudiantes.
- 12 Los estudiantes cuentan con espacios de participación acorde a sus intereses.

Indicador 3.2.2

Los educadores participan activamente en las diversas actividades referidas al desarrollo y el fortalecimiento profesional.

- 0 Los educadores no participan activamente en las diversas actividades referidas al desarrollo y el fortalecimiento profesional.
- 4 Algunos educadores participan activamente en las diversas actividades referidas al desarrollo y el fortalecimiento profesional.
- 8 La mayoría de los educadores participan activamente en las diversas actividades referidas al desarrollo y el fortalecimiento profesional.
- 12 Todos los educadores participan activamente en las diversas actividades referidas al desarrollo y el fortalecimiento profesional.

Indicador 3.2.3

Las necesidades o requerimientos de los educadores son atendidas por los directivos del centro de manera sistemática y formal.

- 0 Los directivos no dan respuesta a las necesidades o requerimientos de los educadores o no hay evidencias de ello.
- 6 Los directivos dan respuesta a las necesidades o requerimientos de los educadores de manera informal o asistemáticamente.
- 12 Las necesidades o requerimientos de los educadores son atendidas por los directivos del centro de manera sistemática y formal.

Indicador 3.2.4

Las necesidades o requerimientos de los estudiantes son atendidas por los directivos del centro.

- 0 Los directivos no dan respuesta a las necesidades o requerimientos de los estudiantes o no hay evidencias de ello.
- 6 Los directivos dan respuesta a las necesidades o requerimientos de los estudiantes de manera informal o asistemáticamente.
- 12 Las necesidades o requerimientos de los estudiantes son atendidas por los directivos del centro de manera sistemática y formal.

7.5.3. MOTIVACIÓN, COMPROMISO E IDENTIDAD

3.3 Existe en educadores, estudiantes y sus familias compromiso respecto de los propósitos y la labor desarrollada por el centro, la motivación y satisfacción por el trabajo y el rol desempeñado por cada uno para el aprendizaje integral de los estudiantes.

Indicadores

3.3.1 Los educadores se sienten motivados con la tarea desarrollada.

3.3.2 Las familias se sienten comprometidas con la propuesta educativa del centro.

3.3.3 Los estudiantes declaran identificarse con la misión del centro y sus valores.

3.3.4 Los estudiantes están contentos de pertenecer al centro y se reconocen como parte de su comunidad educativa.

Criterios orientadores para la evaluación

1. En este punto importa saber respecto del grado de satisfacción con que cada uno enfrenta la tarea cotidiana que le corresponde desarrollar en la escuela y en la formación integral de los estudiantes.
2. Es relevante saber, por ejemplo, qué valoran de sí mismos, de sus prácticas y de los otros; qué reconocen como propio y que les da una particular identidad; cuán orgullosos se sienten de pertenecer a esta escuela, de su disposición o no al cambio de centro, entre otros.
3. En qué o por qué se sienten excluidos y en qué convocados, serán también elementos importantes de levantar para medir y comprender los niveles de motivación y compromiso de los miembros con el centro, sus fines y propósitos.

Herramientas indicativas de evaluación

- Cuestionarios para todos los actores.
- Pauta o guion de moderación grupos focales.
- Test de cohesión.

Indicador 3.3.1

Los educadores se sienten motivados con la tarea desarrollada.

0 Los educadores no se sienten motivados con la tarea desarrollada o no hay evidencias de ello.

4 Algunos educadores se sienten motivados con la tarea desarrollada.

8

La mayoría de los educadores se siente motivada con la tarea desarrollada.

12

Todos los educadores se sienten motivados con la tarea desarrollada

Indicador 3.3.2

Las familias se sienten comprometidas con la propuesta educativa del centro.

0

Las familias no se sienten comprometidas con la propuesta educativa del centro o no hay evidencias de ello.

4

Algunas familias se sienten comprometidas con la propuesta educativa del centro.

8

La mayoría de las familias se siente comprometida con la propuesta educativa del centro.

12

Todas las familias se sienten comprometidas con la propuesta educativa del centro.

Indicador 3.3.3

Los estudiantes declaran identificarse con la misión del centro y sus valores.

0

Los estudiantes no declaran estar identificados con la misión del centro y sus valores. O bien no hay evidencias de ello.

4

Algunos estudiantes declaran estar identificados con la misión del centro y sus valores.

8

La mayoría de los estudiantes declaran estar identificados con la misión del centro y sus valores.

12

Todos los estudiantes declaran estar identificados con la misión del centro y sus valores.

Indicador 3.3.4

Los estudiantes están contentos de pertenecer al centro y se reconocen como parte de su comunidad educativa.

0 Los estudiantes no están contentos de pertenecer al centro y no se reconocen como parte de su comunidad o no hay evidencias de ello.

4 Algunos estudiantes están contentos de pertenecer al centro y se reconocen como parte de su comunidad.

8 La mayoría de los estudiantes está contenta de pertenecer al centro y se reconoce como parte de su comunidad educativa.

12 Todos los estudiantes están contentos de pertenecer al centro y se reconocen como parte de su comunidad educativa.

7.5.4. ALTAS EXPECTATIVAS Y RECONOCIMIENTO

3.4 Los educadores y las familias comparten y explicitan altas expectativas respecto a las capacidades de los estudiantes para aprender y desarrollarse integralmente. Al mismo tiempo, los educadores se sienten valorados por los estudiantes, colegas, familias y directivos.

Indicadores

3.4.1 **Los educadores retroalimentan sistemáticamente los esfuerzos y avances realizados por los estudiantes, durante el proceso de aprender.**

3.4.2 **Los estudiantes se sienten valorados por sus educadores en sus capacidades para aprender.**

3.4.3 **Los educadores se sienten valorados profesionalmente por sus colegas.**

3.4.4 **Los educadores se sienten valorados profesionalmente por sus directivos.**

3.4.5 **Los educadores se sienten valorados por los estudiantes.**

3.4.6 **Las familias tienen altas expectativas respecto a las capacidades de los estudiantes para aprender.**

Criterios orientadores para la evaluación

1. Obtener evidencia relevante respecto del tipo y frecuencia de atención y retroalimentación que entrega el educador a sus alumnos en clases, como también de los educadores en otras instancias de formación fuera de aula (como son por ejemplo jornadas de formación, campamentos, retiros u otras).
2. Indagar si se acepta positivamente el error de los estudiantes durante el proceso de aprender; si son o no estigmatizados o ridiculizados frente a sus pares, importa no sólo que los educadores declaren buenas expectativas, sino que se las expliciten y las hagan evidentes a los estudiantes. El centro cuenta con sistema de observación de prácticas de aula que permite dar cuenta de las expectativas y otros.
3. Lo mismo es válido respecto del reconocimiento y valoración que directivos y educadores entregan al rol formador y educador de las familias.
4. Interesa el grado de conocimiento que el colegio tiene respecto a las familias y las expectativas que los padres tienen respecto a las capacidades de aprendizaje de sus hijos e hijas.

Herramientas indicativas para la evaluación

- Test de autoestima o auto concepto.
- Cuestionario a Estudiantes y familias.
- Pauta o guion grupos focales a educadores.
- Pauta de observación y análisis de aula.
- Registros de entrevistas.

Indicador 3.4.1

Los educadores retroalimentan sistemáticamente los esfuerzos y avances realizados por los estudiantes, durante el proceso de aprender.

0

Los educadores no retroalimentan el aprendizaje o no existe evidencia de ellos.

4

Algunos educadores retroalimentan el aprendizaje o bien esto no se hace de manera sistemática habitual.

8

La mayoría de los educadores retroalimentan sistemáticamente los esfuerzos y avances realizados por los estudiantes, durante el proceso de aprender.

12

Todos los educadores retroalimentan sistemáticamente los esfuerzos y avances realizados por los estudiantes, durante el proceso de aprender.

Indicador 3.4.2

Los estudiantes se sienten valorados por sus educadores en sus capacidades para aprender.

0

Los estudiantes no se sienten valorados por sus educadores en sus capacidades para aprender.

4

Algunos estudiantes se sienten valorados por sus educadores en sus capacidades para aprender.

6

La mayoría de los estudiantes se sienten valorados por sus educadores en sus capacidades para aprender.

12

Todos los estudiantes se sienten valorados por sus educadores en sus capacidades para aprender.

Indicador 3.4.3

Los educadores se sienten valorados profesionalmente por sus colegas.

0

Los educadores no se sienten valorados profesionalmente por sus colegas o no hay evidencia de ello.

4

Algunos de los educadores se sienten valorados profesionalmente por sus colegas.

8

La mayoría de los educadores se sienten valorados profesionalmente por sus colegas.

12

Los educadores se sienten valorados profesionalmente por sus colegas

Indicador 3.4.4

Los educadores se sienten valorados profesionalmente por sus directivos.

0

Los educadores no se sienten valorados profesionalmente por sus directivos.

6

La mayoría de los educadores no se siente valorado profesionalmente por sus directivos.

12

Los educadores se sienten valorados profesionalmente por sus directivos

Indicador 3.4.5

Los educadores se sienten valorados por los estudiantes.

0

Los educadores no se sienten valorados por los estudiantes.

6

La mayoría de los educadores se sienten valorados por los estudiantes.

12

Los educadores se sienten valorados por los estudiantes.

Indicador 3.4.6

Las familias tienen altas expectativas respecto a las capacidades de los estudiantes para aprender.

0

Las familias no tienen altas expectativas respecto a las capacidades de los estudiantes para aprender o no hay evidencia de ello.

4

Algunas familias tienen altas expectativas respecto a las capacidades de los estudiantes para aprender.

8

La mayoría de las familias tiene altas expectativas respecto a las capacidades de los estudiantes para aprender.

12

Todas las familias tienen altas expectativas respecto a las capacidades de los estudiantes para aprender.

7.6. ÁMBITO FAMILIA Y COMUNIDAD



Descripción del ámbito: Este ámbito da cuenta de las formas en que el centro dialoga, incorpora, colabora y trabaja con los padres, las familias y la comunidad local. A partir de esta interacción el centro busca fortalecer su capacidad y efectividad para el logro de la educación integral que promueve. En tal sentido, resulta central reconocer y cualificar los canales y espacios de participación y formación que el centro ofrece para los padres y las familias, así como los temas y acciones en las cuales se trabaja de manera coordinada y complementaria entre ambos espacios, escuela y hogar, para apoyar eficazmente el proceso y trayectoria educativa de los estudiantes y su familia. Este ámbito debe da cuenta del aporte evangelizador que se espera de un Centro de la Compañía de Jesús, en cuanto a apoyar la responsabilidad de la familia como primer agente evangelizador.

Del mismo modo este ámbito da cuenta de un rasgo esencial de un centro asociado a la Compañía de Jesús, como es su capacidad de impactar socialmente en la promoción y construcción de una sociedad más justa, Se evaluarán entonces los vínculos que se establecen con la comunidad y las organizaciones locales. Resulta indispensable que el centro esté abierto y trabaje activamente para una real inserción y reconocimiento de la escuela como parte constitutiva del contexto social en que se desenvuelve.

El ámbito familia y comunidad está compuesto por cuatro resultados y 22 indicadores. La tabla 7.7 Resultados ámbito familia y comunidad, detalla los nombres de cada resultado y la cantidad de indicadores que lo componen.

Tabla 7.7. Resultados: Ámbito Familia y Comunidad

Resultados	Número de Indicadores
Participación Implicación de las familias	4
Apoyo, Fortalecimiento Rol educador.	4
Vínculos con la comunidad	4

Fuente: Elaboración propia

7.6.1. PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS

4.1. El Centro incentiva y promueve una activa participación de las familias en las distintas actividades institucionales, con especial atención en las acciones y tareas que aportan y

colaboran en la adquisición de los aprendizajes, la formación y desarrollo integral de los estudiantes.

Indicadores

- 4.1.1 **Las familias y el centro no colaboran conjunta y sistemáticamente para acompañar el aprendizaje integral de cada estudiante.**
-
- 4.1.2 **Las opiniones y demandas de las familias, referidas a logros y dificultades de aprendizaje de sus hijos e hijas son atendidas por los educadores.**
-
- 4.1.3 **Las familias se sienten satisfechas con la implicación que tienen en los espacios de participación que les son propios.**
-
- 4.1.4 **Las familias participan en las diversas actividades que promueve el centro, tanto pedagógicas, pastorales como sociales.**
-

Criterios orientadores para la evaluación

1. Se deberá obtener evidencia respecto del tipo y frecuencia de participación de los padres en el proceso de formación/aprendizaje de sus hijos e hijas particularmente de aquellas instancias que posibilitan el involucramiento en la formación y apoyo escolar de los hijos e hijas. Ej. Contar con información provista por los estudiantes respecto del tipo y frecuencia de apoyo que reciben en casa.
2. Importará también identificar si existen canales y espacios efectivos de participación de los padres y a través de qué espacios u órganos internos se realiza. Ej. Agenda anual de actividades que implican a los padres; tipos de organizaciones que integran los padres, tipo de decisiones que toman los padres.
3. El trabajo entre los profesores y las familias adquiere relevancia. Importará entonces disponer de información sobre la mantención de reuniones sistemáticas entre los profesores jefes y las familias de cada estudiante, destinada a analizar integralmente su situación y proceso de aprendizaje y desarrollo.

Herramientas Indicativas de evaluación

- Encuestas de caracterización familiar.
- Pauta de cotejo de estructuras de participación de padres.

- Cuestionarios para todos los actores.
- Pauta de evaluación de actividades de formación pastoral o pedagógicas destinada a los padres de familia.
- Pauta o guión de moderación de grupos focales.
- Encuesta de satisfacción.

Indicador 4.1.1

Las familias y el centro no colaboran conjunta y sistemáticamente para acompañar el aprendizaje integral de cada estudiante

- 0 Las familias y el centro no colaboran conjunta y sistemáticamente para acompañar el aprendizaje integral de cada estudiante o no hay evidencias de ello.
- 6 Las familias y el centro colaboran conjunta y sistemáticamente para acompañar el aprendizaje integral, aunque no de todos los estudiantes.
- 12 Las familias y el centro colaboran conjunta y sistemáticamente para acompañar el aprendizaje integral de cada estudiante.

Indicador 4.1.2

Las opiniones y demandas de las familias, referidas a logros y dificultades de aprendizaje de sus hijos e hijas son atendidas por los educadores.

- 0 Los educadores no atienden las opiniones y demandas de las familias de sus estudiantes o no hay evidencias de ello.
- 4 Los educadores atienden las opiniones y demandas de algunas de las familias de sus estudiantes.
- 8 Los educadores atienden las opiniones y demandas de la mayoría de las familias de sus estudiantes.
- 12 Los educadores atienden las opiniones y demandas de todas las familias de sus estudiantes.

Indicador 4.1.3

Las familias se sienten satisfechas con la implicación que tienen en los espacios de participación que les son propios.

- 0 Las familias se sienten insatisfechas con la implicación que tienen en los espacios de participación que les son propios o no hay evidencias de ello.
- 4 Algunas familias se sienten satisfechas con la implicación que tienen en los espacios de participación que les son propios.
- 8 La mayoría de las familias se sienten satisfechas con la implicación que tienen en los espacios de participación que les son propios.
- 12 Todas las familias se sienten satisfechas con la implicación que tienen en los espacios de participación que les son propios.

Indicador 4.1.4

Las familias participan en las diversas actividades que promueve el centro, tanto pedagógicas, pastorales como sociales.

- 0 Las familias no participan en las actividades que promueve el centro o no hay evidencia de ello.
- 6 La participación familiar es parcial ya que sólo algunas familias participan en las diversas actividades que promueve el centro o bien porque se limita sólo a un tipo de actividades (pedagógica, pastoral o social).
- 12 Todas las familias participan en las diversas actividades que promueve el centro, tanto pedagógicas, pastorales como sociales.

7.6.2. APOYO AL FORTALECIMIENTO DEL ROL EDUCADOR DE LAS FAMILIAS

4.2. El Centro educativo desarrolla acciones que les permiten comprender las características de las familias de sus estudiantes y diseña e implementa estrategias de formación y acompañamiento que fortalecen el rol educativo de ellas en coherencia con su Proyecto Educativo.

Indicadores

4.2.1 El centro integra la realidad y características económicas, sociales y culturales de las familias en su estrategia de trabajo con las familias.

4.2.2 Las familias perciben que los educadores valoran su rol educador.

4.2.3 Las familias reciben sistemáticamente capacitación y apoyo para orientar y estimular el aprendizaje de sus hijos e hijas y su desarrollo en las diversas dimensiones de la formación integral.

4.2.4 El centro apoya a las familias en la implementación de diversas estrategias que estimulan el aprendizaje integral de sus hijos e hijas de acuerdo a su propuesta curricular.

4.2.5 Las familias sienten que son apoyadas sistemáticamente a través de las actividades ofrecidas por el centro, para orientar y estimular el aprendizaje integral de sus hijos e hijas.

Criterios orientadores para la evaluación

1. Es necesario que el centro disponga de evidencias respecto de las condiciones y características de las familias del centro: estructura familiar, recursos y condiciones para apoyar el proceso escolar y formativo, trabajo y escolaridad de los padres, formación en la fe, prácticas religiosas, entre otros (capital social y cultural). Ej. Fichas de registro familiares por curso con la información señalada.
2. Del mismo modo, se requiere conocer la percepción de las familias sobre las expectativas de directivos y docentes, respecto de las posibilidades que ellas tienen de apoyar el aprendizaje y proceso formativo de sus hijos y hijas. Ej. Sistematización de la opinión de los padres sobre los temas anteriores.
3. Se deben buscar evidencias respecto a la existencia, contenidos y estrategias de un plan de formación a las familias, en el que se incluyan propuestas que contribuyan a reforzar el rol de la familia como primeros educadores en la fe, contribuyendo a que los padres de familia, participen de espacios formativos y de acompañamiento personal y espiritual, que les faciliten apoyar la formación de sus propios hijos e hijas.

4. Se debe levantar evidencia que muestre, por una parte, que la mayoría de los padres que han participado de acciones de formación están colaborando y apoyando el proceso escolar en el ámbito familiar y al mismo tiempo, identificar cuáles son las acciones y estrategias que ellos utilizan.

Herramientas indicativas de evaluación

- Pauta de análisis de actividades y/o plan de formación destinado a los padres de familia.
- Registro de asistencia.
- Encuesta de satisfacción.
- Cuestionario a estudiantes y padres.
- Ficha registro caracterización económica, social y cultural de las familias.

Indicador 4.2.1

El centro integra la realidad y características económicas, sociales y culturales de las familias en su estrategia de trabajo con las familias.

0	El centro no integra la realidad y características económicas, sociales y culturales de las familias en su estrategia de trabajo con las familias o no hay evidencias de ello.
6	El centro integra parcialmente la realidad y características económicas, sociales y culturales de las familias su estrategia de trabajo con las familias en su proyecto educativo.
12	El centro integra totalmente la realidad y características económicas, sociales y culturales de las familias en su estrategia de trabajo con las familias.

Indicador 4.2.2

Las familias perciben que los educadores valoran su rol educador.

0	Las familias no perciben que los educadores valoran su rol educador o no hay evidencias de ello.
4	Algunas familias perciben que los educadores valoran su rol educador.
8	La mayoría de las familias percibe que los educadores valoran su rol educador.

12

Todas las familias perciben que los educadores valoran su rol educador.

Indicador 4.2.3

Las familias reciben sistemáticamente capacitación y apoyo para orientar y estimular el aprendizaje de sus hijos e hijas y su desarrollo en las diversas dimensiones de la formación integral.

0

Las familias no reciben sistemáticamente capacitación y apoyo para orientar y estimular el aprendizaje de sus hijos(as) o no hay evidencias de ello.

6

La capacitación y apoyo que reciben las familias es parcial ya que sólo algunas familias reciben sistemáticamente capacitación y apoyo para orientar y estimular el aprendizaje de sus hijos o bien porque estas se limitan a una sola área de la formación.

12

Todas las familias reciben sistemáticamente capacitación y apoyo para orientar y estimular el aprendizaje de sus hijos e hijas y su desarrollo en las diversas dimensiones de la formación integral.

Indicador 4.2.4

El centro apoya a las familias en la implementación de diversas estrategias que estimulan el aprendizaje integral de sus hijos e hijas de acuerdo a su propuesta curricular.

0

El centro no apoya a las familias en la implementación de diversas estrategias que estimulan el aprendizaje integral de sus hijos (as) de acuerdo a su propuesta curricular o no hay evidencias de ello.

4

El centro apoya a algunas familias en la implementación de diversas estrategias que estimulan el aprendizaje integral de sus hijos (as) de acuerdo a su propuesta curricular.

8

El centro apoya a la mayoría de las familias en la implementación de diversas estrategias que estimulan el aprendizaje integral de sus hijos e hijas de acuerdo a su propuesta curricular.

12

El centro apoya a todas las familias en la implementación de diversas estrategias que estimulan el aprendizaje integral de sus hijos e hijas de acuerdo a su propuesta curricular.

Indicador 4.2.5

Las familias sienten que son apoyadas sistemáticamente a través de las actividades ofrecidas por el centro, para orientar y estimular el aprendizaje integral de sus hijos e hijas.

0

Las familias no sienten que son apoyadas sistemáticamente a través de las actividades ofrecidas por el centro, para orientar y estimular el aprendizaje integral de sus hijos e hijas o no hay evidencias de ello.

4

Algunas familias sienten que son apoyadas sistemáticamente a través de las actividades ofrecidas por el centro, para orientar y estimular el aprendizaje integral de sus hijos e hijas.

8

La mayoría de las familias siente que es apoyada sistemáticamente a través de las actividades ofrecidas por el centro, para orientar y estimular el aprendizaje integral de sus hijos e hijas.

12

Todas las familias sienten que son apoyadas sistemáticamente a través de las actividades ofrecidas por el centro, para orientar y estimular el aprendizaje integral de sus hijos e hijas.

7.6.3. VÍNCULOS CON LA COMUNIDAD LOCAL

4.3. El centro establece lazos y vínculos con la comunidad local que resultan ser espacios de colaboración y beneficio mutuo, mediante los cuales se fortalece el quehacer profesional y el desarrollo integral de los estudiantes al mismo tiempo que impacta positivamente en el desarrollo local de la comunidad en donde se inserta.

Indicadores

- 4.3.1 **El centro utiliza los recursos de las organizaciones y servicios locales para enriquecer su propuesta educativa o no hay evidencias de ello.**
-
- 4.3.2 **El centro promueve experiencias de aprendizaje en servicio para sus estudiantes, en el espacio comunitario local.**
-
- 4.3.3 **Se promueven acciones y programas de apoyo y acción social en distintas organizaciones y entidades de la comunidad local, regional y/o nacional.**
-
- 4.3.4 **El centro facilita el uso de sus recursos a diversas organizaciones y entidades de la comunidad local, para el desarrollo de actividades alineadas con su propuesta educativa.**
-

Criterios orientadores para la evaluación

1. Observar que el centro cuenta con un registro de las distintas organizaciones, servicios y espacios propios de la comunidad local, así como de las principales autoridades y líderes comunitarios.
2. Se debe contar con evidencia respecto de la existencia de un programa o plan de acción y actividades que involucren a los estudiantes en aspectos comunitarios. En esta mirada, cobran especial relevancia los propósitos y efectos logrados tanto en el desarrollo de los estudiantes, como también en el impacto que dichas acciones tienen en el mejoramiento de las condiciones de la comunidad local.
3. Importa conocer de las distintas acciones y espacios de colaboración entre el centro y las distintas organizaciones locales y agentes comunitarios.
4. Es importante que las evidencias del centro, demuestren que los propósitos de las acciones hacia la comunidad local, como también sus estrategias y resultados, sean coherentes con el llamado de mayor justicia social que es propio a centro asociado a la Compañía de Jesús.
5. Se deberá contar con evidencia respecto de las ofertas que el centro hace a la comunidad: talleres, acceso a la infraestructura y/o recursos del centro, u otras acciones mediante las cuales el centro impacta positivamente en el desarrollo local.

Herramientas indicativas de evaluación

- Pauta de análisis de planes e informes. Pauta de entrevista.
- Estudios de impacto de las actividades realizadas.
- Cuestionarios a líderes y autoridades locales.
- Cuestionario estudiantes y docentes.

Indicador 4.3.1

El centro utiliza los recursos de las organizaciones y servicios locales para enriquecer su propuesta educativa o no hay evidencias de ello.

0	El centro no utiliza los recursos de las organizaciones y servicios locales para enriquecer su propuesta educativa o no hay evidencias de ello.
6	El centro utiliza ocasionalmente los recursos de las organizaciones y servicios locales para enriquecer su propuesta educativa en su proyecto educativo.
12	El centro utiliza sistemáticamente los recursos de las organizaciones y servicios locales para enriquecer su propuesta educativa.

Indicador 4.3.2

El centro promueve experiencias de aprendizaje en servicio para sus estudiantes, en el espacio comunitario local.

0	El centro no promueve experiencias de aprendizaje en servicio para sus estudiantes, en el espacio comunitario local o no hay evidencias de ello.
6	El centro promueve ocasionalmente experiencias de aprendizaje en servicio para sus estudiantes, en el espacio comunitario local
12	El centro promueve sistemáticamente experiencias de aprendizaje en servicio para sus estudiantes, en el espacio comunitario local.

Indicador 4.3.3

Se promueven acciones y programas de apoyo y acción social en distintas organizaciones y entidades de la comunidad local, regional y/o nacional.

- 0 El centro no promueve acciones y programas de apoyo y acción social en distintas organizaciones y entidades de la comunidad local o no hay evidencias de ello.
- 6 El centro promueve ocasionalmente acciones y programas de apoyo y acción social en distintas organizaciones y entidades de la comunidad local, regional y/o nacional en su proyecto educativo.
- 12 El centro promueve sistemáticamente acciones y programas de apoyo y acción social en distintas organizaciones y entidades de la comunidad local, regional y/o nacional.

Indicador 4.3.4

El centro facilita el uso de sus recursos a diversas organizaciones y entidades de la comunidad local, para el desarrollo de actividades alineadas con su propuesta educativa.

- 0 El centro no facilita el uso de sus recursos a diversas organizaciones y entidades de la comunidad local, para el desarrollo de actividades alineadas con su propuesta educativa o no hay evidencias de ello.
- 6 El centro facilita ocasionalmente el uso de sus recursos a diversas organizaciones y entidades de la comunidad local, para el desarrollo de actividades alineadas con su propuesta educativa.
- 12 El centro facilita sistemáticamente el uso de sus recursos a diversas organizaciones y entidades de la comunidad local, para el desarrollo de actividades alineadas con su propuesta educativa.

7.7. EL PESO Y LA PRIORIDAD DE CADA ÁMBITO

No todos los ámbitos o resultados tienen el mismo peso a la hora de juzgar la calidad de un centro. Por ello es necesario dar relieve o prioridad a los diferentes aspectos que el centro evalúa, en la perspectiva siempre de seleccionar aquello que impactará más directamente las metas de aprendizaje que establecen al iniciar el proceso de mejora.

Existe una interesante discusión en la investigación educativa respecto a la magnitud del efecto que tienen los diferentes factores en el aprendizaje de los estudiantes. Estos estudios aportan evidencia respecto, por ejemplo, que las variables pedagógicas, asociadas al trabajo de aula (materiales didácticos, didáctica del profesor, retroalimentación oportuna),

son más determinantes que otros aspectos (tamaño de la clase, infraestructura de la escuela, años de experiencia docente). Sin embargo, es muy difícil atribuir peso específico a cada indicador. En la lógica del Sistema de Calidad, pensamos que los datos de la investigación son sólo un referente. Es el centro educativo el que debe ponderar, a través de sus reflexiones y análisis, qué factores serán determinantes de atender. La priorización depende mucho del contexto que vive el colegio y de las metas de aprendizaje que se han fijado al analizar el foco en los aprendizajes integrales.

No obstante y a pesar de lo afirmado anteriormente, hemos optado por otorgar algunas referencias que deberán ser considerados en el análisis y que, además, destacan aspectos que son particularmente relevantes de observar cuando se trabaja en las mejoras.

De esta forma, los resultados y en su interior los indicadores reciben una ponderación, es decir un peso porcentual que implica atribuir valoraciones específicas y diferentes. Esta ponderación facilitará los procesos de acreditación y también colaborarán en obtener una apreciación de síntesis de los niveles de calidad alcanzados (índice de calidad).

Este modelo otorga mayor peso y centralidad al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, el sistema pondera y prioriza el ámbito pedagógico curricular por sobre el resto y, en su interior, aquellos resultados que aluden a los factores que se muestran más relevantes y significativos para fortalecer aprendizajes e incrementar los desempeños y logros escolares. Este ámbito representa así el 40% de la ponderación total de los resultados. Los ámbitos referidos al clima escolar y la organización, su estructura y funcionamiento representan el 50% del sistema, con una ponderación del 25% en cada caso. Finalmente, el ámbito que aborda la familia y la comunidad, simboliza el 10% del sistema en su conjunto.

Es importante insistir en que, dado el enfoque sistémico, difícilmente se podrá contar con prácticas y procesos pedagógicos de calidad si no se atiende adecuada y simultáneamente el clima o ambiente escolar, la relación y trabajo con las familias, o la estructura, organización y gestión de los recursos.

Para poder llegar a calcular un porcentaje de logro en cada resultado, los indicadores están evaluados en una escala de puntaje que parte en 0 puntos y alcanza un nivel máximo de 12 puntos. Se optó por esta escala ya que permite ajustar valores con equivalencia, cuando tenemos rúbricas que consideran tres o cuatro niveles de desempeño (es decir 0,6 y 12 puntos, o bien 0, 4, 8 y 12 puntos).

Para poder entender la asignación de puntajes y el peso de cada indicador evaluado, se presenta la tabla 7.8.

Una vez que se valora con un puntaje (nivel de logro), el indicador, es posible sumar el total de puntos del resultado y ponderar este resultado, por un factor porcentual, que responde a la priorización que el sistema otorga a cada resultado y luego a cada ámbito.

Por ejemplo, si en el resultado “1.2. Realización de la enseñanza”, la suma de puntos de los seis indicadores alcanza a 48 puntos en total, el porcentaje de logro será de un 67% (48 puntos, sobre un total de 72 como máximo). Del mismo modo se actuará con cada resultado. Cada resultado a su vez tiene una ponderación definida dentro del ámbito (en este caso 25%), lo que dará un puntaje ponderado a cada resultado, en este caso los 48 puntos, representan sólo el 25% del total de puntos del ámbito. La suma de los puntajes ponderados dará el puntaje total del ámbito, que se expresará en porcentajes y luego la suma de los cuatro ámbitos (expresado en porcentaje), dará el logro total o índice de calidad del centro.

El centro escolar no deberá preocuparse de registrar las ponderaciones o elaborar cálculos ya que automáticamente, al ir respondiendo la guía, la plataforma web en que opera el sistema, irá realizando los cálculos respectivos, que luego se ilustrarán en pantallas que permiten navegar en el informe de resultados. Herramienta de gran utilidad para discutir y analizar el proceso de autoevaluación e identificación de áreas de mejora.

De esta manera concluye la presentación de resultados de la investigación, evidenciando el logro central que corresponde al diseño del Sistema de Evaluación y Mejora. A continuación, el capítulo octavo y final, discutirá estos resultados y proyectará las conclusiones que se obtienen de la investigación.

Tabla 7.8. Asignación de puntaje por ámbito, resultado e indicador

Ámbito Pedagógico Curricular			
Resultado	Indicadores	% ponderación	Total ámbito
Diseño y planificación de la enseñanza	6	10	40%
Realización y apoyo a la enseñanza.	6	25	
Acompañamiento estudiantes	6	25	
Logro de aprendizaje	4	40	
Ámbito Organización, Estructura y Recursos			
Resultado	Indicadores	% ponderación	Total ámbito
Dirección Estratégica Institucional	4	15	25%
Estructura Roles y Coordinación	7	25	
Gestión de Personas	6	25	
Infraestructura y equipamiento	3	20	
Gestión Financiera	4	15	
Ámbito Clima Escolar			
Resultado	Indicadores	% ponderación	Total ámbito
Comunicación e interacción Escolar	6	30	25%
Participación de docentes y estudiantes	4	20	
Motivación, Compromiso e Identidad	4	30	
Percepciones y Representaciones	6	20	
Ámbito Familia y Comunidad			
Resultado	Indicadores	% ponderación	Total ámbito
Participación Implicación de las familias	4	30	10%
Apoyo, Fortalecimiento Rol educador	5	30	
Vínculos con la comunidad	4	40	

Fuente: FLACSI (2013).

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES

El capítulo octavo cierra esta investigación realizando una síntesis de los resultados obtenidos y luego discutiéndolos en relación al conocimiento ya acumulado en este campo. El capítulo también resaltaré los aportes de esta investigación, distinguiendo al menos tres niveles de análisis: el macro sistema (políticas educativas), el micro sistema (la escuela) y por último, los procesos de formación docente y directiva (que conecta directamente con el mundo académico). El apartado final del capítulo está dedicado a proponer las proyecciones o líneas de continuidad que deja abierta la investigación para posteriores trabajos.

Al iniciar el capítulo de conclusiones revisaremos a modo de síntesis los principales resultados de la investigación, contrastando con los objetivos propuestos y el propósito descrito extensamente en el capítulo cuarto.

El marco de referencia fundamental para juzgar los resultados de una investigación es sin lugar a duda el cumplimiento de los propósitos u objetivos que la misma investigación se planteó. Sin embargo como en todo trabajo investigativo, durante el proceso emergen

nuevos conocimientos y hallazgos que sin haber sido necesariamente previstos se constituyen en un aporte relevante en la expansión de los saberes en el campo específico de estudio. La primera sección del capítulo destaca a modo de síntesis, los principales resultados obtenidos. A continuación la segunda sección discutirá dichos resultados y los ampliará, aludiendo a otros aspectos que esta investigación ha constatado y que constituyen un aporte respecto a otros sistemas o modelos de trabajo que podrían considerarse similares.

8.1. RESUMEN DE LOS RESULTADOS Y LOGRO DE LOS OBJETIVOS

La investigación tiene su génesis en la pregunta respecto a la evaluación de la calidad educativa, entendiendo que la respuesta a esta interrogante no es absoluta, sino que debe referir a parámetros relevantes en los contextos específicos en que cada escuela se desenvuelve. En el caso particular de esta investigación, la interrogante venía formulada desde una red en particular de colegios asociados a la Compañía de Jesús en América Latina (FLACSI). Se hacía interesante abordar la interrogante de la calidad en la red de FLACSI ya que ofrecía la posibilidad de indagar en una red que cuenta con una propuesta educativa definida y que aseguraba la posibilidad de continuidad en el trabajo para desarrollar y validar una propuesta que permitiera a esta red evaluar a sus colegios y diseñar una estrategia de mejora. A su vez este proceso permitió al investigador sistematizar un proceso que resulta de gran interés en el desarrollo de conocimiento en el área ya que permite comprender los procesos de evaluación y mejora y contribuye al desarrollo de soluciones similares en otros contextos educativos.

El objetivo general de la investigación resultó así claro y evidente: Diseñar un Sistema de Evaluación y Mejora de la calidad educativa para los colegios de la red de FLACSI, que permita evaluar la calidad de los centros escolares y acompañar los procesos de mejora y cambio.

Para cumplir con el propósito de la investigación se establecieron tres objetivos específicos, diseñar el modelo de evaluación, diseñar la estrategia y recursos de acompañamiento a los centros escolares (tanto para llevar adelante la evaluación como el diseño de los planes de mejora) y finalmente validar la propuesta e introducir los ajustes necesarios para obtener la versión definitiva del Sistema.

Más allá del interés de FLACSI de contar con una propuesta factible de ser implementada como estrategia de evaluación y mejora de sus colegios, se encuentra el propósito investigativo que enmarca este trabajo. Existen diversas propuestas y mecanismos

para evaluar y/o mejorar los resultados de una escuela, sin embargo en pocas oportunidades existe la ocasión de sistematizar el trabajo de diseño de esas propuestas, fundamentarlas en los hallazgos de la investigación y lo que es más importante darles seguimiento para observar su implementación y aprender de ello. Desde un comienzo se entendió que esta investigación tendría dos grandes focos de resultados, el producto (el Sistema de Evaluación y Mejora) y el proceso de construcción (estrategia para diseñarlo y validarlo), aquí radica el valor más alto de esta investigación. Es decir, tan relevante como el Sistema en sí, es la comprensión del proceso de diseño que responde a un posicionamiento teórico que releva el proceso reflexivo y formativo que debe soportar la implementación de cualquier proceso de evaluación y mejora. Como hemos insistido en el transcurso del trabajo, no el diseño propuesto no es neutro y responde a un sentido de lo que queremos sea la escuela como institución fundamental en la promoción de una sociedad más justa, en la medida que sea coherente entre sus postulados, los modos de gestionarse y los resultados que produzca.

Analizaremos a continuación el primer resultado de la investigación, el Sistema de Evaluación y Mejora.

8.1.1. EVALUACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

El capítulo séptimo ha presentado de manera íntegra el principal resultado de la investigación, el Sistema de Evaluación y Mejora. El Sistema está conformado por los dos componentes descritos inicialmente. Un modelo de evaluación que contiene los referentes de evaluación de calidad (foco de aprendizaje, ámbitos, resultados, indicadores y rúbrica de evaluación) y la Plataforma de Acompañamiento, como estrategia de acompañamiento a los centros tanto para orientar la evaluación como posteriormente para el diseño y continuidad en el ciclo de mejora.

8.1.1.1. Modelo de Evaluación

La investigación evaluó el Modelo considerando los criterios de pertinencia y aplicabilidad, para estimar logro en cuanto a la definición del foco, ámbitos y resultados y los criterios de claridad y utilidad, para estimar logro en cuanto a la definición de indicadores, rúbrica y su ponderación.

El modelo sujeto a la validación es percibido con una alta valoración respecto a su pertinencia por parte de todos los usuarios consultados (profesionales de apoyo, facilitadores y directivos/docentes). Se alcanza un 92% de aceptación, sin que existan diferencias relevantes entre los ámbitos. Desde el punto de vista de los contenidos nos encontramos con

un Sistema que proporciona un marco evaluativo reconocido como pertinente a los indicadores de calidad que deben ser centrales al evaluar un centro de la red.

La alta valoración respecto a la pertinencia podría estar soportada por dos factores. En primer lugar se apoya en la fundamentación teórica que tiene el modelo evaluativo propuesto. Los ámbitos, resultados e indicadores se alinean con los hallazgos de las investigaciones de eficacia escolar particularmente en América Latina. Es decir, la red cuenta con una herramienta que dialoga adecuadamente con los factores asociados al aprendizaje que se han descrito en la literatura. Por otra parte, también el proceso de definición de los indicadores supuso participación y reflexión al interior de la red (particularmente integrados en la discusión estuvieron los delegados de las redes locales, los rectores de los colegios y los directores académicos de los centros); esto ayudo no sólo a socializar el Sistema sino particularmente al reconocimiento oportuno de los contenidos que debería considerar.

El Sistema registró una menor valoración en relación a su aplicabilidad (72% en promedio), valor que si bien es alto, es comparativamente inferior a otros aspectos evaluados. La percepción estaría afectada por aspectos asociados en primer lugar al modelo de evaluación en sí mismo: excesiva cuantificación en los resultados de los ámbitos de Clima Escolar y de Familia y Comunidad (cuestión que limita la evaluación de ámbitos que tienen mucho de información cualitativa) y redacciones recargadas que incorporaban a más de un indicador. En segundo lugar la menor valoración respecto a la aplicabilidad se explica también por los escasos tiempos escolares para la reflexión de los resultados y la baja sistematización de sus prácticas para poder recabar las evidencias que el Sistema requiere para dar cuenta cabal del cumplimiento de un indicador. No obstante este es un aspecto que debiera llevar a revisar las prácticas de gestión puesto que los espacios de reflexión y sistematización de prácticas debieran ser condiciones de toda escuela de calidad.

Respecto al Modelo de Evaluación, es posible afirmar que los indicadores, la rúbrica y ponderaciones asociadas a ella resultan claras y útiles. Destaca una alta valoración a las rúbricas de evaluación ya que son percibidas como una ayuda concreta para modelar o bien observar el tipo de prácticas deseadas como expresión de un indicador. Esta es una diferencia interesante con otros instrumentos evaluativos que se limitan a ofrecer una pauta de cotejo respecto a la existencia o no de un indicador, sin que se complemente con una rúbrica que establece niveles iniciales y finales de logro.

Hay dos aspectos que emergen como particularmente relevantes de considerar en el análisis de los resultados. La tensión respecto a los componentes identitarios y el uso de las

evidencias como medio de verificación de logro. Respecto al primer aspecto, la tensión en los contenidos del Modelo respecto al equilibrio entre lo común para toda escuela y lo específico o particular de esta red, se observa la inquietud de que los referentes de calidad dieran cuenta de parámetros consistentes con la investigación pero que permitieran reconocer y fortalecer los rasgos distintivos de la red. Por ejemplo, la relevancia de los objetivos pastorales y de una pedagogía para formar en coherencia con los principios y modos propios de la espiritualidad ignaciana. Este se constituyó en un desafío metodológico interesante ya que los elementos identitarios debieron extraerse mucho más de la discusión interna ya que no existen referencias claras en esta dirección dentro de los colegios jesuitas y por otra parte se estima que los elementos identitarios deben reconocer primariamente los factores que la investigación de eficacia educativa ya ha levantado con mucho fundamento y que no deben ser ajenos a un centro asociado a FLACSI. En definitiva en muchos casos se optó por buscar redacciones que identificaran el lenguaje y los énfasis con elementos propios de la red pero que respondieran a factores ya probados por la investigación de eficacia educativa.

Respecto al uso de las evidencias, si bien se reconocen como un aspecto crítico para evitar que se trabaje sólo en base a percepciones, su utilización implicó un conjunto de dificultades para los equipos de trabajo. Sin duda la gestión basada en evidencias es un fenómeno nuevo en los centros escolares. La ausencia de registro de sus prácticas e incluso de los mismos resultados es un problema serio de gestión. Los colegios mantienen mucha información histórica, propia de los registros oficiales que deben conservar y presentar ante la autoridad externa, sin embargo mantienen muy poco análisis de dichas informaciones y aún menos sistematizan antecedentes respecto a sus propios trabajos y procedimientos. Los requerimientos del Sistema en cuanto soportar sus juicios con evidencias, fue visto en primer lugar como una recarga innecesaria de probar a un tercero lo que el colegio es, para progresivamente ir asumiendo el valor interno de la evidencia. Constituyó una dificultad evidente el traspasar el umbral de la evidencia como un problema de “probar a otro” y entender la evidencia como un medio de la propia escuela para tener certeza del nivel de desarrollo de sus prácticas. En este sentido es evidente que la instalación del Sistema implicará un cambio en la cultura interna de gran valor para profundizar en los procesos de mejora ya que obligará progresivamente a los centros a ir sistematizando y registrando sus prácticas.

8.1.1.2. Plataforma de Acompañamiento

La Plataforma de Acompañamiento está conformada por tres componentes: estrategia de trabajo en los centros, rol de los facilitadores y profesional de apoyo y soporte web. Los tres ofrecen los recursos y orientaciones para apoyar el proceso de evaluación y al diseño de la mejora.

La Plataforma fue evaluada en función de los criterios de satisfacción, eficiencia y oportunidad y al igual que para el Modelo de Evaluación, fueron informantes los profesionales de apoyo, facilitadores y directivos/docentes de los colegios participantes en la validación.

De acuerdo a los resultados de la evaluación se observa un alto grado de aprobación a la Plataforma, expresada en un 80% de satisfacción, se destaca una metodología bien descrita y secuenciada en cada una de las jornadas de trabajo presencial en los centros. Particularmente alta es la aprobación del trabajo de los profesionales de apoyo (86,4%) y algo menor de los facilitadores (78,2%). Este factor constituye una interesante y particular fortaleza del Sistema ya que permite vincular tanto a directivos de diversos colegios de la red, como a profesionales de algunas universidades asociadas, constituyéndose así en un elemento diferenciador. La presencia de los facilitadores provenientes de otros colegios de FLACSI resultó valorado por los participantes, pese a la debilidad que se presentó durante la fase de validación al no contar con una red de facilitadores ya formados en el rol. De hecho hay que considerar que al mismo tiempo que se fue implementando el proceso de validación, se llevó adelante un diplomado para formar a los mismos facilitadores que iban ejerciendo el rol de acompañar, en efecto, su presencia en los centros tanto en la jornada inicial como final, coincidía con las fases presenciales del diplomado, cuestión que los obligó a asumir el rol de facilitar prácticamente en el mismo tiempo en que el colegio iba aprendiendo a trabajar en el Sistema. Pese a esta dificultad su aporte y presencia fue altamente valorada precisamente porque contribuye positivamente a reforzar los aspectos más identitarios (el facilitador posee un lenguaje que no resulta ajeno al colegio) al mismo tiempo favorece enormemente el intercambio de experiencias y las propuestas de mejora ya que los facilitadores entienden muy bien la dinámica propia de un colegio de la red.

El punto más bajo de la evaluación de la Plataforma lo constituyó la jornada final de trabajo en los centros. Esta jornada fue diseñada como una estrategia que orienta el paso entre la evaluación y la fase de mejora. Con una valoración de un 68% este aspecto se torna crítico para mejorar la futura implementación del Sistema. La menor valoración se atribuye fundamentalmente por el menor desarrollo de estrategia de diseño de la mejora y el menor

tiempo destinado al diseño e inicio de esta fase. Cuestión crítica si consideramos que este es uno de los aspectos esenciales que se deben cuidar. En general los modelos vigentes cuentan con un mayor desarrollo en la etapa de evaluación, sin embargo son de escaso aporte en el acompañamiento de la mejora, precisamente el Sistema debiera tener la particularidad de integrar adecuadamente estos dos momentos (evaluación y mejora) y por ello es necesario revisar la estrategia de la jornada final para que cumpla adecuadamente su objetivo.

8.1.2. EL PROCESO DE DISEÑO DEL SISTEMA

Tal como hemos mencionado al inicio del capítulo, tan importante como el Sistema de Evaluación y Mejora obtenido de la investigación, es observar también el diseño del Sistema ya que constituye también un resultado en sí mismo. El diseño respondió a una lógica coherente con el marco teórico que da orientación al Sistema. Si bien este aspecto será discutido con mayor profundidad en la siguiente sección, es importante consignar que los niveles de satisfacción y pertinencia con que valora el Sistema están ciertamente asociados al nivel de adhesión que ha logrado dentro de la red en gran parte por la forma en que fue diseñado y se ha ido instalando.

El reafirmar la adhesión no es una consideración meramente política, existió un proceso amplio de consultas y discusión con los equipos internos de FLACSI (recordemos que se conformaron dos comisiones mixtas de trabajo para ir validando los avances que se producían y que los resultados se discutieron en dos asambleas anuales de la red).

Un punto relevante de considerar es entonces el proceso de consultas y la discusión con diversos actores internos de la red que permitió ir instalando una idea consensuada respecto a los atributos de calidad que debe contener una escuela y particularmente una escuela dentro de esta red. Si la calidad la entendemos como un constructo situado, el proceso de diseño ha sido una estrategia exitosa para levantar un modelo con 16 resultados a conseguir para hablar de calidad y una metodología secuenciada y construida ad hoc para llevar esta discusión a cada escuela. Esto le otorga además un potencial interesante a la red puesto que cuenta hoy con información comparable entre sus colegios (aún en contextos muy disímiles de cada país) para sumar recursos y energías al abordaje conjunto de algunas de las debilidades que emergen del proceso de autoevaluación.

La sustentabilidad de todo proceso de evaluación y mejora, estará en gran parte facilitada por los niveles de adhesión que tenga el proceso. Esta adhesión sin duda está fuertemente ligada con la capacidad de hacer sentido a la escuela respecto al trabajo que se

realiza. Cuantas buenas acciones se frustran en la escuela, precisamente porque arriban a la escuela con un nivel de imposición externa, ausente de toda percepción de utilidad para los actores que deben llevarla adelante lo que finalmente lleva a su declinación y obsolescencia.

En definitiva la evidencia más clara del logro de la investigación tanto en lo que refiere a la pertinencia, aplicabilidad y utilidad del Sistema para la red de FLACSI es el hecho de su vigencia actual. El Sistema desde su implementación ha incorporado a 41 centros educativos. Son 32 centros nuevos que se suman a los 10 que lo implementaron durante su validación, es decir el Sistema es hoy una herramienta en uso en 41 colegios de la red de FLACSI (46% de la red). El modelo de evaluación y los recursos de la plataforma se han traducido al portugués para su aplicación en los 12 colegios de Brasil. Nada de esto se podría haber producido sin que se reconociera el Sistema como una herramienta válida y útil para orientar los procesos de evaluación y mejoramiento.

8.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para discutir estos resultados el análisis se centra en la pregunta referida al valor del Sistema de Evaluación y Mejora respecto a otras estrategias o propuestas similares, es decir ¿esta propuesta representa un avance respecto a otras estrategias actualmente en uso?, ¿qué valor agrega el Sistema al estado actual de la investigación en este campo? La respuesta a estas preguntas no es simple, puesto que debe fundamentarse tanto en los resultados expuestos como en la aproximación teórica que respecto al tema de evaluación y mejora adopta esta investigación.

La estimación de valor está directamente vinculada a los propósitos que se le asignen a la evaluación institucional y a los procesos de mejora que se quieran llevar adelante, esa asignación de valor responde a una racionalidad que se asume al diseñar e implementar una estrategia de evaluación, de allí que el análisis conclusivo debe recurrir necesariamente a relevar la orientación teórica que inspira el Sistema y desde la cual se observan sus resultados.

Existen cuatro aspectos fundamentales en que el Sistema de Evaluación y Mejora marca una distinción respecto a otras propuestas: el propósito educativo, la complejidad del modelo evaluativo, la orientación a la mejora y el incremento en la participación y responsabilidad de la escuela. A continuación analizaremos uno a uno estos aspectos.

8.2.1. PROPÓSITO EDUCATIVO

Cuando se enfatiza la necesidad de contar con propuestas de evaluación y mejora adecuadas para su aplicación en el sistema educativo y particularmente en las escuelas, se alude indirectamente a la crítica que enfrentan los modelos de eficacia y evaluación de calidad que se masificaron a partir de los 90', cuya génesis proviene del mundo empresarial con un evidente sesgo en los principios del modelo económico neoliberal de rendición de cuentas (Elmore, 2003; Falabella, 2014; Murillo, 2004; Ravela, 2008). Si bien el origen de los sistemas de evaluación desde el mundo empresarial con la racionalidad que los inspira, es una crítica válida, esta refleja sólo un aspecto de la profundidad de la demanda por contar con estrategias de evaluación y mejora cuyo propósito sea la escuela.

El propósito educativo que se espera tengan las estrategias de evaluación y mejora refiere fundamentalmente a dos aspectos: una racionalidad que dialogue adecuadamente con las problemáticas propias de la evaluación y el cambio educativo y en segundo lugar con la centralidad puesta en mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Es desde aquí en donde se sitúan los planteamientos de Bolívar (2006) cuando establece que la evaluación de los centros escolares y la mejora de sus resultados es antes que nada un desafío epistemológico, puesto que subyace en todo acto evaluativo una noción de la realidad y el conocimiento que debe discutirse. Desde esta perspectiva la escuela no es una realidad abstracta fuera de los sujetos, sino un fenómeno complejo que se construye en las interacciones. Por ello el acto de evaluar, cuando hablamos de sujetos sociales, representa un desafío epistemológico y luego metodológico muy relevante ya que las visiones clásicas de evaluación externa para emitir juicios respecto a la posición y "calidad" de un objeto parecieran no dar cuenta de la complejidad del fenómeno educativo, compuesto finalmente de una red de intersubjetividades que desafían epistemológicamente al evaluador ya que no nos encontramos frente a un objeto a evaluar ajeno y externo, sino nos coloca frente a un fenómeno subjetivo, social, del cual somos parte. Esto pone condiciones muy propias a los modelos de evaluación educativos, en donde el referente de sentidos es de crucial relevancia.

El propósito educativo del Sistema de Evaluación y Mejora, no tiene que ver tanto con el hecho de que se geste al alero de la reflexión de una red escolar. Su génesis y orientación educativa da cuenta de un hecho mucho más profundo como es el desafío de organizar un modelo evaluativo y una estrategia de acompañamiento que sea sensible a la complejidad de la escuela (en cuanto fenómeno o sujeto social) y que asuma además la multiplicidad de factores que la conforman, entre los cuales los mismos actores de la evaluación están

implicados, por ello enfatiza la función hermenéutica de la misma evaluación. La construcción colectiva del modelo, la identificación de atributos identitarios, la insistencia en el dialogo analítico respecto a las evidencias y los resultados, el rol activo que la escuela asume en la fase de mejora no son cuestiones accidentales sino responden a un posicionamiento teórico profundo respecto al campo educativo, puesto que son condiciones esenciales para que la evaluación asegure su validez en un sentido amplio, puesto que debe ser capaz de interpretar adecuadamente las expectativas e intereses de los mismos actores educativos.

En segundo lugar, el propósito educativo del Sistema de Evaluación y Mejora se significa en el rol central que tienen los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El Sistema se clasifica dentro de los modelos de *accountability* basados en resultados (Linn, 2005, 2006), por lo tanto comparte su racionalidad con otros modelos de responsabilización usados en el campo educativo o empresarial, sin embargo, el hecho de asumir el foco en los aprendizajes integrales de los estudiantes, marca una gran diferencia.

El Sistema no es un modelo para mejorar la productividad (si es que utilizáramos el aprendizaje como indicador de productividad de una escuela). En primer lugar porque el Sistema no se basa en la aplicación estandarizada de control sobre los aprendizajes de los estudiantes, como podrían ser aquellos modelos de *accountability* escolar basados en los resultados de pruebas externas (no existen estándares de aprendizaje descritos para toda la red ni tampoco existen evaluaciones comunes para todos los centros). En segundo término porque no ordena o jerarquiza a los colegios en base a dichos resultados. Por el contrario, el Sistema de Evaluación y Mejora si bien tiene sustento en los resultados de aprendizaje, impulsa a que sea la red y cada escuela en particular deba establecer una línea de base desde la cual se evalúa y proyecta la mejora. Esta línea de base necesariamente debe estar en coherencia con la amplitud de aprendizajes que abarca la propuesta curricular del centro, precisamente para revertir el estrechamiento curricular al que llevan los modelos clásicos de *accountability* (Darling-Hammond, 2014; Hargreaves y Braun, 2013; Hargreaves y Shirley, 2012).

El Sistema de Evaluación y Mejora se presenta por tanto como una alternativa interesante de implementar frente a modelos de orientación tecnocrática (como por ejemplo aquellos que derivan de políticas públicas como la legislación NCLB en Estados Unidos) que resultan ser muy poco sensibles a las características del contexto de la escuela al evaluar los resultados, fijando su interés en la posición del ranking o la asignación de incentivos y sanciones; o bien toma distancia de otros enfoques tecnocráticos de aquellos cuyo foco se

ubica en evaluar los procesos de gestión (como por ejemplo sistemas de acreditación ligados a las normas ISO) que miran procesos sin asignar la relevancia debida a los resultados de aprendizajes que obtienen los estudiantes.

Los aprendizajes son entendidos en el Sistema, tanto en la presentación del foco como en los resultados del ámbito pedagógico curricular, bajo una perspectiva integral. Estas descripciones hacen propia una de las condiciones básicas para definir a una escuela efectiva (Murillo, 2007) superando la visión clásica de una buena escuela como aquella que cumple sus objetivos; por el contrario, una escuela de calidad debe obtener logros de aprendizaje más allá de los esperables de acuerdo a sus condiciones de entrada (nivel cultural y socioeconómico) constituyendo un espacio socioeducativo caracterizado por una formación que da oportunidades a los estudiantes en las diversas dimensiones del desarrollo, cuestiones que lleva a cabo manteniendo las condiciones de equidad en su trabajo de manera que puedan ser efectivamente escuelas justas (Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011; Murillo, Román y Hernández-Castilla, 2011). El Sistema es un aporte en esta dirección toda vez que impulsa a la escuela a llevar registro y fijar metas que den cuenta de los aprendizajes integrales y a tomar en cuenta sus indicadores de inclusión, selectividad y apertura como parte de las exigencias de ser una escuela de calidad.

Esta noción de calidad se ampara tanto en un marco común que se define y explicita para todas las instituciones escolares de la red, como también su concreción específica en cada centro, mediante un ejercicio guiado para toda la comunidad al inicio de la implementación que establece la noción de calidad que inspira al centro, cuestión novedosa también frente a otras propuestas que prescinden de la discusión de calidad como algo dado o que no corresponde ser dialogado en el contexto de cada centro en particular. Cabe destacar que la orientación educativa y la construcción colectiva de la noción de calidad constituyeron como se ha analizado en la sección anterior, uno de los puntos más altos en los niveles de satisfacción con que es evaluado el Sistema.

8.2.2. COMPLEJIDAD DEL MODELO EVALUATIVO

Un segundo aspecto a destacar como valor del Sistema frente a otras alternativas de evaluación y mejora escolar tiene que ver con la complejidad y el enfoque que asume el Modelo de Evaluación propuesto.

Las últimas décadas han estado plagadas de esfuerzos por dar cuenta de la calidad de una escuela, sin que haya existido una reflexión acorde a dicho esfuerzo respecto a los

parámetros de calidad evaluados. Hemos asumido con naturalidad que la evaluación es en esencia un ejercicio de control externo cuyo propósito es categorizar para generar presión en el sistema, con la lógica más simple del consumo de los bienes en el mercado. Más allá de los discursos sobre la educación integral, los modelos evaluativos han estado sesgados por la mirada a los resultados desde la aplicación de pruebas estandarizadas y por tanto han sido reduccionistas en su contenido y estrategia.

El Sistema de Evaluación y Mejora emerge como una opción diferente respecto a la orientación de la evaluación. Es posible concluir que el Sistema se sitúa en una perspectiva evaluativa que reivindica el propósito de la evaluación como una forma de dar valor a lo que está adentro de la escuela y que puede por tanto ser la fuerza que empuje el cambio y la mejora. La escuela se construye desde lo que se es, esa es la premisa del modelo evaluativo. En línea con los planteamientos de Casanova (2015), la evaluación se asume como un asunto continuo de reflexión y decisión al interior de la comunidad escolar, para asegurar su trayectoria de mejora permanente. Bajo esta perspectiva el Sistema entiende la evaluación primariamente como un ejercicio de reflexión crítica al interior de la escuela, cuyo propósito es extraer información del estado de la escuela (en tanto resultados y procesos) para la toma de decisión que oriente la mejora (San Fabián, 2013). Evaluar por tanto es un ejercicio propio de la escuela no para encontrar lo incorrecto sino para mejorar en función de un sentido que orienta el proceso de evaluación, por ello la construcción colectiva de una noción de calidad cumple es una estrategia fundamental para el Sistema.

El Sistema de Evaluación y Mejora requiere un alto grado de involucramiento de la comunidad a través de las comisiones de trabajo tanto para la fase de autoevaluación como de diseño e implementación de la mejora. La metodología de trabajo en la jornada inicial y final implican la discusión de toda la comunidad, por tanto es un proceso evaluativo que moviliza desde adentro hacia afuera. También la presencia del profesional de apoyo y de dos facilitadores externos al colegio busca equilibrar la mirada interna con la externa, para enriquecer la comprensión de la escuela, propósito fundamental de la fase de evaluación.

La complejidad del modelo evaluativo guarda relación con el tipo de aprendizajes que incorpora el análisis del Foco del Sistema: aprendizajes integrales. El Sistema toma distancia respecto a otros modelos evaluativos centrados en las evaluaciones externas de tipo estándar. Las escuelas son requeridas a levantar una línea de base que tenga al menos tres referentes en dos niveles de enseñanza (ejemplo primario y secundario). Las mediciones externas, las mediciones internas y también las tasas de aprobación, son las fuentes de

información básicas. No solamente existe esta mirada balanceada con fuentes internas y externas, también son requeridas informaciones en las diversas áreas de la propuesta curricular, no sólo en los habituales test de lenguaje y matemática. De hecho el modelo de evaluación pide reportar resultados de desempeños o competencias que demuestren el desarrollo integral que alcanzan los estudiantes forzando en una mirada más auténtica de evaluación cuyo acento está puesto en la demostración de aprendizajes por parte de los estudiantes, poniendo en ejecución sus conocimientos, habilidades y actitudes en la solución de problemas reales (Darling-Hammond, 2014; Domínguez Araujo, 2015; Herman, 2015; Griffin, 2014; Popham, 2011; Turnipseed y Darling-Hammond, 2015; Welsh, Eastwood y D'Agostino, 2014).

El Modelo de Evaluación del Sistema cuenta con una arquitectura coherente con el posicionamiento teórico antes descrito, sin embargo es importante ser precisos en el resultado de la investigación ya que durante el proceso de validación se observó una gran dificultad para alcanzar este propósito. Los resultados obtenidos indican que ninguno de los centros logró dar cuenta de estas dimensiones, si bien se reconocía el valor de este requerimiento, se evidenció la incapacidad de los colegios de la red de FLACSI de contar con información clara y sistemática de los aprendizajes, que siendo centrales en su propuesta curricular no cuentan con evidencias de logro o incluso más gravemente en algunos casos existe ausencia de un diseño curricular que permita acotar los aprendizajes que pretenden en sus estudiantes (nos referimos a ámbitos como el desarrollo espiritual religioso, socioemocional o aspectos cognitivos como la creatividad o el pensamiento crítico. Predomina en sus análisis una visión tradicional basada en el reporte de las diversas áreas académicas y en un nivel muy elemental, dado fundamentalmente por las calificaciones obtenidas sin que medie un análisis de los desempeños que estas calificaciones indican como logros o resultados.

Pese a la dificultad anterior, expresada en el carácter de los aprendizajes efectivamente evaluados por los centros, emerge un gran valor en el Modelo de Evaluación propuesto por el Sistema, como es el reconocimiento de una diversidad de aspectos presentes en los cuatro ámbitos y dieciséis resultados descritos. Existe una mirada compleja de los procesos del centro escolar, que dan cuenta de aspectos formales de gestión (como pueden ser los procesos de planificación estratégica, o seguimiento pedagógico) que se integran con aspectos más identitarios (como el trabajo con las familias, la acción pastoral o el acompañamiento a los estudiantes). Junto a ello se da cabida también a aspectos propios de la cultura y las representaciones presentes en los diversos actores educativos. Aspectos

que son evaluados por indicadores y rúbricas que integran tanto aspectos cuantitativos como cualitativos.

En el modelo evaluativo no es suficiente la sola verificación de la presencia o ausencia de un procedimiento o indicador, como ocurre en algunos modelos (ejemplo la autoevaluación que se impulsa en la elaboración de los planes de mejora en las escuelas públicas chilenas). El diseño del Sistema implica cualificar el nivel de ejecución de las prácticas de gestión mediante parámetros específicos para cada indicador. En este sentido hay que destacar el uso de las rúbricas que es otro aspecto diferenciador que contempla el Modelo de Evaluación.

Un último aspecto distintivo del modelo es la ausencia de un estándar común de logro para cada ámbito o resultado evaluado. El Sistema se limita sólo a reportar un porcentaje de logro en cada indicador, sin establecer cuál es el estándar meta que la red pretende o cuales son los estándares mínimos de aprobación para cada ámbito. Esta omisión no puede ser interpretada como una deficiencia del Sistema, sino como una consecuencia lógica de marcar el aporte del Sistema en los procesos de mejora y en la aceptación de las diversas realidades locales que tiene una red tan extensa en diversidad como es FLACSI. Dado que el Sistema no pretende establecer ranking en los colegios, ni está movida a generar una certificación de calidad, los estándares comunes no son un requerimiento (cuestión que será discutida en la próxima sección del capítulo). En este sentido los modelos de certificación requieren establecer puntos de corte y definir categorías de logro. El Sistema se separa de esta opción, para evitar cualquier sesgo que distraiga de lo esencial del propósito, contar con la mayor libertad de juicio para que la evaluación refleje de manera muy clara, los aspectos que pueden ser mejorados.

8.2.3. ORIENTACIÓN A LA MEJORA

El Sistema de Evaluación y Mejora coloca su foco prioritario en entregar una herramienta para dinamizar los procesos de los colegios de la red para asegurar la calidad de la educación que entregan. Para ello proponen una estrategia que coloque a la escuela como actor fundamental de la evaluación y la concentre en el proceso de mejora que debe naturalmente brotar como respuesta a la evaluación realizada. Como ya hemos dicho esta declaración aleja al Sistema de las opciones de otros enfoques evaluativos cuyo foco está puesto en la acreditación o certificación externa, en cuyo caso el propósito será contar con una suerte de sello que permita a la escuela dar cuenta pública de su calidad hacia el exterior

de la escuela (o bien a sus propios integrantes como si ellos no tuviesen un juicio evaluativo por el sólo hecho de convivir diariamente en esa comunidad).

Los sistemas de acreditación y certificación se orientan predominantemente en una perspectiva de *management* (gerencialista) que resulta ajena al marco teórico que soporta el Sistema de Calidad. Modelos como las normas ISO o el EFQM, por mencionar sólo algunos particularmente presentes en la evaluación de instituciones educativas, se construyen sobre una racionalidad de control externo y de auditorías de procesos que se estandarizan, desconociendo las particularidades de los contextos socioeducativos y dejando de lado también las intencionalidades propias de los diversos proyectos educativos, empobreciendo la mirada de la propia escuela como primer responsable del cambio y la mejora (Chavarria, 2013; Gómez y Mira, 2004; Gómez, Gómez Micela y Martínez, 2011).

Es posible siguiendo el análisis de Casanova (2015) y de Sánchez, Ruiz y Ruiz (2015) establecer un análisis comparativo entre el Sistema de Evaluación y Mejora y los sistemas de certificación de calidad.

Entre las similitudes destacaremos que en ambos se pretende establecer el proceso de evaluación como una práctica habitual y cíclica de las organizaciones escolares. Existe coincidencia en el propósito de buscar optimizar y formalizar procesos de gestión, particularmente aquellos como la planificación estratégica y los mecanismos de seguimiento o monitoreo. Ambos modelos se sustentan en un registro ordenado de las prácticas de gestión de la escuela, de manera que pueda existir evidencia disponible al momento de evaluar. Un objetivo relevante de ambas propuestas es contribuir a desarrollar en la escuela una cultura basada en evidencias. Para ello es necesario que los centros escolares incorporen en su estructura de gestión cambios no sólo referidos al registro de información, sino también asignen tiempos y personas a estas tareas (como el coordinador del Sistema o los encargados de calidad que suelen asignarse en los centros que participan en procesos de certificación).

No obstante más allá de las similitudes descritas, existen profundas diferencias en las orientaciones de fondo que tiene el Sistema de Evaluación y Mejora respecto a los sistemas de certificación. Mientras que en el Sistema desarrollado en esta investigación se promueve el tránsito entre evaluación y mejora como aspecto esencial y se destaca que es la escuela la que debe encontrar los sentidos de este tránsito; los sistemas de certificación tienen un locus de control externo muy gravitante. La certificación pretende un sello distintivo que diferencie a la escuela de otros centros escolares, subyace en ello más bien la lógica de mercado en términos de diferenciar y agregar valor al propio producto. Obviamente el logro de la

certificación requiere mejorar procesos, pero habría que sospechar al menos del móvil inicial de ese cambio, la responsabilidad por el proyecto o la sobrevivencia frente a otros competidores. Basado en esta crítica Casanova (2015) denuncia los sistemas de calidad en la gestión por su génesis neoliberal, por ello dice él que debe prestarse particular cuidado al uso de los procesos de evaluación y, particularmente, de acreditación para que no prime una señal de individualización y distanciamiento, sino de colaboración al interior y entre las escuelas.

El Sistema de Evaluación y Mejora está soportado en una teoría respecto a la mejora que proviene del Movimiento de Mejora, por tanto toma bases epistemológicas muy distintas a las de los modelos de *management* como son los sistemas de certificación. El Sistema entiende la mejora escolar como un conjunto de procesos que concurren al objetivo de asegurar la educación integral de todos los estudiantes mediante acciones que son resultado del acuerdo y reflexión con los mismos docentes (Murillo y Krichesky, 2015).

Existen cuatro rasgos distintivos que deben procurarse en los procesos de mejora: la implicancia de la comunidad en el diseño y ejecución del trabajo, el protagonismo de la escuela en la coordinación del proceso, la incorporación de estrategias que impacten y desarrollen capacidades en la escuela tanto en los procesos de enseñanza aprendizaje como los aspectos organizacionales y culturales que afectan a la escuela y finalmente, el hecho de comprender la mejora no como un evento aislado sino como una ruta permanente y sostenida en el tiempo (Bolívar, 2006; Murillo, 2009). De allí la génesis de los ámbitos e indicadores del Modelo de Evaluación del Sistema, la metodología para conformar equipos de trabajo, la destinación de tiempos, o el diseño de estrategias para la elaboración de planes de mejora que se han incluido en la Plataforma de Acompañamiento son cuestiones que no resultan accesorias o secundarias sino esenciales a la racionalidad que inspiró el diseño del Sistema.

Los mecanismos de acreditación, así como las políticas de *accountability* de altas consecuencias, se sostienen bajo la premisa de la competencia, por tanto se vuelven incompatibles con las lógicas de colaboración y trabajo en red que promueve el Sistema de Evaluación y Mejora. La presencia de directivos de otros colegios en el rol de facilitadores del proceso, es una señal de apertura al diálogo y al flujo de buenas prácticas entre los colegios de la red. Este interés por la colaboración entre las escuelas no es un efecto secundario del Sistema sino un objetivo explícito y coherente con la teoría de mejora que lo sustenta. Por ello los niveles de involucramiento de los miembros de la comunidad son en esencia distintos.

El mayor involucramiento en el Sistema de Evaluación y Mejora es una condición de éxito, precisamente por la convicción que existe de que la mejora es un proceso colectivo de construcción y el motivo central que se pretende.

8.2.4. INCREMENTO EN LA PARTICIÓN Y RESPONSABILIDAD DE LA ESCUELA

El Sistema de Evaluación y Mejora se aleja de la teoría clásica de *accountability* escolar, entendida como rendición de cuenta pública a partir de los resultados en las mediciones externas. Como ya se ha mencionado, esta corriente de marcada génesis en la ideología neoliberal, posiciona a la escuela como objeto pasivo de la evaluación provocando contradictoriamente la des-responsabilización de la escuela con los procesos de evaluación y mejora ya que no les pertenecen ni en su génesis ni en sus resultados (Linn, 2005; Ravela, 2003). No son pocos los autores que han denunciado la pérdida del sentido profesional de los docentes como resultado de la intensificación de los modelos de *accountability* clásicos, precisamente porque es tal la desconfianza hacia la escuela y sus docentes que la evaluación se funda en la sospecha y el diseño de la mejora se entiende como un asunto técnico que resulta más eficiente si se realiza por especialistas externos expertos en el tema, de este modo progresivamente se limita el rol y participación de los docentes en el proceso de cambio y mejora, pues se entendería que esta discusión los distrae de su labor fundamental que es la enseñanza, como si la enseñanza fuera una práctica aséptica, alejada de la conciencia respecto al contexto escolar, sus fortalezas y desafíos (Birdsall, Bruns y Madan, 2016; Darling-Hammond, 2014; Hargreaves y Braun, 2013).

El Sistema de Evaluación y Mejora se enmarca dentro de lo que Chelimsky y Shadish denominan la perspectiva de desarrollo al caracterizar los modelos de evaluación educativa (San Fabián, 2013). De acuerdo a esta clasificación el Sistema tiene por objetivo el desarrollo de la capacidad de mejora de los colegios de FLACSI, por ello requiere altos niveles de implicancia, puesto que lo que se juega es el desarrollo de capacidades internas para lograr activar el ciclo de mejora continua, por tanto la implicancia es esencial no optativa. Destaca en esta perspectiva el rol de la autoevaluación como estrategia de discusión crítica al interior de la escuela, sin embargo entiende también que no puede limitarse a la mirada interna como único argumento y por ello insisten los modelos de desarrollo en la presencia de profesionales externos que ejerzan el rol de cuestionar los resultados de la evaluación y generar preguntas que interpelen y profundicen el sentido de la evaluación.

Es importante hacer presente que los resultados de la investigación, relevan un punto que no se encuentra resuelto adecuadamente. La participación se organiza bien en la

metodología de trabajo del Sistema en todo lo referido a los docentes y en menor medida a los funcionarios de la escuela en diversos roles (personal de servicios o administración). A ellos se les contempla claramente en los criterios de participación en las jornadas iniciales y finales o bien integran proporcionalmente las comisiones tanto de autoevaluación como de mejora. Sin embargo, esto no ocurre respecto a la responsabilidad que le cabe a las familias y los estudiantes en el mismo proceso de evaluar e impulsar las mejoras. Su participación queda en un plano de ambigüedad en que si bien se le recomienda a los centros que lo hagan, no se dan orientaciones específicas respecto al cómo hacerlo. La misma metodología de los encuentros tampoco facilita esta presencia y en definitiva queda expuesta a la creatividad o interés de los directivos de cada colegio. En efecto durante el proceso de validación este fue un aspecto que emerge como cuestionamiento y fueron sólo unos pocos centros los que incorporaron de alguna manera la participación de estudiantes o familias, cuestión que necesariamente debe ser resuelta a futuro para garantizar las condiciones de participación amplia e involucramiento que requiere el Sistema de Evaluación y Mejora.

8.3. APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

Abordaremos a continuación los aportes que esta investigación realiza al campo de estudio de los procesos de evaluación y mejora escolar. Para mayor claridad de estos aportes, los hemos organizado en tres grupos correspondientes a los actores o niveles del sistema educativo que pueden encontrar pistas interesantes de profundizar en los hallazgos de esta investigación.

8.3.1. APORTES PARA LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Una de las tensiones que han tenido que abordar el diseño de las políticas públicas en educación en las últimas décadas guarda relación con el foco que deben tener los esfuerzos de mejora y los niveles de autonomía que deben tener las escuelas en estos procesos. Respecto a la identificación de los factores que impactan el aprendizaje, existe un importante acumulado desde las investigaciones ligadas al movimiento de eficacia educativa describiendo las variables intra escuela e intra aula que pueden ser intervenidos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte existen teorías respecto a la mejora que proponen mecanismos descentralizados que den espacios de autonomía a las escuelas. Sin embargo un problema importante que parece existir, es la brecha que se produce entre la investigación, el diseño de políticas y las herramientas concretas que estas políticas ponen a disposición de las escuelas. Ya sea porque estos componentes se dan de manera asincrónica

o están desacoplados en su implementación ya sea por el desfase con que llegan los resultados de la investigación a la escuela o a los mismos diseñadores de políticas.

La investigación es un aporte importante para el diseño o implementación de políticas públicas asociadas a la evaluación y mejora escolar. En primer lugar, la investigación entrega un diseño probado de una herramienta concreta para ser analizada y utilizada. Esta herramienta conecta los aportes de las investigaciones de eficacia educativa y mejora, disponiendo de una estrategia para movilizar los centros escolares no sólo hacia la evaluación de sus resultados sino también ligando la evaluación al diseño e implementación de la mejora. Precisamente esta investigación es un aporte para aquellas políticas que se alinean con una perspectiva teórica que asume la relevancia de los contextos escolares y sus diversos objetivos, por tanto políticas que respalden la existencia de proyectos educativos distintos (no homogeneizantes) y que entiendan que no sólo la participación, sino el involucramiento activo de la escuela en la reflexión, diseño e implementación es una condición de irrenunciable.

En segundo lugar, El Sistema de Evaluación y Mejora entrega también una metodología de evaluación más compleja respecto a otros modelos en uso ya que integra resultados de aprendizaje y procesos de gestión. Al mismo tiempo los resultados de aprendizaje impulsan a las escuelas a indagar respecto a una diversidad de aprendizajes mayor a la que requieren los tradicionales sistemas de *accountability* centrados en pruebas estándar de lenguaje y matemática. El Sistema requiere información respecto al logro de desempeños de los estudiantes en distintas áreas del desarrollo personal y social. Se alinea con ello a una visión actual del currículum orientado hacia lo que los especialistas han integrado bajo el concepto de habilidades del siglo XXI (Darling-Hammond, 2014; OCDE, 2005). Bajo esta perspectiva curricular se hace doblemente necesario que las políticas públicas impulsen las capacidades para evaluar desempeños en las escuelas y dependan menos de la aplicación externas de evaluaciones estándar. El tipo de saberes que la sociedad espera como resultado de la escuela, requiere la adquisición de procedimientos innovadores basados en métodos auténticos que sólo pueden ser administrados localmente. Las actuales políticas de *accountability* se verán forzadas entonces a confiar y entregar mayor autonomía a las escuelas en la búsqueda de evidencias de aprendizaje y planeamiento del cambio y la mejora. Esta conclusión amerita aclarar que el Sistema de Evaluación si bien es una oportunidad de avanzar, es aún una herramienta insuficiente toda vez que el soporte para llevar adelante una evaluación integral de los aprendizajes implica diseños curriculares en los

cuales la red de FLACSI no ha avanzado todavía con la suficiente fuerza para ser analizada como un caso exitoso del cual aprender.

Un tercer aporte del Sistema en la discusión de políticas refiere al trabajo con redes escolares. Si bien este punto no constituyó en sí mismo un tema en que la investigación profundiza, es evidente que una de las condiciones que están a la base de su diseño es el trabajo al interior de una red escolar. El fenómeno de las redes es hoy una temática en desarrollo y de gran interés para el impulso a al cambio y la mejora. Existe un alto potencial de impacto al trabajar en escalas locales, pequeñas o medianas, que permitan el acercamiento a las escuelas y faciliten además la difusión de buenas prácticas entre centros que trabajan en contextos o propósitos similares. Las redes escolares son sin duda un espacio atractivo para instalar innovaciones y proponer procesos de cambio que tengan mejores posibilidades de ser apoyados y perdurar en el tiempo (Chapman y Muijs, 2014; Muijs, 2016). Esta investigación aporta no solo la estrategia del Sistema, sino la descripción del recorrido realizado por la red para establecer políticas de trabajo, orientaciones y definiciones compartidas y contribuir a la difusión de experiencias. La integración de los facilitadores que acompañan el proceso de evaluar y luego de diseñar e implementar la mejora tiene un interesante efecto en el fortalecimiento de la red. Los resultados de la investigación demuestran no sólo un alto grado de aceptación de su rol, sino los mismos facilitadores expresan el aprendizaje que les implica visitar un centro similar ya que les permite no sólo aportar desde su experiencia, también ellos toman experiencias del colegio acompañado y las llevan a sus propios centros, es decir se produce un efecto de algo que podríamos denominar, polinización educativa ya que igual que el proceso que ejecutan las abejas, los facilitadores son agentes que transportan buenas prácticas de un centro a otro, generando difusión y aprendizaje de red.

El desarrollo de la educación pública en los países latinoamericanos y particularmente en Chile, pone en relevancia la importancia de las redes locales. La nueva educación pública que se pretende instaurar en Chile, impulsa una lógica colaborativa entre las escuelas, movidas por un proyecto compartido y en una unidad territorial menor que pueda ser eficazmente administrada. Este desarrollo requiere del análisis de otras redes que presenten experiencias exitosas de gestión. El Sistema desarrollado en el marco de esta investigación, puede ser un modelo apropiado de estudio para replicarlo en otros contextos más allá de FLACSI.

8.3.2. APORTES PARA LAS ESCUELAS

A nivel de escuelas es posible extraer también tres aportaciones que la investigación proporciona particularmente en el ámbito de la gestión escolar y por tanto de gran relevancia para los directivos de las escuelas.

El primer aporte refiere al hallazgo de este estudio referido al desarrollo de prácticas reflexivas de trabajo. Las actuales teorías de liderazgo dan gran importancia a los modelos distribuidos de liderazgo. No se trata tan sólo de democratizar la institución ofreciendo mayores posibilidades de participación, sino de ceder los espacios de poder tan característico de las organizaciones verticales.

El desarrollo de un liderazgo distribuido que permita ampliar la toma de decisiones contribuye directamente a la generación de una comunidad profesional responsable de sus propios logros. La difusión de movimientos como el de comunidades de aprendizaje han insistido en lo significativo de instalar prácticas de gestión que contribuyan a una mayor profesionalización y responsabilización de los docentes en los procesos de transformación de la escuela (Krichesky y Murillo, 2011). El Sistema de Evaluación y Mejora demuestra un avance exitoso en la conformación de equipos que asumen un rol activo en la discusión de las evidencias y resultados de la evaluación y son ellos mismos los responsables de conformar equipos de mejora, que si bien valida y soporta la dirección del colegio, se sustentan en el compromiso y la participación de un número significativo de los docentes del colegio. La evidencia no sólo es relevante para validar un modelo de liderazgo distribuido, también constituye una herramienta específica que puede ser adaptada a otros contextos escolares.

Un segundo aspecto en el que la investigación evidencia logros refiere a la capacidad de movilizar a los colegios participantes en una cultura de evidencias y en la sistematización de prácticas y procesos que ello requiere. Una debilidad observada en los centros que participaron en la validación del Sistema es la ausencia de evidencias que soportaran sus juicios respecto al nivel de logro de los diversos indicadores evaluados. Esta ausencia de evidencias provocó una interesante discusión en los equipos. Los equipos de trabajo enfrentaron una etapa de resistencia y rechazo a la burocracia que supuestamente acarrea el registro de las acciones. La molestia tenía mucho que ver con el bajo puntaje que esto podría acarrear y la interpretación de que entonces el colegio sería injustamente mal evaluado. El discurso se iba transformando en la medida que se bajaban las resistencias a la evaluación y se comprendía que este era un proceso para la propia escuela en donde no cabía el engaño y que la falta de evidencia en definitiva producía incertidumbre frente al estado real de logro.

Se empezaba a entender entonces la necesidad de ir teniendo registro de los resultados y de las prácticas, creando una cultura en favor de la evidencia.

Las culturas organizacionales basadas en evidencias resultan más bien ajenas a los centros escolares. Si bien los colegios analizados disponen de información histórica, en general estas responden a exigencias externas de carácter administrativo (ejemplo registros de asistencia diaria o calificaciones que son requeridas por un ente externo). Durante el transcurso de la investigación se observaron muy pocas prácticas sistematizadas, o decisiones documentadas respecto a innovaciones que los centros habían realizado. La vertiginosidad del día a día en los centros y la urgencia de lo emergente, se suma a estructuras organizacionales más bien básicas y planas en donde el foco de los docentes y los equipos está fundamentalmente colocado en la realización de la enseñanza y muy poco en las prácticas reflexivas de los procesos que se han llevado o de las mejoras implementadas. Esta dificultad no sólo choca con las exigencias del Sistema, sino lo que es más grave limita fuertemente la capacidad de aprender de la propia experiencia. De allí que la exigencia de un sistema como el desarrollado a lo largo de la investigación, resulta un aporte para direccionar la gestión escolar hacia una cultura donde se tenga incorporado el registro, la discusión y la toma de decisiones en función de evidencias recopiladas. Este es un desafío interesante para los líderes escolares quienes pueden encontrar en las estrategias del Sistema, orientaciones y propuestas muy concretas para orientarse en dicha dirección.

Finalmente un aspecto crucial de reflexionar respecto al liderazgo directivo tiene que ver con la necesidad de generar las mejores condiciones organizacionales para que procesos de este tipo puedan ser exitosos. Para ello vale la pena detenerse a remirar algunos de los resultados expuestos tanto en la sección inicial de este capítulo como también en los hallazgos del proceso de validación. En los centros escolares donde la aplicación resultó más favorable, no sólo existió un claro liderazgo por parte de los directivos manifestado en la presencia activa y en las expresiones de apoyo, también resultó muy positivo que se asignaran tiempos explícitos para el trabajo o se definieran roles para que esto pudiera ser llevado adelante (Coordinador del Sistema, coordinaciones de equipo, asignaciones de tiempo o compensaciones económicas para los miembros de las comisiones). Además en las experiencias que han logrado consolidarse, el trabajo del Sistema ha sido asumido como un objetivo del trabajo general del centro y no como un proceso externo al que se debe rendir cuenta). En sentido contrario, la experiencia de los centros escolares en donde el Sistema no ha tenido continuidad o ha sido de mínimo impacto, coincide con aquellos en que no se observa un liderazgo directivo claro respecto al sentido del Sistema, o bien donde el Sistema

llega como una exigencia externa de la red, sin que toque alguna necesidad expresada desde el mismo centro. Esta falta de liderazgo se expresa o traduce en una menor priorización de los tiempos y recursos para el desarrollo de la evaluación y la mejora y también en el menor involucramiento de los miembros de la comunidad.

Los directivos de los centros deben analizar muy detalladamente cuáles son en cada caso las condiciones que deben generarse y procurarlas con un alto sentido de realidad. Los voluntarismos o la falta de rigurosidad en la aplicación sin procurar los apoyos requeridos ponen en serio riesgo la instalación de esta u otras innovaciones en el trabajo del centro escolar.

Una de las verificaciones que se puede tener respecto a la adecuada instalación de una cultura basada en la toma de decisiones por evidencias y de la aceptación del ciclo de mejora continua es la tensión que se experimentará en las estructuras de gestión. Cualquier iniciativa que quiebre en algún sentido el paradigma de trabajo de la escuela, pondrá interrogantes en sus estructuras de trabajo y gestión. Si no se afectan las prioridades, la asignación de tiempos o las funciones que deben desempeñar los docentes y directivos, es señal de sospecha respecto a la profundidad que está teniendo la implementación de un Sistema de este tipo. El cambio de cultura debe expresarse y sin lugar a dudas generará tensión. Basil Bernstein (1985) al explicar los cambios que se producen en las escuelas al desplazarse desde las estructuras de alta clasificación y enmarcamiento a otras más abiertas e integradas, advierte con claridad respecto al reordenamiento que deben sufrir las estructuras de gestión. No podemos pretender pasar de una organización de tipo jerárquica y vertical, que responde a las presiones de la rendición de cuenta externas, a organizaciones que asumen que sus equipos son comunidades de profesionales que aprenden en que el desafío de dar sentido y dirección a la mejora les pertenece. Este es el tipo de cambio cultural que se ha empezado a observar en los centros que inician un proceso de instalar la cultura de la mejora educativa, tal como ha evidenciado los resultados de la investigación.

8.3.3. APORTES PARA LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS

Finalmente existe un último nivel de aportación que es posible observar al concluir el análisis de los resultados de la investigación, el vínculo de la academia y el trabajo con las escuelas. El desarrollo del Sistema de Evaluación y Mejora implicó una oportunidad para establecer un modo de relación poco frecuente en el modo de relacionarse de los centros escolares con las universidades como espacios de investigación y formación.

Tal como se ha explicado, el diseño del Sistema se produce en el marco de trabajo colaborativo tanto de profesionales provenientes de las redes escolares como universitarias. Habitualmente es el conocimiento generado entre los investigadores el que se valida y observa en las escuelas para luego publicar y avanzar en el desarrollo de nuevos conocimientos. En este caso desde su génesis los equipos de trabajo fueron mixtos lo que colocó a investigadores y directivos-docentes en un plano de cercanía y horizontalidad mayor ya que se entendía que cada uno aportaba en la construcción desde sus experiencias. El rol de Profesional de Apoyo, que fue ejercido por investigadores y docentes de las universidades participantes, permitió que los investigadores pudieran tener un acercamiento muy directo a lo que ocurría durante la aplicación del Sistema, como también ayudó acercar a los docentes y directivos participantes a discutir con los investigadores los fundamentos teóricos del Sistema (cuestión que se expresó de manera aún más concreta en el curso de formación de facilitadores que se impartía conjuntamente en los centros que participaron en la validación).

No debe perderse de vista la relación cercana o de mutua complicidad entre la academia y la escuela que el Sistema estableció. Este aporte no es accidental o irrelevante, sino forma parte de una estrategia definida para fortalecer un vínculo permanente entre la investigación y la formación de capacidades para los centros educativos. Los centros de formación superior pueden enriquecerse con la experiencia de trabajo para reformular sus propios planes de formación directiva. De allí que algunas claves que el Sistema entrega para la formación directiva sean las siguientes.

Los programas de formación deben ayudar a empoderar a los directivos desde una perspectiva basada en su responsabilidad como líderes de una comunidad de aprendizaje (Krichesky y Murillo, 2016; Hargreaves y Shirley, 2012). Ya hemos mencionado la base de trabajo del Sistema en coherencia con los planteamientos de liderazgo distribuido, por ello es que deben enfatizarse como aspecto importante de reflexión en los programas de formación, la responsabilidad que le cabe a la escuela en definir el sentido de su proyecto educativo y pedagógico. Si los directivos evaden o postergan la respuesta a los propósitos de su labor, difícilmente la adquisición de herramientas prácticas de gestión tendrá relevancia.

El desarrollo de comunidades profesionales de trabajo supone asumir la comprensión de la escuela dentro de una red de colaboración, esta red se estructura tanto al interior de la escuela como también hacia afuera en su relación con otros centros escolares y la comunidad local (Chapman y Muijs, 2014; Reynolds, Chapman y Kelly, 2016). Los programas de formación

directiva deben contribuir a generar redes entre los directivos y sus escuelas ya sea por vínculos territoriales o por afinidad de los propios proyectos educativos.

Un componente muy importante de las estrategias de formación es dar cabida al intercambio de buenas prácticas y para ello es necesario preparar el camino enseñando a sistematizar y registrar las buenas prácticas. Muchas veces se insta a los directivos a que compartan sus prácticas, pero nada o poco se ha hecho para ayudar a enseñar una manera de registrarlas que sean eficientes en las dinámicas y realidades escolares. En esto la experiencia de la investigación ha dado un paso a través del programa de formación de facilitadores aunque tampoco ha sido innovador en la difusión de buenas prácticas, cuestión que se dio más bien en los hechos y no respondió a un proceso suficientemente planificado.

8.4. PERSPECTIVAS DE PROFUNDIZACIÓN O LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

La última sección del capítulo abordará las perspectivas de profundización que emergen de esta investigación, destacando tanto aspectos que quedan pendientes y que sería razonable continuar indagando, como también proponiendo nuevas líneas de investigación que se abren a partir de los hallazgos realizados. Se presentan cuatro aspectos propuestos como desafíos para alentar proyecciones futuras de trabajo.

8.4.1. EVALUAR LOS APRENDIZAJES DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRAL

Uno de los principales aportes del Sistema de Evaluación y Mejora refiere al propósito educativo y la centralidad que establece en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, entendidos estos últimos en coherencia con la formación integral que el proyecto educativo pretende. Esta afirmación no obstante debe considerarse con cautela puesto que la evaluación de los aprendizajes integrales es un aspecto aún en desarrollo. Si bien es un acierto su explicitación y orientación en el Sistema, aún está pendiente su instrumentalización.

La investigación ha demostrado la dificultad de los centros al momento de poder definir una línea de base que identifique el nivel de logro de aprendizajes en las diversas dimensiones del proyecto curricular. Las evidencias encontradas dan cuenta que esa línea base se limita en general a referencias respecto a las calificaciones que alcanzan los estudiantes en las áreas tradicionales de enseñanza (asignaturas del plan de estudio) y en algunos casos a resultados de evaluaciones externas en las áreas de lenguaje, matemática e inglés. Ya hemos mencionado que los centros participantes en la validación experimentaron

gran dificultad para levantar evidencias de aprendizajes en ámbitos como el desarrollo socioemocional o espiritual de sus estudiantes, e incluso respecto a las áreas efectivamente evaluadas, la información recopilada por los centros refiere a los campos disciplinares de la asignaturas y no dan cuenta de desempeños complejos e interrelacionados como los que se le demanda a la escuela hoy (Salariche, 2016).

La dificultad para dar cuenta de aprendizajes (particularmente en una perspectiva integral) revela al menos dos desafíos interesantes de seguir indagando y desarrollando. En primer lugar hay un cuestionamiento evidente a los diseños curriculares que las escuelas han seguido. El desafío de una formación integral va de la mano con un diseño curricular integral, es decir, lleva implícito un cambio de paradigma curricular que implica moverse desde la matriz propia del racionalismo académico, perspectiva de código de colección, a una perspectiva nueva, más abierta y con eje en el desarrollo de habilidades diversas en los estudiantes y con menos límites entre las disciplinas, que ha sido denominada perspectiva de código integrado (Bernstein, 1985). Sólo una vez resuelto el tema del enfoque y el diseño curricular tendrá sentido abordar el segundo aspecto, la evaluación de aprendizajes. En sí mismo el problema detectado en esta investigación respecto a la falta de evidencias de aprendizajes para dar cuenta de la formación integral que los colegios de FLACSI declaran, no responde primariamente a una ausencia de procedimientos innovadores de evaluación, subyace en cambio un problema previo que es de orientación curricular. Mientras los centros no den un giro respecto a los desafíos del currículum y la forma de organizar los saberes, difícilmente se resolverá el tema de la evaluación.

Es interesante notar que los mismos centros reconocen esta dificultad cuando definen como área prioritaria de mejora el diseño de un proyecto curricular, precisamente porque se entiende el área curricular como la génesis del cambio de perspectiva requerido. Existen algunos centros como en el caso de la red chilena que han realizado un primer avance con la elaboración de un mapa de aprendizajes para la formación integral, que describe un conjunto de 21 aprendizajes a desarrollar en tres dimensiones de la persona (cognitiva, espiritual religiosa y socioemocional), sin embargo este mapa no ha logrado penetrar en la organización del trabajo pedagógico y son muy incipientes los avances en cuanto a evaluación de dichos aprendizajes. Otra experiencia interesante de seguir es de uno de los colegios de Guatemala que ha transformado su propuesta pedagógica al definir un nuevo diseño curricular basado en competencias. Estos son pasos decisivos para poder operacionalizar de manera más clara el concepto de aprendizajes integrales y su medición, pero que están recién en marcha y requieren ser evaluados en su impacto.

Una contribución interesante a futuro será sin duda indagar respecto al avance de estas u otras iniciativas que cuestionen tanto las propuestas curriculares vigentes como las prácticas evaluativas de manera que se pueda efectivamente avanzar en la dirección de una educación más integral para todos los estudiantes.

8.4.2. ACOMPAÑAR EL PROCESO DE MEJORA ESCOLAR

Un segundo aspecto que resulta interesante de resaltar al analizar las proyecciones futuras de la investigación se relaciona con el acompañamiento a los procesos de mejora. Hemos mencionado ya en diferentes oportunidades la estrecha vinculación entre los procesos de evaluación y mejora. El gran sentido de la fase de evaluación es la movilización al cambio y la mejora y su foco el aprendizaje de los estudiantes. Esta lógica está presente con mucha claridad y fuerza en el diseño del Sistema de Evaluación y Mejora. Sin embargo, dado el marco temporal de la investigación es importante considerar que no se ha completado todo el ciclo de mejora que el mismo Sistema sugiere. La investigación que hemos discutido se concentra en la fase o ciclo inicial del proceso que cubre tanto la evaluación como el diseño y etapa inicial de implementación de la mejora (un período cercano a un año de trabajo en los centros).

Queda pendiente por investigar las fases de implementación de la mejora y luego la segunda evaluación o auditoría que se lleva a cabo para diseñar un nuevo ciclo (esto corresponde a un período de tres años). Sería muy útil un estudio longitudinal que pueda ir desarrollando un seguimiento de largo plazo a los centros que participaron de la validación o bien a otros colegios que se han incorporado posteriormente para comprender en profundidad lo que acontece durante la etapa de implementación de las mejoras propuestas.

Los estudios de caso de carácter longitudinal pueden dar pistas valiosas para sugerir nuevas estrategias o bien identificar las mejores condiciones para que los procesos de mejora perduren y se afiancen en el tiempo. La presente investigación sólo abre las primeras ideas respecto al efecto de la plataforma de acompañamiento, pero sin duda que sería de gran valor estudios que permitieran continuidad para conocer lo que pasa en los colegios luego de un período extendido de aplicación del Sistema y verificar el impacto que tiene la estrategia diseñada en los resultados que los mismos planes de mejora se propusieron y particularmente el efecto que se pueda llegar a observar en los aprendizajes de los estudiantes.

Será de gran interés también como proyección de esta investigación el seguimiento que pueda realizarse respecto al trabajo de los acompañantes o facilitadores que los centros

tienen durante el proceso de evaluación y mejora. Este punto es doblemente valioso, tanto desde un punto de vista investigativo como también desde el desarrollo de procesos de capacitación futura. La investigación definió un perfil muy básico respecto a quienes pueden ser acompañantes de los centros (directivos de otros centros con formación en temas de gestión, que se comprometieran a participar en un diploma de formación durante el mismo período de implementación del Sistema). Por tanto es de gran interés conocer el resultado de su trabajo e identificar los atributos o cualidades más relevantes en relación al ejercicio del rol. Esto ayudaría a su vez para orientar no sólo los procesos de selección de futuros acompañantes, sino sería de gran utilidad para fortalecer la formación de los mismos.

Un tema que debiera interesar a la red de FLACSI es la continuidad en los procesos de formación de sus facilitadores ya que como hemos comentado además de ejercer este rol son directivos de sus colegios de origen, por lo que apoyarlos en su labor tendrá una doble ganancia. Al mismo tiempo la ampliación en el número de centros participantes requerirá de nuevos facilitadores para ejercer el rol ya sea dentro o fuera de la red.

8.4.3. MEJORAR O CERTIFICAR DILEMAS DE CONTINUIDAD

La investigación levanta inevitablemente la interrogante respecto al equilibrio entre la mirada interna y externa de la escuela. El marco teórico que soporta el diseño del Sistema afirma la relevancia del balance entre los referentes internos y externos, aunque es claro en señalar que es la escuela quien debe liderar el proceso en función de una idea de calidad que ha consensuado y explicitado. El aporte externo se concibe como un amigo crítico que a través de la presencia del profesional de apoyo y los facilitadores generan preguntas al centro que les ayude a mirar reflexivamente los resultados de la evaluación y a diseñar coherentemente los planes de mejora que se establecen. Luego de acompañar por un período al menos dos períodos escolares completos se propone realizar una nueva aplicación de la autoevaluación que derive en una auditoría externa que verifique los niveles de avance respecto a la primera aplicación de la herramienta de autoevaluación. De acuerdo a este resultado y análisis se abrirá un nuevo ciclo de mejora y así sucesivamente.

En la dinámica descrita emerge la opción de que la auditoría que se realice tenga opativamente para los centros de la red la posibilidad de certificarse, validando entonces los resultados de la evaluación por un ente externo que de un sello de garantía respecto a los resultados obtenidos. De este modo la comunidad tendría mayor certeza de sus avances y desafíos. De hecho actualmente la red de FLACSI se encuentra evaluando un mecanismo de

certificación para aquellos centros que voluntariamente quieran someterse a este procedimiento.

Desde este punto de vista sería valioso continuar indagando respecto a un aspecto que esta investigación sólo vislumbró de manera preliminar. El efecto de los procesos de certificación y más específicamente la compatibilidad que podría o no tener el uso de mecanismos de certificación utilizando la misma herramienta del modelo de evaluación propuesto por el Sistema.

Debe mirarse con mucha cautela la incorporación de mecanismos de certificación a un modelo cuya génesis y propósito está en la mejora educativa. Si bien las miradas externas son de gran valor en los procesos de evaluación, no debe haber ingenuidad en reconocer que los procesos de certificación responden a una lógica distinta cuyo énfasis está puesto en la valoración que tienen hacia el juicio externo como un componente de objetividad mayor en los análisis y conclusiones del estado de una escuela y en la expectativa por conocer de manera sintética el nivel de calidad de una escuela por parte de la comunidad interna y externa a la escuela. La posición pro certificación argumenta desde otra racionalidad el valor del Sistema y puede generar un conflicto que distorsione el propósito primero para el cuál fue diseñado. De allí que sería de gran interés realizar estudios que profundicen en esta temática y puedan validar o no la hipótesis descrita lo cual será atractivo, no sólo para dar mayor base argumentativa a las decisiones que pueda tomar la red de FLACSI sino también para otras redes escolares o definiciones de políticas educativas que ven en la certificación una herramienta favorable para mejorar la calidad de las escuelas.

8.4.4. CONSTRUIR LIDERAZGOS PARA UNA ESCUELA JUSTA

En la sección final del capítulo que cierra las conclusiones resulta fundamental retomar la idea inspiradora de esta investigación y desde ella proyectar un último desafío. No tiene sentido avanzar en el diseño de ningún mecanismo de evaluación y mejora sin tener una dirección de lo que se pretende alcanzar. Estamos llenos de iniciativas en las escuelas que carecen finalmente de profundidad en su horizonte. Las escuelas se llenan de actividades y tareas, con el riesgo evidente de perder el sentido final de esas acciones. La investigación propone un Sistema de trabajo, proporciona una herramienta concreta para evaluar sus resultados y procesos, cuenta con una metodología para acompañar a los centros, pero finalmente debemos volver al centro.

El Sistema ha querido apoyar al desarrollo de escuelas en que los estudiantes aprendan y aprendan por sobre las expectativas que les corresponden estadísticamente de acuerdo a su nivel socioeconómico. Se pretende desarrollar estudiantes que aprendan, es decir que se crezcan plenamente (en las diversas áreas del desarrollo humano), no estudiantes burbujas entrenados para reproducir lo que ya sabemos y con una mirada limitada del mundo. Queremos estudiantes que aprendan en una escuela que reúna a estudiantes diversos que se gestione con equidad y que desarrolle un clima escolar positivo que permita el desarrollo social que anhelamos. Es decir queremos una escuela justa. Neutralizar los sesgos y erradicar mecanismos de exclusión o segregación pasa a ser un punto central de la mejora escolar, es decir no cualquier medio es válido para generar los resultados escolares (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010). Aquí radica el propósito moral (Hargreaves y Shirley, 2012) que debe movilizar todo impulso de mejora para darle dirección.

Aquí entonces se abre una interesante proyección de continuidad para esta investigación, el liderazgo educativo. Precisamente la función primordial del liderazgo directivo es direccionar el trabajo de la comunidad en función de una idea integradora y gestionar ese tránsito.

El Sistema de Evaluación y Mejora ha demostrado ser una herramienta potente para instalar nuevas conversaciones al interior de la escuela. Los colegios que participan se remueven al cuestionar sus propias convicciones y tomar posición activa para encauzar los procesos de mejora. Entonces debemos preguntarnos ¿qué tipo de liderazgo debemos propiciar al interior de estas escuelas? Si las teorías de liderazgo distribuido resuenan coherentes con la perspectiva teórica del Sistema, ¿cómo se expresa entonces esta forma de liderar?, ¿Qué prácticas directivas han demostrado ser más adecuadas para impulsar adecuadamente los procesos de mejora que el Sistema activa? ¿Qué relación es posible establecer entre los resultados de la evaluación institucional y la evaluación de los desempeños de los directivos del colegio? Estos son sólo ejemplos de las preguntas que emergen al preguntarse respecto a los desafíos que el Sistema de Evaluación y Mejora tiene hacia adelante si quiere mantenerse fiel a una idea integradora de calidad.

En este proceso no puede dejarse de lado el poder de las redes. El impulso del liderazgo debe ser sistémico, la escuela no es una isla ni sus directivos y docentes están solos. Por el contrario el reconocerse, el compartir la voz y acompañarse es quizá uno de los valores más profundos que emergió del análisis de los resultados:

“Las instituciones que están aplicando procesos de evaluación y mejora, desarrollan un sentido de pertenencia a una comunidad que trasciende los muros de los centros. Saber que otros como nosotros, están en lo mismo o padecen las mismas dificultades y logran aciertos del mismo tipo, conduce a fortalecer lazos profesionales importantes y a crear /fortalecer comunidades de profesionales con alto impacto en la formación de los alumnos” (Testimonio de un Facilitador del Sistema reflexionando frente a su propio trabajo al acompañar un centro escolar, 2013)

Desde esta convicción queremos cerrar la investigación, con la expectativa de que este mismo escrito circule y se discuta de manera que aprendamos unos de otros. De esta manera abierta y dialogante, cobra vida la frase inspiradora de Antonio Machado con que se iniciaba este informe:

“En cuestiones de cultura y de saber, sólo se pierde lo que se guarda; sólo se gana lo que se da”.

Nada se construye con la voluntad de un solo ser humano, todo es obra de una suma de acciones y empujes, este trabajo también. Que la investigación circule libremente entre las redes, sea voz entre los directivos y los docentes de las escuelas, entre los investigadores y formadores, para que de estos diálogos y la discusión que se haga emerjan nuevas pistas, ideas y propuestas que finalmente ayuden a construir esa escuela justa y de calidad que permita que nuestros estudiantes aprendan y sean felices.

REFERENCIAS

- Adegbile, J. A. y Adeyemi, B. A. (2008). Enhancing Quality Assurance through Teachers' Effectiveness. *Educational Research and Review*. 3(2), 61–65.
- Aitkin, M. y Longford, N. (1986). Statistical modelling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (General)*, 1-43.
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. París: International Institute for Educational Planning.
- Anderson, L. W. (2004). *Increasing teaching effectiveness*. París: UNESCO-IIEP.
- Arancibia, V. (1996). *Factores que afectan el rendimiento de los pobres*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V. y Álvarez, M. (1994). *Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y auto-concepto académico*. Proyecto FONDECYT. Santiago, Chile.

- Augustus, E., Osseo-Asare, D. y Murphy, W. (2005). Leadership best practices for sustaining quality in UK higher education from the perspective of the EFQM excellence model. *Quality Assurance in Education*, 13(2), 148-170.
- Ball, S. J. (2016). Education, justice and democracy. The struggle over ignorance and opportunity. En A. Montgomery y I. Kehoe (Eds.), *Reimagining the Purpose of Schools and Educational Organisations. Developing Critical Thinking, Agency, Beliefs, in Schools and Educational Organisations*. (pp. 189-205). Londres: Springer.
- Ball, S. J. (2016). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129-1146.
- Barbosa, M. E., Beltrão, K. I., Fariñas, M. S., Fernandes, C. y Santos, D. (2001). *Modelagem do SEAB - 99. Modelos Multinível . Relatório técnico*. Río de Janeiro: INEP/MEC.
- Bell, L., Bolam, R. y Cubillo, L. (2003). *A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes*. Londres: EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M. y Raczynski, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago: MINEDUC-UNICEF.
- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. P. y Contreras, D. (2016). School improvement trajectories: an empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 275-292.
- Benavides, M. (2000). *Explicando las diferencias en el rendimiento en matemáticas en cuarto grado en el Perú urbano: análisis de resultados sobre la base de un modelo básico. Informe preparado para la UMC*. Lima: UMC.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 35-55.
- Birdsall, N., Bruns, B. y Madan, J. (2016). *Learning Data for Better Policy: A Global Agenda. CGD Policy Paper*. Washington, DC: Center for Global Development.
- Blanco Bosco, E. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 58-84.
- Blanco Bosco, E. (2009). La desigualdad de resultados educativos: aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(43), 1019-1049.
- Bolívar, A. (1994). La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna. En J. Escudero y M. González, *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp. 251-282). Madrid: Ediciones Pedagógicas.

- Bolívar, A. (1996). El lugar del Centro Escolar en la política curricular actual. Más allá de la descentralización y reestructuración. En M. Pereyra, M. García, A. J. Gómez y M. Beas (Eds.), *Globalización y Descentralización de los Sistemas Educativos* (pp. 237-266). Barcelona: Pomares/Corredor.
- Bolívar, A. (1999). La educación no es un mercado. Crítica de la gestión de calidad total. *Aula de innovación educativa*, 83(84), 77-82.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gest. Ação, Salvador*, 9(1), 37-60.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), 1-4.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *REICE. Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 60-86.
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 14, 1-32.
- Bordoli, E. y Conde, S. (2016). The progressive captivation of private management: analysis of public-private management models in middle education in Uruguay (2002-2013). *Educação y Sociedade*, 37(134), 73-90.
- Borich, G. D. (1992). *Effective teaching methods*. Nueva York: Merrill.
- Bosker, R. J., Kremers, E. J. J. y Lugthart, E. (1990). School and instruction effects on mathematics achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 233-248.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bower, M. (2006). Virtual classroom pedagogy. *ACM SIGCSE Bulletin*, 38(1), 148-152.
- Breakspear, S. (2012). The policy impact of PISA: An exploration of the normative effects of international benchmarking in school system performance. OECD education working papers, no. 71. *OECD Publishing, (NJ1)*, 1-31.
- Brookover, W. y Lezotte, L. (1977). *Schools make a difference*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Brookover, W. B. y Lezotte, L. W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement: Executive summary*. Leasing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schewitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: schools can make a difference*. Nueva York: Praeger.
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia Internacional. *Revista Virtual La educación*, 139-140, 1-11.
- Cabrero, J. y Carretero, J. (2013). Aportaciones de un modelo de calidad en gestión y dirección de un centro educativo. *Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 350, 27-32.
- Carballo, R., Carpintero, E. y Fernández Cruz, F. J. (2013). Evaluación del impacto de la implantación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en el sistema de gestión del centro educativo. Comunicación presentada en el *XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2015). El modelo de evaluación en una ley de consenso. *Avances en Supervisión Educativa*, 23, 1-12.
- Castro, L. y Martínez, J. B. (2014). Tras el concepto de la evaluación educativa. *Paradigma: Revista de investigación educativa*, 20(33), 103-115.
- CEPAL. (2007). *Panorama social de América Latina*. Santiago: CEPAL.
- Cervini, R. (2010). El 'efecto escuela' en la educación primaria y secundaria: El caso de Argentina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 7-25.
- Cervini, R., Dari, N., Quiroz, S. y Atorresi, A. (2014). Maestro, aula y aprendizaje en América Latina. Los datos del SERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 105-137.
- Chang, C. H., Teng, P. S., Tan, A. L., Joiko, S., Chan y. W. y Poh, M. S. (2014). Uncovering Singapore teachers' motivation to participate in professional development activities. *LICEJ. Literacy Information and Computer Education Journal*, 5(1), 1369-1375.
- Chapman, C. y Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 25(3), 351-393.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., Stringfield, S. y Teddlie, C. (2016). Educational effectiveness and improvement research and practice: the emergence of the discipline. En C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons y C. Teddlie Charles

- (Eds.), *Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement Research* (pp. 1-24). Abingdon: Routledge.
- Chatterji, M. (2013). *Validity and Test Use: an international dialogue on educational assessment, accountability and equity*. Nueva York: Esmerald.
- Chavarria, X. (2013). Evaluación de la calidad en las escuelas de los países bajos. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 26(6), 31.
- Chelimsky, E. y Shadish, W. R. (1997). *Evaluation for the 21st Century. A Handbook*. Nueva York: Sage.
- Choi, K., Seltzer, M., Herman, J. y Yamashiro, K. (2007). Children left behind in AYP and non-AYP schools: Using student progress and the distribution of student gains to validate AYP. *Educational Measurement Issues and Practices*, 26(3), 21-32.
- Closa, E. B. y Navarro, X. C. (2003). *Evaluación de centros educativos*. Barcelona: Editorial UOC.
- Collazo, M. (2016). El cambio curricular, una oportunidad para repensar (nos). *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 1(1), 36-43.
- Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 155-175.
- Coronel, J. M. (2008). El liderazgo pedagógico: Un reto y una posibilidad para la mejora educativa. En A. Villa (Ed.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 337-360). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis, 1995 update*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- CPAL. (2005) *Proyecto Educativo Común. Conferencia de Provinciales de la Compañía de Jesús*. (Documento de Trabajo). Río de Janeiro: CPAL.
- Creemers, B. P. (1994). *The effective classroom*. Londres: Cassell.
- Creemers, B. P. (1999). The effective teacher: What changes and remains. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 2(1), 51-63.
- Creemers, B. P. y Hoeben, W. T. (1998). Capacity for change and adaptation of schools: The case of effective school improvement. En W. T. Hoeben, *Effective School Improvement: State of the Art* (pp. 5-28). Groningen: GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.

- Creemers, B. P. y Reynolds, D. (1996). Issues and implications of international effectiveness research. *International Journal of Educational Research*, 25(3), 257-266.
- Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G. y ESI Team (2007). Effective school improvement. Ingredients for success: The result of an international comparative study of practice case studies. En T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement: Review, reflection and reframing* (pp. 825-838). Dordrecht: Springer Science y Business Media.
- Cuervo Montoya, B. (2015). *Evaluación de la calidad de la educación en los centros educativos públicos de Medellín. Dimensiones de organización y certificación*. (Tesis doctoral). València: Universitat de València.
- Da Silva, A. J., de Sousa, M. R. y de Góes Brennand, E. G. (2016). Eficácia escolar e gestão aprendente: um estudo das práticas em escolas católicas na Paraíba. *Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia*, 11(2), 126-136.
- Da Silva, T. T., Antelo, E., Hernández, F. H. y Sancho, J. M. (2001). *Espacios de identidad: Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Darling-Hammond, L. (2015). Can value add value to teacher evaluation? . *Educational Researcher*, 44(2), 132-137.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability and school reform. *Teachers College Record*, 106(6), 1047-1085.
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 1-20.
- Darling-Hammond, L. (2014). *Next generation assessment. Moving beyond the bubble test to support 21st century learning*. San Francisco, CA: John Wiley y Sons.
- Darling-Hammond, L. y Adamson, F. (2010). *Beyond basic skills: The role of performance assessment in achieving 21st century standards of learning*. Stanford: SCOPE.
- Darling-Hammond, L. y McCloskey, L. (27 de Diciembre de 2012). *Evaluación para el aprendizaje en todo el mundo: ¿Qué significa ser competitivo a nivel internacional?* Obtenido de Cambrian School District: <http://www.cambrian.k12.ca.us/Price/parents/documents/MathNightparentarticle>. LindaDarlingHammon

- Darling-Hammond, L., Herman, J., Pellegrino, J., Abedi, J., Aber, J. L., Baker, E., . . . y Pearson, P. D. (2013). *Criteria for high-quality assessment*. Stanford: SCOPE.
- Darling-Hammond, L., Jaguith, A. y Hamilton, M. (2012). *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*. Standford: SCOPE.
- De Miguel Díaz, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 145-178.
- Díaz-Villa, M. (2015). La evaluación curricular en el marco de la evaluación de la calidad. *[Con]textos*, 4(14), 19-30.
- Doherty, G. D. (2008). On quality in education. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 255-265.
- Domingo-Segovia, J. (2010). Apoyo a los procesos de autorrevisión escolar: Una revisión crítica. *Educação & Sociedade*, 31(111), 541-560.
- Domínguez Araujo, L. (2015). *La evaluación para el aprendizaje de la interpretación de conferencias. Concepción y prácticas docentes y discentes en tres cursos de posgrado de Cataluña, Portugal y Canarias* (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Elliot, J., Sanger, J., Wood, M., Hull, C. y Barret, G. (1986). *Investigación/Acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Ellis, A. B. (1975). *Success and failure: A summary of findings and recommendations for improving elementary reading in Massachusetts city schools*. Waterton, MA: Educational Research Corporation.
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 7(1-2), 9-39.
- Elmore, R. F., Abelman, C. H. y Fuhrman, S. H. (1996). The new accountability in state education reform: From process to performance. *Holding schools accountable: Performance-based reform in education*, 65-98.
- Escobar, A. (2013). *Diseño de un sistema de gestión de calidad en la unidad educativa Atenas School utilizando el modelo de calidad de la EFQM (Fundación Europea para el Mejoramiento de la calidad)*. (Tesis de Bachillerato). Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

- Espiñeira-Bellón, E. M., Vázquez, D. M. y Barral, M. D. (2016). Análisis descriptivo del impacto de Sistemas de Gestión de Calidad (EFQM e ISO) en centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma Gallega. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 103-113.
- Falabella, A. (2013). *Accountability policy effects within school markets. A study in three chialn municipalities*. [Tesis Doctoral]. Londres: Institute of education. University of London.
- Falabella, A. (2014). The performing school. The effects of Market y Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70), 1-29.
- Falabella, A. y de la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 395-413.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Revista Psicología y Sociedade*, 27(1), 68-79.
- Ferlie, E. (1996). *The new public management in action*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, T. y Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-27.
- Ferrão, M. y Fernandes, C. (2003). O efeito-escola e a mudança: dá para mudar? Evidências da investigação brasileira. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 5-18.
- Ferrão, M., Beltrão, K. y Fernandes, C. (2003). *Aprendendo sobre a escola eficaz – evidências do SAEB-99*. Brasília: INEP/MEC.
- Ferreres, V. y Pío, A. (2006). *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. Barcelona: Praxis.
- Ferreya, H. A. y Eberle, J. M. (2015). La evaluación institucional en Iberoamérica: Una cuestión pendiente. *Hallazgos*, 6(12), 17-45.
- Fletcher, P. (1998). *À procura do ensino eficaz (Relatório Técnico)*. Brasília: PNUD/MEC/SAEB.
- FLACSI, Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús. (2013). *Sistema de Calidad en la Gestión Educativa. Una estrategia para la evaluación y mejora en red* Documento de Trabajo Interno.
- Fuhrman, S. H. (2001). *From the capitol to the classroom: Standards-based reform in the States*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

- Fuhrman, S. y Elmore, R. F. (2004). *Redesigning accountability systems for education (Vol. 38)*. Nueva York: Teachers College Press.
- Fuhrman, S. H., Goertz, M. E. y Weinbaum, E. H. (2007). Educational governance in the United States: Where are we? How did we get here? Why should we care? En K. Cohen, S. Fuhrman y F. Mosher (Eds.), *The state of education policy research* (pp. 41–61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Fullan, M., Rincón-Gallardo, S. y Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education policy analysis archives*, 23(15), 1-22.
- Gómez Gras, J. M. y Mira, J. (2004). El modelo europeo de excelencia EFQM como instrumento para la mejora educativa. En MEC, *En clave de calidad. Hacia el éxito escolar* (pp. 223-231). Madrid: Ministerio de Educación.
- Gómez, J., Gómez Micela, C. y Martínez Lorente, Á. (2011). A critical evaluation of the EFQM model. *The International Journal of Quality y Reliability Management*, 28(5), 484-502.
- González, O. L., Mora, A. M., Hernández, B. M. y Leal, E. J. (2016). Reflexiones conceptuales sobre la evaluación del aprendizaje. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(4), 168-171.
- Good, T. y Brophy, J. (1986). School effects. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 570-602). Nueva York: Macmillan.
- Gordon, R., Kane, T. J. y Staiger, D. O. (2006). *Identifying effective teachers using performance on the job*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Greene, J. A. y Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: New perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334-372.
- Griffin, P. (2014). *Assessment for teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 4(2), 89-98.
- Gutiérrez, A. (2002). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Madrid: Tierra de Nadie.
- Hallinger, J. y Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hargreaves, A. y Braun, H. (2013). *Data-driven improvement and accountability*. Boulder, CO: National Education Policy Center.

- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía: el prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hein, S., Tan, M., Aljughaiman, A. y Grigorenko, E. L. (2015). Gender differences and school influences with respect to three indicators of general intelligence: Evidence from Saudi Arabia. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 486-502.
- Hein, S., Tan, M., Reich, J., Thuma, P. E. y y Grigorenko, E. L. (2016). School effects on non-verbal intelligence and nutritional status in rural Zambia. *Learning and Individual Differences*, 46, 25-37.
- Herman, J. L. (2007a). *Accountability and assessment is public interest in K-12 Education being served? CRESST Report 728*. Los Angeles, CA: CRESST.
- Herman, J. L. (2007b). *Issues in the use of multiple measures for NCLB*. Los Angeles, CA: CRESST.
- Herman, J. L. y Linn, R. (2015). New assessments. *Educational Leadership*, 71(6), 34-37.
- Hernández, V. J., Nava, M. J. y González, G. D. (2015). Evolución de la evaluación. Revisión bibliográfica. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 10.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Hess, F. M. (2015). *Common sense school reform*. Nueva York: Macmillan.
- Hess, F. M. y Petrilli, M. J. (2006). *No child left behind New York*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 159-179
- Hill, J. y Hawk, K. (2000). *Making a difference in the classroom: Effective teaching practice in low decile, multicultural schools*. Albany, NY: Institute for Professional Development and Educational Research, Massey University.
- Hill, P. W., Rowe, K. J., Holmes-Smith, P. y Russell, V. J. (1996). *The Victorian Quality Schools Project: a study of school and teacher effectiveness: report (vol. 1)*. Victoria, Australia: Centre for Applied Educational Research.
- Himmel, E., Maltes, S. y Mailuf, N. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Hopkins, D. (2008). Cada escuela una gran escuela. Cómo realizar el potencial del liderazgo sistémico. *Clases Magistrales-Fundación Chile* (pp. 1-13). Santiago: Fundación Chile.
- Hopson, M. H. (1998). *Effects of a technology enriched learning environment on student development of higher order thinking skills*. [Tesis doctoral]. Austin, TX: University of North Texas.
- Hopson, M. H., Simms, R. L. y Knezek, G. A. (2001). Using a technology-enriched environment to improve higher-order thinking skills. *Journal of research on technology in education*, 34(2), 109-119.
- Horelli, L. (2009). Network evaluation from the everyday life perspective. A tool for capacity-building and voice. *Evaluation*, 15(2), 205-223.
- Horn, A. (2009). *Marco Conceptual sobre Mejora de la Eficacia Escolar* [Tesis de magíster]. Santiago: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- Horn, J. y Miron, G. (2000). *An evaluation of Michigan's charter school initiative: Performance, accountability and impact*. Kalamazoo, MI: Western Michigan University, Evaluation Center.
- Inzunza, J., Pino, M. y Oyarzún, G. (2013). La estandarización educacional en Chile: Alto al Simce. *Revista Intercambio, Red SEPA*, 5, 1-4.
- Jansen, J. D. (1995). Effective schools? *Comparative education*, 31(2), 181-200.
- Joiko, S. (2011). La política de equidad y el nuevo sistema de vouchers en Chile: reflexiones críticas. *Revista mexicana de investigación educativa* 16(50), 829-852.
- Kaplan, L. y Owings, W. (2002). *Teacher quality, teaching quality and school improvement*. Bloomington, IN: Library of Congress.
- Kappa, P. D. (1980). *Why do some urban schools succeed. The Phi Delta Kappa study of exceptional urban elementary schools*. Newark, DE: University of Delaware.
- Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies. Lesson for research and practice*. Newcastle, Australia: Cengage Learning.
- Klenowski, V. y Wyatt-Smith, C. (2012). The impact of high stakes testing: The Australian story. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 19(1), 65-79.
- Kreft, G. G. (1987). *Models and methods for the measurement of school effects*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1). 65-83.

- Ladd, H. F. (2007). Teacher labor markets in developed countries. *The Future of Children*, 17(1), 201-217.
- Lastra, E. F. (2001). *La efectividad escolar: un estudio de las escuelas primarias públicas en una ciudad mexicana*. [Tesis doctoral]. Stanford, CA: Stanford University.
- Leithwood, H., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. En K. Riley y K. Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform: International perspectives* (pp. 50-66). Londres: Routledge Falmer.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? En W. Firestone y C. Riehl, *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 12-27). Nueva York: Teacher College Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.
- Leithwood, K., Edge, K. y Jantzi, D. (1999). *Educational accountability. The state of the art*. Gutersloh: Bertelsmann Foundation Publishers.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Nueva York: Wallace Foundation.
- Levacic, R. (2005). Educational leadership as a causal factor. *Educational Management Administration y Leadership*, 33(2), 197-210.
- Linn, R. (2005). Issues in the design of accountability systems. En S. a. National Center for Research on Evaluation, *Uses and misuses of data for educational accountability and improvement. CSE Technical Report 650*. Los Angeles, CA: University of California / CRESST.
- Linn, R. L. (2006). *Educational accountability systems (CSE Tech. Rep. 687)*. Los Angeles, CA: University of California / CRESST.
- Little, O., Goe, L. y Bell, C. (2009). *A practical guide to evaluating teacher effectiveness*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- LLECE-UNESCO. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica. Informe técnico*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- LLECE-UNESCO. (2002). *Estudio cualitativo de las escuelas con resultados destacables en siete países Latinoamericanos*. Santiago: OREALC/UNESCO.

- LLECE-UNESCO. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer Reporte SERCE*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- LLECE-UNESCO. (2015). *Informe de resultados. TERCE: Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Luyten, H. (1994). School Size Effects on Achievement in Secondary Education Evidence from the Netherlands, Sweden and the USA. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(1), 75-99.
- MacBeath, J. (2008). Leading learning in the self-evaluating school. *School leadership and management*, 28(4), 385-399.
- Madaus, G. F., Scriven, M. S. y Stufflebeaum, D. L. (1993). *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrecht: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Mandeville, G. K. y Anderson, L. W. (1987). The stability of school effectiveness indices across grade levels and subject areas. *Journal of educational measurement*, 24(3), 203-216.
- Martínez, M. (2009). Dimensiones básicas de un desarrollo humano integral. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(23), 119-138.
- Martínez-Garrido, C. y Murillo, F.J. (2016). Investigación Iberoamericana sobre Enseñanza Eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-499.
- Marzano, R. J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Boston, MA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Masters, G. y Forster, M. (2000). The assessments we need. *Australian Council for Educational Research*, Disponible en <http://cunningham.acer.edu.au/inted/theassessmentsweneed.pdf>.
- Mayo, I. y Fernández, J. (2010). Los procesos en gestión de calidad: Un ejemplo en un centro educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 59-68.
- Merchán Iglesias, F. J. (2012). La introducción en España de la política educativa basada en la gestión empresarial de la escuela: el caso de Andalucía. *Education Policy Analysis Archives*, 20, 1-24.
- Meuret, D. y Morlaix, S. (2003). Conditions of success of a school's self-evaluation: Some lessons of an European experience. *School effectiveness and school improvement*, 14(1), 53-71.
- Millán, M. (1978). *La eficacia en la educación escolar*. (Tesis doctoral). Valencia: Facultad de Filosofía y Letras. Universitat de Valencia.

- MINEDUC. (Noviembre de 2009). Bases para una Política de Formación Integral Para la Vida en el marco de la Gestión de la Transversalidad Educativa. *Informe de Avance N° 1. Documento de circulación interna*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- MINEDUC. (2009). *Bases para una política de formación integral para la vida en el marco de la gestión de la transversalidad educativa. Informe de Avance N° 1. Documento de circulación interna*. Santiago: MINEDUC.
- Mollis, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: dos caras de la misma reforma educativa. *Revista de la educación superior*, 43(169), 25-45.
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2).
- Morales, M. (2014). Nueva Gestión Pública en Chile: Orígenes y efectos. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 34(2), 417-438.
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: Which way at the crossroads? *School effectiveness and school improvement*, 2(3), 213-229.
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(4), 290-310.
- Mortimore, P. (2001). Globalisation, effectiveness and improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(2), 229-249.
- Mortimore, P. (2014). *The road to improvement*. Nueva York: Routledge.
- Muijs, D. (2016). Conditions for successful collaboration and networking among rural schools. Comunicación presentada en el *International Congress on School Effectiveness and Improvement*. Glasgow
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2010). *Effective teaching: Evidence and practice*. Londres: Sage.
- Muijs, D. y Romyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 15(1), 1-18.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F. J., Barrio, R., Briosco, M. J., Hernández, M. L. y Pérez-Albo, M. J. (2001). Aportaciones de las Teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista española de Pedagogía*, 218, 69-84.
- Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-14.

- Murillo, F. J. (2004). La investigación sobre "eficacia escolar" a debate: análisis de las críticas y aportaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 111-130.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Murillo, F. J. (Coord). (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2008a). Los modelos multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1, 45-62.
- Murillo, F.J. (2008b). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2016a). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2016b). Enfoques Fundamentantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso de cambio escolar: Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2007). *Estudio de Factores Asociados al Segundo Estudio Explicativo y Comparativo Regional, SERCE*. Informe preliminar de circulación restringida, UNESCO.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 6-35.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina. Algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 451-484.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2011). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 29-50.

- Murillo, F. J. y Román, M. (2012). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(3), 27-50 .
- Murillo, F. J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de educación primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170.
- Murillo, F.J., Hernández-Castilla, R. y Martínez-Garrido, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(151), 55-70.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.
- Murillo, F. J., Román, M. y Hernández-Castilla, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 4(1), 7-23.
- Murphy, J., Hallinger, P. y Mesa, R. P. (1985). Strategies for coupling schools: The effective schools approach. *NASSP Bulletin*, 69(478), 7-13.
- National College of School Leadership. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Londres: NCSL.
- Nettles, S. y Herrington, C. (2007). Revisiting the Importance of the Direct Effects of School Leadership on Student Achievement: The Implications for School Improvement Policy. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 724-736.
- Nevo, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(1), 117-128.
- Nevo, D. (1995). *School-based evaluation: A dialogue for school improvement*. Oxford: Emerald Group Publishing Limited.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- Newmann, F., King, M. B. y Rigdon, M. (1997). Accountability and school performance: Implications from restructuring schools. *Harvard Educational Review*, 67(1), 41-75.
- Nuttall, D. L., Goldstein, H., Prosser, R. y Rasbash, J. (1989). Differential school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 769-776.
- NYSED. (1971a). *Higher education opportunity program, 1970-71. Interim report*. Albany, NY: The University of the State of New York.

- NYSED. (1971b). *A New Style of Certification*. Albany, NY: NYSED.
- OCDE. (2005). *Definition and Selection of Key Competencies - Executive Summary*. DeSeCo. Disponible en <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>.
- Orlich, D., Harder, R., Callahan, R., Trevisan, M. y Brown, A. (2010). *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*. Melbourn: Cengage Learning.
- Peng, W. J., McNess, E., Thomas, S., Wu, X. R., Zhang, C., Li, J. Z. y Tian, H. S. (2014). Emerging perceptions of teacher quality and teacher development in China. *International Journal of Educational Development*, 34, 77-89.
- Pérez Expósito, L. y González Aguilar, D. A. (2011). "Dime cómo evalúas y te diré qué enseñas". Un análisis teórico sobre las relaciones entre la evaluación del aprendizaje y la enseñanza-aprendizaje de la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 135-148.
- Pérez Juste, R. (2012). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-33.
- Plowden-Committee. (1967). *Children and their Primary Schools*. Londres: HMSO.
- Polikoff, M. S. (2012). Instructional alignment under no child left behind. *American Journal of Education*, 113(3), 341-368.
- Popham, W. J. (2011). *Transformative assessment in action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Posner, C. H. (2004). Enseñanza Efectiva. Una revisión de la bibliografía más reciente en los países europeos y anglosajones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 277-318.
- Quaresma, M. L. y Orellana, V. (2016). El accountability y su impacto en la labor docente: percepciones de los profesores de liceos públicos de alto rendimiento académico en Chile. *Currículo sem Fronteiras*, 16(2), 316-338.
- Radulovich, S., Rueda, M. A. y Basualdo, C. (2009). Aproximaciones al análisis de accountability e implicancias altas y bajas de evaluaciones a gran escala en cinco países de América Latina. *Revista del CISEN Tramas/Maepoya*, s/n.
- Ralph, J. H. y Fennessey, J. (1983). Science or reform: some questions about the effective schools model. *The Phi Delta Kappan*, 64(10), 689-694.
- Ravela, P. (2003). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas. Ficha 3: ¿cómo se formulan los juicios de valor en las evaluaciones educativas?* Santiago: TREAL - Programa de la reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez Rizo, F., . . . Wolff, L. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 1(1), 51-63.
- Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 17-48.
- Reynolds, D. (1994). *Advances in school effectiveness research and practice*. Oxford: Elsevier Science Ltda.
- Reynolds, D., Chapman, C. y Kelly, A. (2016). Educational effectiveness and improvement research and educational policy: The rise of performance based reforms. En C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons y C. Teddlie (Eds.), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, policy, and practice* (pp. 283-309). Abingdon: Routledge.
- Reynolds, D., Hopkins, D. y Stoll, L. (1993). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: Towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), 37-58.
- Reynolds, D., Sammons, P., de Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. y Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Rodríguez, G. (2016). Análisis teórico-reflexivo sobre los factores que intervienen en la calidad de los aprendizajes y práctica docente. *Gestión de la Educación. Escuela de administración educativa*, 6(1), 103-119.
- Rodríguez, S. (2013). *La evaluación de la calidad en la educación obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Román, M. (2004). Enfrentar el cambio en escuelas críticas urbanas. Una mirada a la realidad y posibilidades chilenas. *Revista Persona y Sociedad*, 18(3), 145-172.
- Román, M. (2008a). Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz [ILEE]. En UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 209-225). Santiago: UNESCO.
- Román, M. (2008b). Planes de mejoramiento, estrategias e instrumentos para la mejora de la eficacia de la escuela. *Cuadernos de Educación* 1(9), 1-18.
- Román, M. (2011a). Autoevaluación: Estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 107-136.
- Román, M. (2011b). *Enseñanza Aprendizaje de Calidad en Escuelas Rurales de América Latina*. Santiago: Plan Internacional.

- Román, M. (2015). Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz. *Educación y ciudad*, 19, 81-96.
- Román, M. y Cardemil, C. (2001). *Estudio de factores asociados al bajo rendimiento SIMCE de escuelas focalizadas*. Santiago: CIDE / MINEDUC.
- Román, M., Cardemil, C. y Carrasco, Á. (2011). Enfoque y metodología para evaluar la calidad del proceso pedagógico que incorpora TIC en el aula. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 8-35.
- Rutter, M., Mortimore, P., Ouston, J. y Maughan, B. (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres: Open Books.
- Ryan, T. G. y Telfer, L. (2011). A review of (elementary) school self-assessment processes. Ontario and beyond. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(3), 171-190.
- Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2001). Definition and selection of key competencies. En OCDE, *the ines compendium (Fourth General Assembly of the OCDE Education Indicators programme)* (pp. 61-73). París: OCDE.
- Rychen, D. y Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe y Huber Publishers.
- Salariche, N. A. (2016). Aproximación histórica a la evaluación educativa: De la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Londres: OFSTED.
- Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P. y Thomas, S. (1995). Continuity of school effects: A longitudinal analysis of primary and secondary school effects on GCSE performance. *School effectiveness and school improvement*, 6(4), 285-307.
- San Fabián, J. L. y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos: Cómo mejorar desde dentro*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, A. V., Ruiz, P. E. y Ruiz, F. D. (2015). Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de gestión de calidad en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 65-82.
- Sarrico, C. S., Lee Rhodes, M., Halligan, J., Rosa, M. J. y Manantos, M. J. (2012). School performance management practices and school achievement. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 61(3), 272-289.

- Scheerens, J. (2002). School self-evaluation: Origins, definition, approaches, methods and implementation. En D. Nevo (Ed.), *School-based evaluation: An international perspective* (pp. 35-73). Oxford: Elsevier Science.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
- Scheerens, J. y Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Schildkamp, K. (2007). *The utilisation of a self-evaluation instrument for primary education*. Overijssel: University of Twente.
- Schwandt, T. A. (2005). The centrality of practice to evaluation. *American Journal of Evaluation*, 26(1), 95-105.
- Scimeca, S., Dumitru, P., Durando, M., Gilleran, A., Joyce, A. y Vuorikari, R. (2009). European Schoolnet: enabling school networking. *European Journal of Education*, 44(4), 475-492.
- Seashore Louis, K. y Mintrop, H. (2012). Bridging accountability obligations, professional values and (perceived) student needs with integrity. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 695-726.
- Segerholm, C. (2002). Evaluation as responsibility, conscience, and conviction. In K. E. Ryan & T. A. Schwandt (Eds.), *Exploring evaluator role and identity* (pp. 87-102). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc
- Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests*. Harlow: Longman.
- Sisto, V., Montecinos, C. y Ahumada, L. (2012). Disputas de significado e identidad. La construcción local del trabajo docente en el contexto de las Políticas de Evaluación e Incentivo al Desempeño en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(1), 173-184.
- SITEAL. (2010). *Metas educativas 2021: Desafíos y Oportunidades*. Buenos Aires: IPPE-UNESCO.
- Slavin, R. E. (1996a). *Salas de Clase Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una Reforma Educativa en América Latina. Documento N° 3*. Santiago: PREAL.
- Slavin, R. E. (1996b). *Every child, every school: Success for all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., Wasik, B. A., Ross, S., Smith, L. y Dianda, M. (1996). Success for All: A summary of research. *Journal of Education for Students placed at Risk*, 1(1), 41-76.
- Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 83-104.
- Stecher, B. (2010). *Performance assessment in an era of standards-based educational accountability*. Stanford: SCOPE.
- Stecher, B. M., Hamilton, L. S. y Naftel, S. (2005). Introduction to first-year findings from the implementing Standards-Based Accountability (ISBA) Project. Comunicación presentada en la *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Montreal.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Stoll, L. y Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: elaborating new approaches. En L. Stoll y K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas* (pp. 1-14). Berkshire: Open University Press.
- Stringfield, S. y Teddlie, C. (1989). The first three phases of the Louisiana school effectiveness study. En B. P. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Eds.), *School Effectiveness and School Improvement: Proceedings of the Second International Congress, Rotterdam 1989* (pp. 281-294). Amsterdam/Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Stringfield, S., Teddlie, C. y Suarez, S. (1985). Classroom Interaction in Effective and Ineffective Schools: Preliminary Results from Phase III of the Louisiana School Effectiveness Study. *Journal of Classroom Interaction*, 20(2), 31-37.
- Stufflebeam, D. L. (1994). Empowerment evaluation, objectivist evaluation, and evaluation standars: Where the future of evaluation should not go and where it needs to go. *Evaluation Practice*, 15(3), 321-338.
- Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, 89, 7-98.
- Sun, H., Creemers, B. P. y De Jong, R. (2007). Contextual factors and effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 93-122.
- Sverdlick, I. (2007). La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio. En I. Sverdlick, *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 15-46). Buenos Aires: Noveduc.
- Taboada, L. R., Benavent, F. B. y Cano, A. R. (2012). Principios cooperativos y aplicación del modelo EFQM: Efectos en el proceso estratégico de la cooperativa de enseñanza "La Nostra Escola Comarcal". *CIRIEC - Espana*, 76, 229-259.

- Tabulawa, R. (2013). *Teaching and learning in context. Why pedagogical reforms fail in sub-Saharan Africa*. Dakar: CODESRIA.
- Taut, S. (2007). Studying self-evaluation capacity building in a large international development organization. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 45-59.
- Teddlie, C. (1984). *Louisiana School Effectiveness Study: Phase Two, 1982-84*. Triangle Park, NC.: Southeastern Regional Council for Educational Improvement.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Nueva York: Falmer Press.
- Teddlie, C. y Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned from a 10-Year Study of School Effects*. Nueva York: Teachers College Press.
- Teddlie, C., Kirby, P. C. y Stringfield, S. (1989). Effective versus ineffective schools: Observable differences in the classroom. *American Journal of Education*, 97(3), 221-236.
- Tello, C. J. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(6), 1-10.
- Thomas, S., Sammons, P., Mortimore, P. y Smees, R. (1997). Stability and Consistency in Secondary Schools' Effects on Students' GCSE Outcomes over Three Years. *School effectiveness and school improvement*, 8(2), 169-197.
- Tóvölgyi, S. (2009). The effect of 'EFQM framework for innovation' on competitiveness in the education sector. *Periodica Polytechnica, Social and Management Sciences*, 17(2), 97-103.
- Turnipseed, S. y Darling-Hammond, L. (2015). Accountability is more than a test score. *Education Policy Analysis Archives*, 23(11).
- Valenzuela, J. y Allende, C. (2014). Trayectorias de Mejoramiento en el Sistema Escolar Chileno: Las Escuelas de Educación Básica 2002-2010. *Apuntes sobre Mejoramiento Escolar*, 1.
- Valverde, G. A. (2005). *El movimiento a favor de los estándares en los Estados*. Documento nº 32. Santiago: PREAL.
- Van Lakerveld, J., Van Der Haar, S. y Wartna, S. (2008). The professional development of planners, developers and managers of crisis team exercises. *International journal of emergency management*, 5(3-4), 209-218.
- Vegas, E. (2006). Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 340, 213-242.

- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, 29-53.
- Venezky, R. L. y Winfield, L. F. (1979). *Schools that succeed beyond expectations in teaching reading*. Newark, DE: University of Delaware.
- Villa, A., Troncoso, P. y Ruiz, F. (2015). Estructura latente y fiabilidad de las dimensiones que explican el impacto de los sistemas de gestión de calidad en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 65-82.
- Viñao, A. (2005). La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. En M. Fernández y M. Gutiérrez (Eds.), *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (pp. 35-81). Madrid: Akal.
- Waters, T., Marzano, R. J. y McNulty, B. (2003). *Balances leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. A working paper*. Aurora, CO: Mid-Continent Regional Educational Lab.
- Weaver, L. y Cousins, J. B. (2004). Unpacking the participatory process. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 1(1), 19-40.
- Weber, G. (1971). *Inner city children can be taught to read: Four successful school*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Weinstein, J., Muñoz, G., Garay, S., Horn, A., Marfán, J., Uribe, M., . . . y Volante, P. (2009). Prácticas de Liderazgo Directivo y Resultados de Aprendizaje. Hacia Conceptos Capaces de Guiar la Investigación Empírica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 19-33.
- Welsh, M., Eastwood, M. y D'Agostino, J. (2014). Conceptualizing teaching to the test under standards-based reform. *Applied Measurement in Education*, 27(2), 98-114.
- Wenglinsky, H. (2002). How schools matter. The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12), s. p.
- Wiles, J. y Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Witziers, B., Bosker, R. J. y Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Witziers, B., Bosker, R. J. y Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational administration quarterly*, 39(3), 398-425.

Yepes, R. L. (2010). Calidad Educativa: Más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(38), s. p.

ANEXOS

ANEXO 1. PREGUNTAS DE CADA INSTRUMENTO IDENTIFICANDO VARIABLE EVALUADA, INFORMANTE Y REACTIVO

I.- MODELO DE EVALUACIÓN

Ítem	Variable	Informante	Reactivo
<p>1. Al analizar los distintos ámbitos, resultados e indicadores propuestos, opino que el Sistema evalúa contenidos que son pertinentes y relevantes para determinar la calidad de nuestro centro escolar (por favor evalúe por separado cada ámbito)</p> <p>a. Ámbito Pedagógico Curricular b. Ámbito Organización, Estructura y Recursos c. Ámbito Clima Escolar d. Familia y Comunidad</p>	PERTINENCIA	FACILITADORES PROFESIONAL	1 1
<p>2. Al analizar los ámbitos, resultados e indicadores propuestos, opino que la redacción es clara, dejando bien establecido aquello que debe evaluarse (por favor evalúe por separado cada ámbito)</p> <p>a. Ámbito Pedagógico Curricular b. Ámbito Organización, Estructura y Recursos c. Ámbito Clima Escolar d. Familia y Comunidad</p>	CLARIDAD	FACILITADORES PROFESIONAL	2 2
<p>3. Al analizar los distintos ámbitos, resultados e indicadores propuestos, opino que es aplicable con facilidad o simpleza. (por favor evalúe por separado cada ámbito)</p> <p>a. Ámbito Pedagógico Curricular b. Ámbito Organización, Estructura y Recursos c. Ámbito Clima Escolar d. Familia y Comunidad</p>	PERTINENCIA	FACILITADORES PROFESIONAL	3 3
<p>4. Al considerar la relación entre los resultados e indicadores en los distintos ámbitos evaluados, opino que los indicadores expresan muy bien aquello que debe evaluarse para considerar logrado el resultado (por favor evalúe por separado cada ámbito)</p> <p>a. Ámbito Pedagógico Curricular b. Ámbito Organización, Estructura y Recursos</p>	PERTINENCIA	FACILITADORES PROFESIONAL	4 4

c. Ámbito Clima Escolar d. Familia y Comunidad			
5. La ponderación de resultados tanto de ámbitos como de resultado e indicadores, es apropiada en los énfasis que establece (por favor evalúe por separado cada ámbito) a. Ámbito Pedagógico Curricular b. Ámbito Organización, Estructura y Recursos c. Ámbito Clima Escolar d. Familia y Comunidad	PERTINENCIA	FACILITADORES PROFESIONAL	5 5
6. La rúbrica (descripción de niveles de logro del indicador) es una manera útil de poder estimar el nivel de cumplimiento de cada indicador (por favor evalúe por separado cada ámbito) a. Ámbito Pedagógico Curricular b. Ámbito Organización, Estructura y Recursos c. Ámbito Clima Escolar d. Familia y Comunidad	PERTINENCIA	FACILITADORES PROFESIONAL	6 6
7. La manera en que están redactada la rúbrica, permite identificar las evidencias que respaldan la valoración que se hace de cada indicador (por favor evalúe por separado cada ámbito) a. Ámbito Pedagógico Curricular b. Ámbito Organización, Estructura y Recursos c. Ámbito Clima Escolar d. Familia y Comunidad	PERTINENCIA	FACILITADORES PROFESIONAL	6 6
8. La guía de autoevaluación es una herramienta útil y clara para orientar la autoevaluación de un centro y su posterior mejora.	UTILIDAD	DIRECTIVOS 1	5
9. El trabajo realizado en torno a las evidencias se buscaron para cada indicador es un aporte para fundamentar nuestras debilidades y fortalezas institucionales	APLICABILIDAD	DIRECTIVOS 2	7
10. En una mirada conjunta del trabajo realizado, me parece que el sistema propuesto es una importante contribución al mejoramiento de la calidad de los centros escolares vinculados a la Compañía de Jesús.	UTILIDAD	FACILITADORES DIRECTIVOS 2	17
11. Recomendaría la implementación de este sistema en el centro educativo al que pertenezco (o con los cuales trabajo).	UTILIDAD	FACILITADORES DIRECTIVOS 2	18

PREGUNTAS ABIERTAS

Ítem	Variable	Informante	Reactivo
Por favor explique o fundamente sus respuestas anteriores, entregando orientaciones que permitan mejorar la actual definición de contenidos evaluados por el sistema, particularmente identificando elementos que usted cree que están ausentes, no suficientemente enfatizados o mal enfocados en la actual versión	PERTINENCIA	FACILITADORES	I.A
Crítique el uso de evidencias que hace el sistema (¿es burocrática?, ¿se orienta a aspectos centrales? ¿son coherentes con los indicadores? ¿Le parecen útiles? ¿Qué mejoraría?)	APLICABILIDAD	FACILITADORES PROFESIONAL	I.B
¿Qué carencias o fallas puede tener el actual Sistema para apoyar efectivamente el trabajo de los centros?	UTILIDAD	FACILITADORES	III.C
Por favor si tiene recomendaciones respecto a los ámbitos, resultados e indicadores evaluados, que no haya sido expresada anteriormente y que estime son relevantes para la evaluación de la Guía, por favor descríbala en el cuadro siguiente:	PERTINENCIA	PROFESIONAL	9

II. PLATAFORMA DE ACOMPAÑAMIENTO

ROL FACILITADOR

Ítem	Variable	Informante	Reactivo
Como facilitador pude acompañar efectivamente a los equipos del centro escolar en que trabajé.	EFICIENCIA	FACILITADORES	8
El trabajo como facilitador ayuda a generar una dinámica de intercambio de experiencias al interior de la red en que pertenece el colegio	EFICIENCIA	FACILITADORES DIRECTIVOS 2	9
El trabajo de los facilitadores ha sido fundamental para orientar el trabajo de evaluación interna.	SATISFACCIÓN	DIRECTIVOS 2	8

ROL PROFESIONAL APOYO

Los profesionales de apoyo han contribuido positivamente a la adecuada comprensión del proceso de trabajo que el centro está llevando	SATISFACCIÓN	DIRECTIVOS 1	6
La presencia del profesional de apoyo es necesaria para equilibrar la mirada interna con una perspectiva externa de evaluación	SATISFACCIÓN	FACILITADORES DIRECTIVOS 2	10
El Sistema no requiere de actores externos, podría ser auto aplicado, lo que permitiría una administración menos costosa e igualmente eficiente	EFICIENCIA	FACILITADORES	11

EQUIPO AUTOEVALUACION

El trabajo de los equipos de autoevaluación durante el proceso de completar la guía es de alta calidad	EFICIENCIA	FACILITADORES	3
--	------------	---------------	---

Jornada Inicial

Las actividades propuestas en la primera semana de trabajo permitieron al colegio organizar eficientemente el proceso de autoevaluación	EFICIENCIA	FACILITADORES	1
Los tiempos destinados a las actividades realizadas en la primera	EFICIENCIA	FACILITADORES	2

semana son adecuados y están bien distribuidos			
1. El trabajo realizado nos ha permitido comprender los propósitos y fundamentos del Sistema (autoevaluación y mejora a partir de los referentes de calidad que son coherentes con la identidad ignaciana).	EFICIENCIA	DIRECTIVOS 1	1
2. El trabajo realizado nos ha permitido comprender la metodología e instrumentos que el centro utilizará en el proceso de autoevaluación (Guía de Autoevaluación y Evaluación de Competencias Directivas).	EFICIENCIA	DIRECTIVOS 1	2
3. El trabajo realizado nos permitirá desarrollar las capacidades de reflexión crítica de las prácticas del centro escolar, a partir de los resultados e indicadores propuestos en la autoevaluación	EFICIENCIA	DIRECTIVOS 1	3
4. El trabajo realizado nos permitirá fortalecer el trabajo en red , tanto a nivel local (Provincia) como Regional (FLACSI)	EFICIENCIA	DIRECTIVOS 1	4

Jornada Final

Las actividades propuestas en la segunda semana de trabajo permiten organizar adecuadamente las áreas y estrategias de mejora que el centro escolar debe emprender	EFICIENCIA	FACILITADORES DIRECTIVOS 2	3
Los tiempos destinados a las actividades realizadas en la segunda semana son adecuados	EFICIENCIA	FACILITADORES DIRECTIVOS 2	4
Las pautas e indicaciones para el trabajo de los equipos durante la segunda semana de trabajo son adecuados	EFICIENCIA	FACILITADORES DIRECTIVOS 2	5
El trabajo realizado durante la semana nos ha permitido consensuar una evaluación de nuestra institución pertinente y necesaria.	SATISFACCIÓN	DIRECTIVOS 2	1
El trabajo que el colegio desarrolló desde la semana inicial hasta ahora nos permitirá desarrollar las capacidades de reflexión crítica de nuestras prácticas	SATISFACCIÓN	DIRECTIVOS 2	6

SOPORTE VIRTUAL

Soporte on line del Sistema facilita el adecuado trabajo de autoevaluación, permitiendo el registro y la retroalimentación durante el proceso	EFICIENCIA	FACILITADORES- PROFESIONALES	12 8
--	------------	---------------------------------	---------

GUIA AUTOEVALUACIÓN

1. La guía de autoevaluación es una herramienta de apoyo claro en cuanto a su metodología de trabajo	EFICIENCIA	FACILITADORES DIRECTIVOS 2	13 12
---	------------	-------------------------------	------------------------

PREGUNTAS ABIERTAS

Ítem	Variable	Informante	Reactivo
¿Qué condiciones del centro escolar que usted acompañó contribuyeron al resultado del trabajo realizado? (rasgos de la cultura interna, formas de liderazgo, recursos, condiciones de organización, etc.)	SATIAFACCION	FACILITADORES	IIA
Si usted estuviera a cargo del trabajo con el centro escolar (semanas de trabajo, estrategias utilizadas, recursos de apoyo) qué cosas distintas haría	SATISFACCIÓN	FACILITADORES DIRECTIVOS 2	II. B
¿Qué apoyo que usted habría requerido como facilitador no recibió, o no tuvo la calidad necesaria?	SATISFACCIÓN	FACILITADORES DIRECTIVOS 2	III. B
Aporte ideas o recomendaciones para mejorar el contenido y estrategia que el Sistema tiene para evaluar y mejorar los desempeños de los directivos del colegio, conforme a lo que se espera en un centro educativo de la Compañía de Jesús. (¿es burocrática?, ¿se orienta a aspectos centrales? ¿son coherentes las competencias e instrumentos? ¿Le parecen útiles? ¿Qué mejoraría?)	SATISFACCIÓN	FACILITADORES	23. B
Que carencias o fallas puede tener el actual Sistema para poyar efectivamente el trabajo de los centros	SATISFACCION	DIRECTIVOS 2	2.B

ANEXO 2. MATRIZ COMPARATIVA DE CAMBIOS INTRODUCIDOS ENTRE LA VERSIÓN FINAL Y LA VERSIÓN PRELIMINAR DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN Y MEJORA

1. AMBITO PEDAGÓGICO

1.1. Diseño y Planificación de la enseñanza

Indicador versión final	Criterio	Observación
1.1.1 - El proyecto curricular explicita los aprendizajes y/o desempeños que los estudiantes deben lograr en cada grado escolar y área del currículum que aseguran la formación integral	Complejidad	Desagrega anterior indicador 1.1
1.1.2 - El proyecto curricular del centro describe los medios pedagógicos a través de los cuales se pretende alcanzar los aprendizajes integrales según las metas definidas.	Complejidad	Desagrega anterior indicador 1.1
1.1.3 - El diseño del proyecto curricular del centro considera las necesidades y características específicas del contexto.	Complejidad	Desagrega anterior indicador 1.1
1.1.4 – El proyecto curricular del centro incluye un sistema de evaluación coherente con los aprendizajes propuestos para todas las secciones, niveles o grados escolares y para todas las áreas que refiere su proyecto curricular.	Complejidad	Desagrega anterior indicador 1.1
1.1.5 Las actividades curriculares son planificadas considerando los planteamientos institucionales del centro en coherencia con el Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI).	Identidad	Nuevo
1.1.6 Los educadores analizan en sus respectivos equipos la dinámica y efectos de la práctica pedagógica, teniendo como referencia, los resultados de los estudiantes en las diferentes experiencias formativas (académicas, pastorales y otras) en coherencia con los rasgos propios de un centro educativo asociado a la Compañía de Jesús.	Identidad	Nuevo

1.2. Realización y apoyo a la enseñanza

Indicador versión final	Criterio	Observación
1.2.1 Las clases y las diversas actividades de enseñanza (tanto académicas, como pastorales u otras) se desarrollan en coherencia con las planificaciones.	Complejidad	Simplifica anterior Indicador versión final 1.2.1
1.2.2 Los educadores demuestran dominio de los conocimientos que enseñan y de su didáctica.	Lenguaje	Adapta anterior indicador 1.2.2
1.2.3 Los educadores asumen la diversidad de sus estudiantes, utilizando recursos y estrategias diferenciadas.	Se mantiene versión original	

1.2.4 Los educadores utilizan recursos didácticos diferenciados y diversos que favorecen el aprendizaje integral de todos los estudiantes	Complejidad	Simplifica anterior indicador 1.2.4
1.2.5 Los educadores realizan sus clases aplicando estrategias didácticas coherentes con el Paradigma Pedagógico Ignaciano	Identidad	Nuevo,
1.2.6 Los educadores son acompañados y retroalimentados en su práctica pedagógica, en función del logro de los aprendizajes que se declaran en el Proyecto Curricular del Centro.	Lenguaje	Nuevo Adapta antiguo indicador 1.1.4

1.3. Acompañamiento a estudiantes

Indicador versión final	Criterio	Observación
1.3.1 Los estudiantes reciben acompañamiento personal y espiritual en su proceso formativo, conforme a su edad y características individuales	Complejidad	Desagrega anterior indicador 1.3.1
1.3.2 Los estudiantes que más lo requieren, son especialmente apoyados en su aprendizaje integral	Complejidad	Desagrega anterior indicador 1.3.1
1.3.3. El centro desarrolla estrategias pedagógicas pertinentes a la diversidad y heterogeneidad de sus estudiantes, de manera de que todos alcancen los aprendizajes esperados	Lenguaje	Adapta antiguo indicador 1.3.2
1.3.4 Los estudiantes valoran positivamente la calidad del acompañamiento que reciben	Lenguaje	Adapta antiguo indicador 1.3.2
1.3.5 Las familias valoran positivamente la calidad del acompañamiento que reciben los estudiantes	Lenguaje	Nuevo Adapta antiguo indicador 1.1.4
1.3.6 El centro cuenta con estrategias de orientación y equipo de asesoramiento educativo, psicológico, sicopedagógico y espiritual	Lenguaje	Nuevo Adapta antiguo indicador 3.1.5

1.4. Logros de aprendizaje

Indicador versión final	Criterio	Observación
1.4.1 Los aprendizajes obtenidos facilitan a los estudiantes a tener un buen desempeño en el siguiente nivel educativo (una vez que dejen el centro escolar)	No discriminaba	Nuevo
1.4.2 Los resultados del centro educativo se reconocen dentro de los más altos, comparándolos con centros de similares características	Se mantiene	

1.4.3 El centro rediseña sus procesos pedagógicos y pastorales, considerando los factores asociados a los resultados de los aprendizajes	Lenguaje	Adapta 1.4.2
1.4.4 La información referida a los resultados de los aprendizajes de los estudiantes es compartida y dada a conocer a los propios estudiantes y sus familias	Se mantiene	

2. ÁMBITO ESTRUCTURA, ORGANIZACIÓN Y RECURSOS

2.1 Dirección estratégica institucional

Indicador versión final	Criterio	Observación
2.1.1 La planificación institucional en el corto y mediano plazo, da cuenta de acciones estratégicas que se desprenden de la misión y visión que inspira a los centros asociados a la Compañía de Jesús	Identidad	Adapta anterior 2.1.1
2.1.2 La misión y la planificación estratégica son actualizadas periódicamente.	Complejidad	Simplifica anterior 2.1.2
2.1.3 Las decisiones del centro se toman considerando la misión y la planificación estratégica.	Complejidad	Simplifica anterior 2.1.3
2.1.4 Se asignan los recursos necesarios para la ejecución de las acciones de la planificación estratégica	Se mantiene	

2.2 Estructura, roles y coordinación

Indicador versión final	Criterio	Observación
2.2.1 El Equipo Directivo tiene explicitada su estructura interna contemplando roles, funciones y responsabilidades.	Complejidad	Desagrega anterior indicador 2.2.1
2.2.2 Todos los equipos del centro (educadores, administrativos y de servicio) tienen explicitada una estructura interna que contempla roles, funciones y responsabilidades.	Complejidad	Desagrega anterior indicador 2.2.1
2.2.3 El Equipo Directivo tiene planes de trabajo y cuenta con espacios de coordinación.	Complejidad	Desagrega anterior indicador 2.2.2
2.2.4 Todos los equipos del centro (educadores, administrativos y de servicio) cuentan con planes de trabajo y espacios de coordinación.	Complejidad	Desagrega anterior indicador 2.2.2
2.2.5 La gestión de cada uno de los integrantes del Equipo Directivo, es evaluada periódicamente	Complejidad	Desagrega anterior indicador 2.2.3
2.2.6 La gestión de los equipos de trabajo como de sus responsables, es evaluada periódicamente	Complejidad	Desagrega anterior indicador 2.2.3

2.2.7 Se cuenta con un área o rol que vela por la actualización anual del organigrama, las funciones, las descripciones de perfiles y competencias del cargo	Lenguaje	Adapta el anterior 2.2.5
--	----------	--------------------------

2.3. Gestión de personas

Indicador versión final	Criterio	Observación
2.3.1 El procedimiento de selección de personas de acuerdo a un perfil de competencias es conocido por quienes trabajan en el centro	Lenguaje	Adapta el anterior 2.3.1
2.3.2 La evaluación del desempeño de las personas se realiza en forma periódica, a partir de un perfil de competencias	Lenguaje	Adapta el anterior 2.3.2
2.3.3 Los resultados de las evaluaciones son utilizados para gestionar la mejora del desempeño de las personas	Complejidad	Simplifica anterior indicador 2.3.3
2.3.4 La formación continua de las personas se desarrolla de forma sistemática, contribuyendo al fortalecimiento y desarrollo de sus competencias e impactando positivamente en sus desempeños	Complejidad	Desagrega anterior indicador 2.3.4
2.3.5 La formación continua de las personas otorga oportunidades de crecimiento personal y espiritual, que refuerzan el sentido e identidad que son propios a un centro educativo asociado a la Compañía de Jesús	Complejidad	Desagrega anterior indicador 2.3.5
2.3.6 El sistema de incentivos mejora el desempeño de las personas	Complejidad	Desagrega anterior indicador 2.3.5

2.4. Infraestructura y equipamiento

Indicador versión final	Criterio	Observación
2.4.1 La organización y desarrollo de la infraestructura y el equipamiento institucional, prioriza las necesidades en coherencia con la propuesta de formación integral, que se espera de un centro asociado a la Compañía de Jesús.	Lenguaje	Adapta el anterior 2.4.1
2.4.2 La infraestructura y equipamiento se encuentran adaptados a las diversas necesidades pedagógicas de sus estudiantes	Se mantiene	
2.4.3 Los diferentes usuarios muestran satisfacción respecto a la infraestructura y organización de los espacios en el centro	Complejidad	Desagrega anterior indicador 2.4.3

2.5. Gestión financiera

Indicador versión final	Criterio	Observación
2.5.1 El centro organiza su presupuesto anual en coherencia con los planteamientos estratégicos y las necesidades de formación integral, que se espera de un centro asociado a la Compañía de Jesús.	Identidad	Adapta anterior 2.5.1
2.5.2 Los miembros de la comunidad educativa aportan información y conocen -de acuerdo a sus niveles de responsabilidad- los criterios que organizan tanto el presupuesto del centro como su ejecución	Se mantiene	
2.5.3 El centro educativo alcanza resultados financieros que les permiten solventar sus gastos y asegurar su sustentabilidad a mediano y largo plazo	Lenguaje	Adapta el anterior 2.5.3
2.5.4 La gestión financiera del centro y los presupuestos, incluyen recursos y mecanismos de discriminación positiva y compensatoria para asegurar la permanencia de estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas en el centro educativo.	Se mantiene	

3. ÁMBITO CLIMA ESCOLAR

3.1. Comunicación e interacción escolar

Indicador versión final	Criterio	Observación
3.1.1 Los estudiantes sienten que entre ellos hay respeto y confianza	Equilibrio Cuantitativo/Cualitativo	Adapta y desagrega anterior 3.1.1
3.1.2 Los estudiantes sienten confianza y respeto mutuo con sus educadores	Equilibrio Cuantitativo/Cualitativo	Adapta y desagrega anterior 3.1.1
3.1.3 Los educadores sienten que entre ellos hay respeto y confianza	Equilibrio Cuantitativo/Cualitativo	Nuevo
3.1.4 Los educadores sienten confianza y respeto mutuo con sus estudiantes	Equilibrio Cuantitativo/Cualitativo	Nuevo
3.1.5 Los estudiantes valoran el centro como un espacio en donde se sienten seguros	Complejidad	Simplifica indicador 3.1.2
3.1.6 Las estrategias del centro para la resolución de conflictos resultan efectivas	Lenguaje	Nuevo reformula anterior 3.1.4

3.2. Participación de educadores y estudiantes

Indicador versión final	Criterio	Observación
3.2.1 Los estudiantes cuentan con espacios de participación acorde a sus intereses	Complejidad	Simplifica indicador 3.2.1
3.2.2 Los educadores participan activamente en las diversas actividades referidas al desarrollo y el fortalecimiento profesional	Lenguaje	Adapta anterior 3.2.2
3.2.3 Las necesidades o requerimientos de los educadores son atendidas por los directivos del centro de manera sistemática y formal.	Equilibrio Cuantitativo/Cualitativo	Nuevo
3.2.4 Las necesidades o requerimientos de los estudiantes son atendidas por los directivos del centro	Lenguaje	Adapta anterior 3.2.4

3.3. Motivación, compromiso e identidad

Indicador versión final	Criterio	Observación
3.3.1 Los educadores se sienten motivados con la tarea desarrollada	Complejidad	Simplifica indicador 3.3.1
3.3.2 Las familias se sienten comprometidas con la propuesta educativa del centro.	Complejidad	Simplifica indicador 3.3.2
3.3.3. Los estudiantes declaran identificarse con la misión del centro y sus valores.	Complejidad	Desagrega indicador 3.3.3
3.3.4. Los estudiantes están contentos de pertenecer al centro y se reconocen como parte de su comunidad educativa.	Complejidad	Desagrega indicador 3.3.3

3.4. Altas expectativas y reconocimiento

Indicador versión final	Criterio	Observación
3.4.1 Los educadores retroalimentan sistemáticamente los esfuerzos y avances realizados por los estudiantes, durante el proceso de aprender.	Lenguaje	Adapta el anterior 3.4.1
3.4.2 Los estudiantes se sienten valorados por sus educadores en sus capacidades para aprender	Lenguaje	Adapta el anterior 3.4.2
3.4.3 Los educadores se sienten valorados profesionalmente por sus colegas	Lenguaje	Adapta el anterior 3.4.3
3.4.4. Los educadores se sienten valorados profesionalmente por sus directivos	Equilibrio Cuantitativo /Cualitativo	Nuevo
3.4.5 Los educadores se sienten valorados por los estudiantes	Lenguaje	Adapta el anterior 3.4.3
3.4. 6. Las familias tienen altas expectativas respecto a las capacidades de los estudiantes. para aprender	Equilibrio Cuantitativo/Cualitativo	Nuevo

4. AMBITO FAMILIA Y COMUNIDAD

4.1. Participación e implicación de las familias

Indicador versión final	Criterio	Observación
4.1.1 Las familias y el centro colaboran conjunta y sistemáticamente para acompañar el aprendizaje integral de cada estudiante	Lenguaje	Adapta el anterior 4.1.1
4.1.2 Las opiniones y demandas de las familias, referidas a logros y dificultades de aprendizaje de sus hijos, son atendidas por los educadores.	Lenguaje	Adapta el anterior 4.1.2
4.1.3 Las familias se sienten satisfechas con la implicación que tienen en los espacios de participación que les son propios	Equilibrio Cuantitativo/Cualitativo	Nuevo
4.1.4 Las familias participan en las diversas actividades que promueve el centro, tanto pedagógicas, pastorales como sociales	Lenguaje	Adapta el anterior 3.2.3

4.2. Apoyo al fortalecimiento del rol educador de las familias

Indicador versión final	Criterio	Observación
4.2.1 El centro integra la realidad y características económicas, sociales y culturales de las familias en su estrategia de trabajo con las familias	Equilibrio Cuantitativo/Cualitativo	Adapta el anterior 4.2.1
4.2.2 Las familias perciben que los educadores valoran su rol educador.	Lenguaje	Adapta el anterior 4.2.2
4.2.3 Las familias reciben sistemáticamente capacitación y apoyo para orientar y estimular el aprendizaje de sus hijos y su desarrollo en las diversas dimensiones de la formación integral	Se mantiene	
4.2.4 El centro apoya a las familias en la implementación de diversas estrategias que estimulan el aprendizaje integral de sus hijos de acuerdo a su propuesta curricular.	Lenguaje	Adapta el anterior 4.2.4
4.2.5 Las familias sienten que son apoyadas sistemáticamente a través de las actividades ofrecidas por el centro, para orientar y estimular el aprendizaje integral de sus hijos	Lenguaje	Adapta el anterior 4.2.5

4.3. Vínculos con la comunidad local

Indicador versión final	Criterio	Observación
4.3.1 El centro utiliza sistemáticamente los recursos de las organizaciones y servicios locales para enriquecer su propuesta educativa.	Lenguaje	Adapta el anterior 4.3.1

4.3.2 El centro promueve experiencias de aprendizaje en servicio para sus estudiantes, en el espacio comunitario local	Lenguaje	Adapta el anterior 4.3.2
4.3.3 Se promueven acciones y programas de apoyo y acción social en distintas organizaciones y entidades de la comunidad local, regional y/o nacional.	Lenguaje	Adapta el anterior 4.3.3
4.3.4 El centro facilita el uso de sus recursos a diversas organizaciones y entidades de la comunidad local, para el desarrollo de actividades alineadas con su propuesta educativa.	Lenguaje	Adapta el anterior 4.3.4

ANEXO 3. CUADRO COMPARATIVO SISTEMAS DE CALIDAD UTILIZADOS POR COLEGIOS JESUITAS EN AMÉRICA LATINA Y ESPAÑA

1. Origen: Propiedad intelectual o autoría

PCI – Uruguay	ISO 9000 – Colombia	REI – Chile	EFQM - España	Rasgos Ignacianos
<p>Creado por la Universidad de Deusto en 2000 y desarrollado a partir de 2002 por la Fundación Horreum (País Vasco). Los estándares se han elaborado en base a investigación disponible en educación, a partir de estudios de la Universidad de Deusto y que fueron posteriormente complementados por un equipo de la Fundación Horreum. Considera una revisión de la Guía en conjunto entre la Fundación Horreum y la Universidad Católica del Uruguay. La metodología y las herramientas de aplicación fueron inicialmente diseñadas por un equipo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto, posteriormente desarrolladas por la Fundación Horreum y mejoradas el año pasado en conjunto con la Universidad Católica del Uruguay</p>	<p>Organización Internacional de Normalización –<u>ISO</u>– (del griego, ἴσος (<i>isos</i>, 'igual'), tiene su origen el 23 de febrero de 1947. En Colombia se implementa la <u>Normalización</u> a través del Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación –<u>ICONTEC</u>–.</p> <p><u>La Normalización</u> es la actividad que establece, con respecto a problemas reales o potenciales, disposiciones para uso común y repetido, encaminadas al logro del grado óptimo de orden en un contexto dado. <u>La Certificación</u> es la declaración, por escrito, de la conformidad, mediante la cual un tercero –diferente al productor o al cliente– certifica que una organización dispone de un sistema de gestión conforme con los requisitos especificados en una Norma.</p>	<p>Elaborado por equipos de la Red Educacional Ignaciana (REI), red que agrupa a 12 Centros Educativos de la Provincia Chilena de la Compañía de Jesús (Establecimientos que son propiedad de los jesuitas y otros de laicos asociados). El origen está en el propio Proyecto Educativo del año 2008 que en su capítulo V, propone los elementos distintivos de la gestión educativa de sus centros. En este capítulo se establecen ámbitos y procesos que fueron adaptados y enriquecidos durante un programa de capacitación de los directivos, que permitió elaborar una versión final que se entregó a los colegios en Abril del 2011.</p>	<p>Una Fundación internacional, con sede en Bruselas, fundada por CEOs de grandes empresas para impulsar la mejora en la gestión.</p>	<p>La Provincia de Loyola, lo diseñó como un instrumento para potenciar la identidad ignaciana de las obras.</p>

2. Nivel de Masificación: expansión del modelo

PCI – Uruguay	ISO 9000 – Colombia	REI – Chile	EFQM - España	Rasgos Ignacianos
47 centros educativos en España 25 en Uruguay 10 en Bolivia 1 en Guatemala 1 en México 1 en Paraguay	Los 10 Colegios de la Compañía de Jesús que pertenecen a la Red de la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia –ACODESI- ; además, la Oficina Central de ACODESI y las Oficinas funcionales de la Administración de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.	12 Colegios de la REI en Chile	Fundamentalmente en Europa, en todos o casi todos los sectores económicos. La Fundación tiene más de 500 miembros.	Todas las obras de la Provincia de Loyola.

3. Propiedad: Autoría o propiedad intelectual conocida

PCI - Uruguay	ISO 9000 – Colombia	REI – Chile	EFQM - España	Rasgos Ignacianos
Fundación Horreum. Tiene acuerdo para aplicarlo en conjunto con Universidad Católica del Uruguay	La Organización Internacional de Normalización o ISO es una red de los institutos de normas nacionales de 160 países, sobre la base de un miembro por país, con una Secretaría Central en Ginebra (Suiza) que coordina el sistema. Las normas desarrolladas por ISO son voluntarias, comprendiendo que ISO es un organismo no gubernamental y no depende de ningún otro organismo internacional, por lo tanto, no tiene autoridad para imponer sus normas a ningún país. El contenido de los estándares está protegido por derechos de copyright y para acceder ellos el público corriente debe comprar cada documento.	Red Educativa Ignaciana (Chile)	El modelo está patentado por la Fundación EFQM.	Provincia de Loyola, pero su uso está totalmente abierto.

4. Capacidad de adaptación

PCI - Uruguay	ISO 9000 – Colombia	REI – Chile	EFQM - España	Rasgos Ignacianos
Sí. Muy amplia. Ya se hizo una fuerte adaptación a centros de formación profesional y está la incorporación de estándares a lo pastoral	La estructura y diseño del sistema o modelo gestión no es factible de ser modificado por una instancia diferente a quien lo elabora. Lo anterior porque este modelo plantea unos requisitos o requerimientos de gestión que son genéricos de tal manera que cualquier organización (privada, pública, de producción o de servicios) la pueda aplicar de acuerdo a su propio contexto cumpliendo los estándares definidos y aprobados internacionalmente. Esta indicación es clave para la comprensión del Sistema de Certificación ISO.	Amplia. Es un modelo que está recién en fase de desarrollo, no obstante tiene un referente estable que es el Proyecto Educativo, por tanto su adaptación debe estar en coherencia con la orientación del Proyecto Educativo de la REI	No, aunque la propia Fundación va introduciendo mejoras y adaptaciones de tanto en cuanto, tras recibir el <i>feedback</i> de sus miembros.	Sí lo permite

5. Certificación y sus condiciones

PCI - Uruguay	ISO 9000 – Colombia	REI – Chile	EFQM - España	Rasgos Ignacianos
La Fundación Horreum ha constituido la “ <i>Agencia Para El Aseguramiento Externo De La Calidad Pedagógica En Centros Educativos</i> ”, cumpliendo con los requisitos europeos para ese tipo de organismos. Se han tomado como base la satisfacción de las exigencias que ha de cumplir una agencia certificadora de ENQA (<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i>), AENOR (Asociación Española de Normalización y Certificación).	Este Sistema de Gestión de Calidad aplica para efectos de certificación, que consiste en un <i>proceso de evaluación (auditoría) que verifica la calidad de la gestión conforme a unos marcos referenciales, validados internacionalmente</i> ; La Certificación es realizada por un ente certificador externo que está acreditado por la Norma ISO, garantizando así al usuario independencia, imparcialidad, transparencia y objetividad.	No tiene, ni se ha desarrollado con este propósito inicialmente, aunque no está descartado en su evolución futura.	Sí, varias certificaciones dependiendo del nivel de puntuación obtenido. Se suele necesitar formación y asesoramiento, normalmente lo más caro	No, pero se supervisa el proceso de cada obra y la introducción de las mejoras propuestas en los planes estratégicos y operativos.

6. Procesos considerados: Procesos y su agrupación, sub procesos y niveles de definición

PCI – Uruguay	ISO 9000 – Colombia	REI – Chile	EFQM - España	Rasgos Ignacianos
<p>No se organiza en base a procesos, sino a Ámbitos, Estándares, Indicadores y Evidencias Ellos están compilados en una Guía de Evaluación</p>	<p>1. PROCESOS MISIONALES (referentes a la MISIÓN de la Institución):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Admisión y Matricula. • Diseño Curricular (Diseño del Plan de Estudios, programas y proyectos). • Formación integral: Acompañamiento académico y personalizado a los estudiantes de acuerdo a los estándares propuestos en las Dimensiones de la Formación Integral de los Colegios Jesuitas. <p>2. PROCESOS DE DIRECCION:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direccionamiento Estratégico. • Comunicación Organizacional. • Revisión y Mejora del Sistema de Gestión de la Calidad. • Sistema de Gestión de la Calidad. <p>3. PROCESOS DE SOPORTE o DE APOYO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestión Humana: Nómina, Desarrollo Humano, Bienestar. • Gestión Administrativa: Compras, Contratación de servicios, Mantenimiento, Servicios generales, Facturación, Tesorería, Planeación financiera, Contabilidad. 	<p>Son 6 ámbitos, 17 procesos y 32 descriptores.</p> <p>Los ámbitos son: 1.Personas y 2.Equipos, Procesos Institucionales, 3.Resultados, 4.Gestión de recursos financieros y materiales, 5.Ambiente Comunitario, 6. Relaciones Institucionales.</p>	<p>En total son 9 criterios con 32 subcriterios.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Liderazgo. 2.Política y Estrategia. 3. Personal. 4.Colaboradores y Recursos 5.Procesos 6.Resultados en los Clientes 7.Resultados en el Personal. 8.Resultados en la Sociedad. 9.Rendimiento Final de la organización 	<p>Describe principios e indicadores propios de una obra de la Compañía de Jesús (no sólo escuelas) Existen escalas de valoración para poder objetivas las puntuaciones.</p>

7. Tipo de Resultados

PCI – Uruguay	ISO 9000 – Colombia	REI – Chile	EFQM - España	Rasgos Ignacianos
Los estándares o por lo menos varios de ellos pueden considerarse resultados.	<p>1. INTERNAMENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se desarrolla un Sistema completo de Aseguramiento de la Calidad del servicio educativo que abarca la totalidad de la institución educativa. • Ayuda a la Identificación permanente de oportunidades de recursos evitando los reprocesos. • Ofrece la utilización de técnicas efectivas para la identificación, diagnóstico y solución de problemas. • Funcionalidad e internacionalidad de los procesos para el logro de los objetivos institucionales. • Se mejora y agrega valor al servicio educativo mediante el análisis, rediseño y mejoramiento de los procesos. <p>2. EXTERNAMENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promoción de una imagen de alta calidad en la gestión para la entrega del servicio educativo. • Garantía de Confianza, seguridad, calidad, alta credibilidad. • Reconocimiento internacional. • Es una forma de responder a los retos externos, exigencias de los padres de familia (beneficiarios del servicio), el gobierno y los organismos de financiación. 	<p>Propone explicitar estrategias institucionales de análisis de resultados</p> <p>El foco de resultados es la Formación Integral declarada en el proyecto y expresada en la red por un mapa (estándares) de aprendizajes en las dimensiones cognitiva, socio/afectiva y Espiritual/religiosa. Las que se conectan con resultados académicos definidos por mediciones nacionales y de la REI.</p>	<p>Los logros obtenidos valen el 50% de la puntuación total. El otro 50% se refiere a lo que la organización hace intencionalmente para obtener esos logros.</p>	<p>Cada su criterio mezcla acciones realizadas y resultados obtenidos. Las escalas de valoración mezclan ambas cosas a la hora de definir criterios de puntuación.</p>

8. Nivel de Implementación: Nivel de desarrollo, instrumentos de apoyo, asesorías o capacitación asociadas

PCI – Uruguay	ISO 9000 – Colombia	REI – Chile	EFQM - España	Rasgos Ignacianos
<p>Se cuenta con</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manual y protocolo para la aplicación de la Evaluación • Manual para el diseño y la ejecución de procesos de mejora a partir de evaluación. • Una caja de herramientas de mejora para la mayoría de los estándares. • 20 facilitadores formados y con experiencia en la aplicación. Dos cursos realizados de formación de facilitadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Este Sistema tiene un nivel de desarrollo conocido internacionalmente, se adopta cuando las instituciones de manera voluntaria y estratégica deciden aportar y responder a los cambios de su entorno, las necesidades cambiantes y el mejoramiento del servicio educativo que se ofrece. • En los Colegios Jesuitas de la Red (ACODESI) hubo un acompañamiento y consultoría especializada en la parte inicial para la implementación del modelo; • Auditorías anuales que hace ICONTEC a las Instituciones Certificadas con el fin de confirmar la Certificación y, cada tres años, para la renovación 	<p>Inicial. En estos momentos se cuenta sólo con la explicitación del modelo con sus respectivos ámbitos, procesos, descriptores y ejemplos de prácticas. El sistema se desarrolla desde los productos que la misma red elabora con sus colegios, el foco inicial está en procesos de planificación estratégica institucional.</p>	<p>El modelo no es solo el modelo, sino una metodología para llevarlo a cabo. Además, se puede tener todo el apoyo y asesoramiento que se quiera.</p>	<p>La metodología replica la metodología del modelo EFQM. La Provincia apoya y ofrece acompañamiento para el proceso. Además, tras la evaluación se hace un análisis global de todas las obras.</p>

9. Nivel de Pertinencia: nivel de relación que el sistema ofrece medido por la coherencia de sus indicadores o variables respecto a los atributos de calidad que mejor responden a la identidad de un centro educativo de la Compañía de Jesús y su proyecto educativo.

PCI – Uruguay	ISO 9000 – Colombia	REI – Chile	EFQM - España	Rasgos Ignacianos
Tiene alta pertinencia, de pese a que su formulación proviene de otras fuentes. Se ha propuesto trabajar una dimensión pastoral, , pero que es más amplia que la identidad ignaciana	La pertinencia de este modelo está dada también porque los colegios definieron inicialmente su direccionamiento estratégico para explicitar la espiritualidad ignaciana. En éste direccionamiento estratégico se mencionan los principios rectores que se constituyen en las apuestas institucionales.	Alta: El modelo surge como respuesta al Proyecto Educativo que es coherente con los planteamientos propios de la Pedagogía Ignaciana, el marco valórico y los principios que promueve son construidos desde categorías i ignacianas con propósito educativo y para centros escolares.	Tiene total coherencia con la propuesta ignaciana, pero no es un modelo normativo sino un modelo que te deja al descubierto si tienes claro hacia dónde quieres ir, si estás haciendo lo necesario para ello y si lo estás logrando.	Su foco está en los contenidos normativos que hacen a una obra de la Compañía tener identidad ignaciana.
