



Agregar o no agregar valor contextual en lenguaje: un estudio de caso instrumental en dos establecimientos chilenos de educación media

Adding or not adding Contextual Value in Language: An Instrumental Case Study in Two Chilean Secondary Schools

Bernardita Muñoz-Chereau

Universidad de Bristol, Reino Unido

Resumen

Este artículo reporta un estudio de caso cualitativo (Stake, 1995) en dos establecimientos secundarios chilenos orientado a examinar los procesos y/o dimensiones que pueden explicar las diferencias observadas en las puntuaciones de Valor Agregado Contextual (VAC) en el sector de lenguaje, ámbito poco estudiado en Chile y más ligado a la efectividad general que las matemáticas (Sammons, Thomas & Mortimore, 1997). Tras el análisis estadístico multinivel (Goldstein, 1995) de una muestra longitudinal de una cohorte de 176.896 estudiantes anidados en 2.283 establecimientos que rindieron el SIMCE en 8° básico y 2° medio en 2004-2006 y sus respectivos cuestionarios familiares, se utilizaron las puntuaciones del VAC para seleccionar un establecimiento que agregó valor y otro que no. Complementando un marco analítico-conceptual preexistente (Scheerens, Glas, & Thomas, 2003), el estudio identificó 11 dimensiones diferentes y 5 similarmente problemáticas en los establecimientos. Estas dimensiones complementan y extienden las conclusiones de un estudio seminal de escuelas efectivas en Chile (Bellei, Muñoz-Stuardo, Pérez, & Raczynski, 2004). Esta nueva evidencia, tentativa y exploratoria, inscribe las características de los establecimientos secundarios chilenos dentro de la literatura más amplia sobre efectividad educacional, buscando contribuir al nuevo marco de evaluación vigente en Chile con el potencial de informar y mejorar las políticas y prácticas educativas.

Palabras clave: valor agregado, valor agregado contextual, efectividad educacional, estudio de caso instrumental, educación secundaria chilena

Correspondencia a:

Bernardita Muñoz-Chereau
Universidad de Bristol, Reino Unido
8 St. Michael's Hill, Kingsdown, Bristol, BS2 8DT, Reino Unido
Correo electrónico: berniviajera@gmail.com
Este estudio fue financiado por CONICYT, Programa Formación de Capital Humano Avanzado.
Este artículo fue escrito originalmente en inglés.

© 2013 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi:10.7764/PEL.50.2.2013.3

Abstract

This article reports a qualitative case study (Stake, 1995) carried out in two Chilean secondary schools, oriented to examine the school processes and/or dimensions that might explain observed differences in schools' Contextual Value Added (CVA) scores in language. After analysing a longitudinal sample of a cohort of 176,896 students nested within 2,283 schools that took SIMCE tests in grades 8/10 in 2004-2006 and their family questionnaires through the statistical technique of multilevel modelling (Goldstein, 1995), schools' CVA scores were used to choose one school with low and one with high performance. Complementing an analytical framework drawn from the literature (Scheerens, Glas, & Thomas, 2003), the study identified 11 dimensions that appeared to differentiate, as well as 5 dimensions that appeared similarly problematic in both schools. These dimensions were broadly in line -but also qualify and extended- the findings of a seminal Chilean Educational Effectiveness Research (EER) study (Bellei, Muñoz, Pérez, & Raczynski, 2004). This new evidence, although tentative and exploratory, locates the features of more and less effective Chilean secondary schools within the broader literature review on EER. Finally, the study provides timely contributions to the new assessment framework in place in Chile with the potential to inform and enhance educational policy and practice.

Keywords: value added, contextual value added, educational effectiveness research, Instrumental case study, Chilean secondary education

En la última década, Chile ha demostrado un destacado progreso al mejorar 40 puntos en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (*Program for International Student Assessment*, PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, lo que ubica al país en los primeros lugares del ranking entre los países latinoamericanos en relación a la comprensión lectora (OECD, 2011b). Sin embargo, la mayoría de los estudios de efectividad educacional (EER, por sus siglas en inglés) realizados a nivel internacional, y en especial en el contexto chileno (Carrasco & San Martín, 2012; Manzi, San Martín, & Van Bellegem, 2013; Ramírez, 2007; Thieme, Tortosa-Ausina, Prior & Gempp, 2012), se han enfocado exclusivamente en matemáticas. Quizás esto ha sucedido, pues se sabe que los antecedentes familiares y el entorno en el hogar cumplen una función más preponderante en el desempeño en lenguaje y comunicación, que en matemáticas o ciencias, lo que implica un desafío adicional al modelar datos respecto a esta asignatura (Steele, Vignoles, & Jenkin, 2007). En los estudios previos realizados a nivel de educación secundaria, se ha recalado la necesidad de analizar el impacto del departamento de manera explícita, ya que su tamaño y alcance tiende a variar de aquel producido a nivel de escuela (Ainley, 1994; Harris, Jamieson, & Russ, 1995; Luyten, 1998; Sammons, Thomas, & Mortimore, 1997; Smyth, 1999). Además, en estos estudios, se ha sugerido que la efectividad general se relaciona más con los efectos en la asignatura de lenguaje que en la asignatura de matemáticas (Sammons et al., 1997). Por lo tanto, si se considera lo anterior, en Chile se justifica la realización de más investigaciones mediante las cuales se explore la efectividad escolar en lenguaje.

Revisión de la literatura

Las mediciones de SESI (School Effectiveness and School Improvement): datos brutos, valor agregado (VA) y valor agregado contextual (VAC)

Con el objeto de describir el enfoque de este estudio, se revisarán en forma breve las diferentes mediciones de EER utilizadas para evaluar la efectividad de las escuelas en base a los resultados de sus estudiantes (datos brutos, VA y VAC).

Datos brutos de puntuaciones de rendimiento. En el escenario internacional existe bastante literatura de países occidentales en general (Ladd & Zelli, 2002; OECD, 2008, 2011a; Raudenbush & Willms 1995; Rosenkvist, 2010; Sammons et al., 1997; Scherrer, 2011; Slee, Weiner & Tomlinson, 1998; Stoll & Mortimore, 1997; Willms & Raudenbush, 1989) y del Reino Unido en particular (De Luca, como se citó en Lambert & Lines, 2000; Goldstein et al., 1993; Leckie, 2008; Leckie & Goldstein, 2007; Sammons, 1999; Thomas, Salim, Muñoz-Chereau, & Peng, 2011) que concuerdan en que las mediciones brutas o sin ajustar de los logros estudiantiles en una prueba dada no son el mejor método para comparar el desempeño de las escuelas. En el caso de Chile, la decisión de evaluar el desempeño escolar sobre la base de sus resultados brutos sería una manera de alimentar la segregación social (Treviño & Donoso, 2010). Aunque no sería

correcto sacar conclusiones a partir de los resultados brutos acerca de la efectividad de las escuelas, sí se puede determinar el tamaño de la brecha en relación al logro académico entre las escuelas en un sistema educacional dado. La necesidad de contextualizar los resultados brutos ha dado pie al desarrollo de mejores formas de medir el desempeño escolar. La necesidad de contar con una medición más sofisticada para comparar establecimientos escolares de manera más equitativa que los rankings, se ha asociado estrechamente con los enfoques VA y VAC (Schagen & Hutchison, 2003), ya que estos ofrecen la promesa de un enfoque más riguroso para nivelar el terreno en donde se evalúa (Braun, Chudowsky, & Koenig, 2010; Scherrer, 2011).

Valor agregado (VA). Dentro de una definición bidimensional de SER/EER sobre la calidad y equidad de la educación, Creemers (1996) define el VA como una manera de medir la calidad de la escuela tomando en consideración la puntuación promedio para una medición dada, luego de considerar las características de los estudiantes. Los denominados enfoques VA (Aitkin & Longford, 1986; Gray, Reynolds, Fitz-Gibbon, & Jesson, 1996) sirven para identificar la contribución de cada escuela al progreso relativo de los estudiantes (Creemers, 1996; Gray, Goldstein, & Thomas, 2003). Esta es la razón por la cual es crucial contar tanto con un valor basal de logro anterior como con antecedentes del contexto en el que se encuentran los objetos de estudio. Según este enfoque, “las escuelas podrán observar hasta qué punto han fomentado el progreso de sus alumnos” (Stoll & Mortimore, 1997, p. 16). Una escuela con valor agregado se ha definido como aquella en donde los estudiantes demuestran un progreso mayor al esperado tomado en cuenta su punto de partida (Mortimore, 1991; Sammons, Cuttance, Nuttall & Thomas, 1995). Otros autores han optado por un enfoque más amplio en relación a los enfoques de VA al definirlos como un elemento necesario para contextualizar los resultados brutos de exámenes escolares (Thomas & Mortimore, 1996), mientras que otros los definen como “métodos que explican las diferencias en la selección de estudiantes entre escuelas”. (Timmermans, Doolaard, & De Wolf, 2011, p. 393). Teddlie y Reynolds (2000) definen el VA como “una medida del aumento relativo de los logros académicos de los estudiantes. El fundamento consiste en que la escuela no es responsable por el nivel total del logro académico del estudiante, sino por el progreso que alcanzan los estudiantes bajo su cuidado” (p. 264).

Valor Agregado Contextual (VAC). Se ha recalado que el VAC es una manera de obtener una estimación del efecto de las políticas escolares en el logro académico de los estudiantes al controlar explícitamente por los logros anteriores y los factores contextuales (Ballou, Sanders, & Wright, 2004). En este sentido la diferencia entre VA y VAC es que este último es una extensión del VA, con el cual además se controla explícitamente por las diferencias en la distribución de estudiantes entre escuelas, en relación a los antecedentes académicos y familiares de los alumnos y los factores contextuales (Leckie & Goldstein, 2011). Se piensa que el VAC es una versión metodológicamente más avanzada o refinada que el VA debido a que considera los factores contextuales y, más que el efecto individual, los efectos sobre los grupos de pares que guardan relación con la influencia combinada del Nivel Socio Económico (NSE), por ejemplo (Rosenkvist, 2010; Thomas & Mortimore, 1996; Timmermans et al., 2011). Por esta razón, se afirma que los modelos de VAC son mejores para identificar aquellas escuelas con una mayor cantidad de estudiantes de bajos recursos que son capaces de mejorar el rendimiento estudiantil (OECD, 2008).

Aunque, en teoría, dicho análisis sería imposible con el VA, dado que la evidencia muestra que el nivel de logro previo ya refleja implícitamente la selección de estudiantes, es plausible encontrar una correlación estrecha entre las estimaciones de VA y VAC. Como se ha demostrado en varios estudios, considerar las características socioeconómicas y los antecedentes familiares de los estudiante ha ayudado a perfeccionar las mediciones de VA (Sammons et al., 1997; Sammons, Thomas & Mortimore, 1996; Thomas, Mortimore, Owen, & Pennell, 1993). En cualquier caso, para un sistema de rendición de cuentas externa sería más adecuado utilizar el VAC como indicador principal del desempeño escolar. Por ejemplo, cuando se considera a las escuelas que acogen a grandes concentraciones de estudiantes en desventaja socioeconómica, como las escuelas públicas en Chile, que no poseen los recursos de compensación suficientes para contrarrestar los desafíos educacionales que supone este tipo de estudiante, es posible que se les juzgue como inefectivas incluso si utilizan sus pocos recursos de forma más productiva y eficiente que otras escuelas (Ladd & Walsh, 2002). Estas son las razones teóricas que justifican la utilización de un modelo de VAC para seleccionar las escuelas en este estudio cualitativo.

Procesos o dimensiones de las escuelas efectivas e inefectivas

La efectividad e inefectividad son conceptos relativos opuestos que se pueden definir desde diversos puntos de vista (Stoll & Myers, 1998). Este estudio se basa en una definición específica de efectividad: progreso

estudiantil mayor al esperado, dadas las características de los estudiantes (Mortimore, 1991). De esta manera, este estudio no solo se sitúa dentro del campo de la Efectividad educacional y Mejoramiento escolar, sino también, de forma más precisa, dentro de los enfoques de VA/VAC. En este estudio se investigarán procesos, los que se definen como los aspectos del entorno escolar que están asociados con el logro académico de los estudiantes (D’Haenens, Van Damme, & Onghena, 2010), o las variables organizacionales y pedagógicas de la escuela que surgen como resultado de abrir la “caja negra” del establecimiento educacional (Scheerens, 2000). Una descripción de qué tan útiles son estos procesos para ayudar a explicar las diferencias en el efecto de las escuelas, es central para los estudios EER, tanto en el escenario internacional como en el contexto de Chile, país que cuenta con escasas investigaciones en esta área.

En los últimos 30 años, algunos investigadores se han dedicado a identificar rasgos comunes en relación a los procesos y características de establecimientos más o menos efectivos en diferentes contextos. Los estudios que utilizan diferentes enfoques metodológicos, desde análisis estadísticos hasta estudios de casos de escuelas atípicas y una combinación de otros métodos, han identificado características claves de escuelas efectivas e inefectivas, las que funcionan como mecanismos explicativos subyacentes y han permitido señalar aquellos elementos que marcan la diferencia a nivel escolar. Sin embargo, según el campo académico desarrollado por SESI en los últimos 40 años, todavía no se sabe con certeza qué es lo que hace a una escuela efectiva y motiva su progreso. Aun cuando la pregunta sobre los factores claves en la educación para fomentar el logro académico de los estudiantes ha sido tema de debate por muchas décadas, todavía no se ha llegado a una respuesta consensuada. Factores tales como el país específico (Opdenakker & Van Damme, 2000) y la presencia de asuntos bastante debatidos como la enseñanza diferenciada (Duri-Bellat & Mengat, 1998; Klieme, 2012) han respaldado la aseveración de que la investigación en estas disciplinas no produce criterios claros o garantiza un camino para mejorar el desempeño en las escuelas.

Aunque existen muchas lecciones por aprender de los estudios realizados en países industrializados, también es necesario reconocer la tensión que existe entre la generalización y la especificidad del contexto en la base de conocimiento de las investigaciones EER. No basta con tomar conciencia de la manera en que se han evaluado escuelas efectivas e inefectivas en diferentes países, ni tampoco con escoger un enfoque y replicarlo en Chile. También es necesario desafiar la generalización de estos enfoques con el fin de buscar dimensiones o características que estén asociadas con los resultados de los estudiantes y que sean relevantes para Chile en particular. Si se pone demasiado énfasis en «lo que funciona» se pueden perder características importantes específicas del contexto, mientras que si se exagera con el contexto, se pueden evitar las generalizaciones. Un objetivo más realista y humilde de las investigaciones EER es lograr una mayor comprensión sobre los procesos en las escuelas y las salas de clases y la manera en que el contexto y los estímulos parecen influir en los resultados académicos de los estudiantes. Este es el objetivo de este estudio.

Procesos o dimensiones de las escuelas efectivas. Dada la gran cantidad de literatura en donde se describen los diferentes factores de proceso vinculados a las escuelas efectivas, no se revisarán en detalle, ya que sobrepasan el alcance de este estudio y ya se ha hecho previamente (Hattie, 2008). Asimismo, como parece no existir una teoría general sobre la efectividad educacional, sino que sólo rasgos comunes entre escuelas efectivas y enseñanza efectiva en una serie de países (Klieme, 2012; Sammons, 2007), se justifica realizar un estudio completo que revise las diferencias y similitudes entre los diferentes enfoques, especialmente porque el consenso oculta conceptualizaciones divergentes (Scheerens, 2000).

En el caso de Chile, se ha elegido el estudio de caso cualitativo realizado por Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2004), en 14 escuelas de educación primaria (10 públicas y 4 particular-subsuccionadas) de sectores de escasos recursos, como uno de los estudios de EER más sobresalientes de la región (Murillo, 2007). En el estudio se identificaron más de 30 dimensiones de las cuales 5 parecen ser las más sobresalientes: liderazgo centrado en lo pedagógico, cultura positiva, expectativas académicas altas, alianza entre la escuela y el hogar, y el buen trabajo en la sala de clases (Bellei et al., 2004). Sin embargo, este estudio presenta importantes limitaciones metodológicas (Carrasco, 2010). Por ejemplo, una limitación central es que se utilizaron los datos brutos de las puntuaciones del rendimiento escolar para seleccionar a la muestra de escuelas. Como se describió anteriormente, debido a que se ha criticado el uso de datos brutos del rendimiento para medir la efectividad de una escuela, aún no se puede responder la pregunta si las escuelas eran realmente efectivas o principalmente selectivas.

No obstante, a modo de resumen, en la Tabla 1 se comparan los procesos y dimensiones que fomentan la efectividad en la educación escolar según 10 estudios realizados en diferentes países.

AGREGAR O NO AGREGAR VALOR CONTEXTUAL EN LENGUAJE

Tabla 1
Procesos y dimensiones que fomentan la eficacia en la educación escolar según diferentes estudios

14 factores que fomentan la efectividad (Scheerens, Glas, & Thomas, 4,14)	10 rasgos del éxito escolar (National Commission on Education, Mortimore, en Maden, 2001)	5 dimensiones claves de efectividad (Bellei, Raczynski, Muñoz, & Pérez, 2004)	9 procesos de escuelas efectivas (Teddle & Reynolds, 2000)	9 factores de proceso (Sammons, Thomas, & Mortimore, 1997)	8 factores generales de efectividad (Scheerens & Bosker, 1997)	11 factores de escuelas efectivas (Sammons et al., 1995)	4 características clave de establecimientos secundarios (Smith & Tomlinson, 1990)	5 modelos de factores (Edmonds, 1979)	8 procesos escolares de escuelas efectivas (Rutter et al, 1979)
Liderazgo en la educación	Liderazgo positivo firme del Director y equipo directivo	Liderazgo centrado en lo pedagógico	Liderazgo eficaz Enseñanza eficaz	Liderazgo claro del Director y del Jefe de departamento Equipo de gestión directiva eficaz	Liderazgo profesional	Liderazgo compartido	Liderazgo y gestión eficaz de los administradores intermedios y superiores	Liderazgo educacional firme	Profesores como modelos positivos a seguir
Entorno escolar como ambientes ordenados. Entorno escolar respecto a la orientación hacia la efectividad y las buenas relaciones internas. Altas expectativas/. Orientación hacia el logro académico.	Un ambiente o espíritu agradable que se deriva de objetivos y valores compartidos; y de entornos físicos atractivos y estimulantes. Expectativas altas y consecuentes de todos los alumnos.	Cultura positiva Expectativas académicas altas	Creación de una cultura escolar positiva que enfatiza responsabilidades y derechos Creación de expectativas altas y apropiadas Desarrollo y constancia del énfasis en el aprendizaje	Destacado énfasis académico Altas expectativas	Entorno y cultura de productividad Altas expectativas	Derechos y responsabilidades del alumno Altas expectativas	Clima de respeto entre todos los participantes	Entorno ordenado y seguro Altas expectativas del rendimiento del alumno Énfasis en la adquisición de habilidades básicas	Valores de la escuela Altas expectativas del profesor
Participación de los apoderados	Participación de los apoderados en la educación de los alumnos y apoyo a los objetivos del colegio.	Alianza escuela-hogar	Participación de los apoderados de manera productiva y adecuada	Participación y apoyo de los apoderados	Participación de los apoderados	Alianza escuela-hogar (participación de los apoderados)			
Potencial de evaluación	Procedimientos bien desarrollados para evaluar el progreso de los alumnos		Seguimiento del progreso en todos los niveles		Seguimiento apropiado	Seguimiento del progreso		Evaluación frecuente del progreso de los alumnos	
Consenso y cohesión entre el equipo docente y administrativo				Visión y metas compartidas Enfoque coherente		Visión y metas compartidas	Participación del profesor en la toma de decisiones		Actividades compartidas entre los alumnos y el personal escolar
Reforzamiento y retroalimentación	Premios e incentivos para estimular a los alumnos a tener éxito					Reforzamiento positivo	Retroalimentación y relación positiva con los alumnos		Retroalimentación y relación positiva con los alumnos
Enseñanza estructurada	Enfoque continuo y claro en la enseñanza y el aprendizaje			Calidad de la enseñanza		Enseñanza con un propósito			Gestión efectiva en clases
Aprendizaje independiente	Responsabilidad de aprendizaje compartida por los mismos alumnos			Enfoque centrado en el estudiante					Estudiantes con responsabilidades
Calidad del currículo / oportunidad de aprender				Enfoque en las habilidades de aprendizaje centrales		Concentración en el entorno de aprendizaje sobre la enseñanza y el aprendizaje			
Tiempo de aprendizaje efectivo		Buen trabajo en clases				Programas de enseñanza efectivos	Organización del aprendizaje		
Enseñanza diferenciada Ambiente en la sala de clases Factores que no se incluyen en este modelo.	Participación de los alumnos en la vida escolar Actividades extra curriculares que amplían los intereses y experiencias de los alumnos, aumentan sus oportunidades de tener éxito y ayudan a construir una buena relación con la escuela					Desarrollo del personal orientado a la práctica			Buenas condiciones de trabajo para el personal y los estudiantes

Luego de revisar 10 estudios orientados a esquematizar los procesos de las escuelas efectivas, es evidente que los procesos o factores no son un cuerpo de conocimiento uniforme. Por el contrario, parecen ser complejos, multidimensionales y difíciles de medir. Sin embargo, al menos en la mitad de los estudios revisados en el presente artículo se identifican (a) liderazgo educacional, (b) ambiente escolar, (c) altas expectativas/orientación hacia el logro académico, (d) participación de los apoderados (e) potencial evaluativo, (f) consenso y cohesión entre el equipo docente y administrativo, (g) reforzamiento y retroalimentación, y (h) enseñanza estructurada como procesos clave presentes en escuelas efectivas.

Procesos o dimensiones de las escuelas inefectivas. A pesar de que en la literatura se ha destacado que no se trata solo de que las escuelas inefectivas carezcan de las **características de aquellas efectivas**, se reconoce con facilidad que el caso de las escuelas inefectivas se ha estudiado menos, tanto a nivel nacional como internacional (Barber & Dann, como se citó en Maden, 2001; Stoll & Myers, 1998). Para estudios en esta área, se puede consultar a Sammons et al. (1995, como se citó en Thomas & Mortimore, 1996), Stringfield (1998), Van de Grift & Houtveen (2007), y Sammons (2007).

Sammons et al. (como se citó en Thomas & Mortimore, 1996) describió la relación entre los resultados negativos de VA y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Los autores destacaron como factores clave interrupciones en la enseñanza, bajas expectativas, falta de retroalimentación adecuada, calificación inapropiada del trabajo en la escuela y en las tareas escolares, baja moral del personal escolar y falta de preparación para los exámenes.

Stringfield intentó aclarar lo que llamó «la anatomía de la inefectividad» cuando describía las características comunes que se encontraron en el Estudio de Efectividad de la Escuela de Luisiana (Louisiana School Effectiveness Study, LSES) realizado en los Estados Unidos en la década del 1990 (Teddlie & Stringfield, como se citó en Stringfield, 1998). Se llevaron a cabo 16 estudios de caso en 8 pares de escuelas atípicas que supuestamente prestaban servicios a comunidades idénticas, con el mismo número de estudiantes. Aunque este estudio tiene una limitación metodológica similar a la de Bellei et al. (2004), se enfocaron en cursos de **3º año de educación primaria (alumnos de 9 años) y se identificaron diferencias cualitativas en 3 niveles. A nivel de la escuela**, se destacaron siete dimensiones: falta de enfoque académico, períodos académicos que empiezan tarde y terminan temprano, recursos utilizados con propósitos contradictorios, liderazgo burocrático, directores pasivos en la selección de nuevos docentes, falta de evaluación docente y falta de premios públicos para reconocer la excelencia académica de los estudiantes. A nivel de clases se encontró un ritmo ocioso de clases, planificación mínima, preponderancia de tareas poco atractivas para los alumnos, profesores que trabajan aislados, partes del currículo que no son incluidas en las clases (menos oportunidades para aprender), falta de cualquier sentido de incentivo académico y, finalmente, a nivel estudiantil, poco o mala distribución del tiempo para las clases y para realizar tareas, experiencia percibida como una «anarquía intelectual» (falta de estructura y construcción de sentido).

En el estudio realizado por Van de Grift y Houtveen (2007), en las 284 escuelas primarias con bajo desempeño académico en los Países Bajos, se obtuvo como resultado 6 debilidades principales: (a) material de aprendizaje de la escuela insuficiente para lograr los objetivos esenciales, (b) tiempo insuficiente para lograr un mínimo de los objetivos del currículo, (c) calidad de enseñanza deficiente, (d) entendimiento insuficiente sobre los niveles de desempeño de los estudiantes, (e) medidas especiales inapropiadas o deficientes para los estudiantes con problemas de aprendizaje, y (f) organización disfuncional de la escuela mantenida en el tiempo.

Sammons (2007) también revisó estudios sobre las características de las escuelas inefectivas y destacó cuatro aspectos principales: falta de visión, liderazgo sin enfoque, relaciones laborales disfuncionales del personal y prácticas ineficaces en clases.

Esta breve revisión respalda el hecho de que cuando se mencionan los rasgos o problemas específicos que poseen las escuelas inefectivas, inevitablemente componen un “discurso de déficit”. En la literatura sobre la inefectividad de las escuelas predomina un enfoque equivocado, en el sentido en que no está claro que destacar lo que falta es suficiente para remediar la situación. Es por esto, y porque algunos autores de EER han afirmado que estas teorías pueden explicar tanto la efectividad como la inefectividad en las escuelas (Scheerens, 2012), que en este estudio se investigarán las mismas dimensiones que se identificaron en la escuela efectiva, al estudiar la escuela inefectiva. Se brindó especial atención a describir cómo opera cada dimensión, en vez de solo destacar sus deficiencias.

14 Factores teóricos y empíricos de efectividad escolar. Aunque solo se identificaron 8 procesos y dimensiones de las escuelas de forma regular en esta revisión de literatura, se escogieron los factores de efectividad escolar teóricos y empíricos identificados por Scheerens, Glas y Thomas (2003) como un marco de análisis para el diseño de este estudio. Se escogió esta clasificación de factores pues, además de provenir de un meta-análisis de 12 diferentes proyectos EER realizados en países occidentales, incluye dimensiones que no solo se asocian con el liderazgo y la gestión (por ejemplo, el liderazgo educacional o el consenso y cohesión del personal), sino que también incluyen dimensiones claves en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurren principalmente a nivel de la sala de clases, tales como el tiempo de aprendizaje eficaz, el aprendizaje independiente y el ambiente en la sala de clases. De esta manera, el conjunto de factores fue lo bastante amplio como para investigar diferentes aspectos de los procesos y prácticas escolares asociados con el desempeño escolar.

Tabla 2

14 Factores de eficacia escolar teóricos y empíricos para fomentar la eficacia y sus elementos constitutivos

	Factores	Componentes
1	Orientación a logros, altas expectativas: enfoque claro en el dominio de asignaturas básicas	-Altas expectativas (respecto a la escuela) -Altas expectativas (respecto al profesor) -Registros de los logros académicos de los alumnos
2	Liderazgo educacional: control e influencia indirecta en los procesos prioritarios de educación	-Habilidades de liderazgo generales -Líder escolar como proveedor de información -Coordinador de la participación en la toma de decisiones -Líder escolar como coordinador -Control general como procesos en la sala de clases -Tiempo dedicado al liderazgo educacional y administrativo -Consejero y control de calidad de los docentes en clases -Iniciador e impulsor de la profesionalización del personal
3	Consenso y cohesión entre el equipo docente y administrativo: coherencia, constancia y continuidad en el plantel escolar	-Tipos de reuniones y asesorías y frecuencia con que ocurren -Contenidos de la cooperación -Grado de satisfacción respecto a la cooperación -Importancia atribuida a la cooperación -Indicadores de una cooperación exitosa
4	Calidad del currículo / oportunidad de aprender: nivel en que el currículo implementado se ajusta al currículo de logros académicos	- Manera en que se establecen las prioridades curriculares -Elección de métodos y textos escolares -Aplicación de los métodos y textos escolares -Oportunidad de aprender -Grado de satisfacción respecto al currículo
5	Entorno escolar como ambientes ordenados: cultura escolar orientada a mantener el orden	-Importancia dada a un ambiente de orden -Reglas y normas -Castigos y recompensas -Inasistencia y deserción -Buena conducta y comportamiento de los alumnos -Grado de satisfacción con el ambiente de orden escolar
6	Entorno escolar respecto a la orientación hacia la efectividad y las buenas relaciones internas	-Prioridades en un ambiente que fomenta la efectividad en la escuela -Percepciones sobre las condiciones que fomentan la efectividad en la escuela -Relaciones entre los alumnos -Relaciones entre los profesores

7	Potencial de evaluación: aspiraciones y posibilidades de una escuela de utilizar una evaluación como base para aprender y obtener retroalimentación.	<ul style="list-style-type: none"> -Énfasis en la evaluación -Seguimiento del progreso de los alumnos -Uso de los sistemas de seguimiento del alumno -Evaluación del proceso escolar -Uso de los resultados de las evaluaciones -Mantener un registro del rendimiento de los alumnos -Grado de satisfacción con las actividades de evaluación
8	Participación de los apoderados: relación entre el nivel real de participación de los apoderados y el esfuerzo que muestra la escuela por integrarlos.	<ul style="list-style-type: none"> -Énfasis en la participación de los apoderados en la política escolar -Contacto con los apoderados -Grado de satisfacción con la participación de los apoderados
9	Entorno en la sala de clases: relaciones buenas y ordenadas, disposición para trabajar y satisfacción con las interacciones en clases.	<ul style="list-style-type: none"> -Relaciones en las clases -Orden -Disposición para trabajar -Grado de satisfacción
10	Tiempo de aprendizaje efectivo: importancia e implementación de tiempo eficaz en las tareas a nivel de clases y escuela	<ul style="list-style-type: none"> -Importancia del aprendizaje eficaz -Tiempo -Seguimiento de la inasistencia -Tiempo en la escuela -Tiempo en clases -Gestión de las clases -Tareas
11	Enseñanza estructurada: clases bien organizadas y con seguimiento detallado	<ul style="list-style-type: none"> -Importancia de la enseñanza estructurada -Estructura de las clases -Preparación de las clases -Enseñanza directa -Seguimiento
12	Aprendizaje independiente: grado en que los alumnos son responsables y toman decisiones sobre su aprendizaje de acuerdo con sus propios intereses	<ul style="list-style-type: none"> -Sin sub-elementos constitutivos
13	Enseñanza diferenciada: manera en que la escuela enfrenta las diferencias entre los alumnos y se encarga de los alumnos con problemas de aprendizaje y conducta.	<ul style="list-style-type: none"> -Orientación general -Especial atención para los alumnos en riesgo
14	Reforzamiento y retroalimentación: requisito básico para aprender que se encarga de informar a los alumnos acerca de sus logros académicos	<ul style="list-style-type: none"> -Sin sub-elementos constitutivos

Nota: adaptado de Scheerens, Glas, & Thomas, 2003.

Métodos

Preguntas de investigación (PI)

En este estudio se plantean dos preguntas de investigación: (a) Aplicando un marco analítico proveniente de la literatura (Scheerens et al., 2003): ¿Cuáles son las diferencias o semejanzas entre un establecimiento secundario que agrega VAC en lenguaje y uno que no lo hace, en relación a sus procesos y prácticas? y (b) ¿Existen nuevos procesos y prácticas relevantes que emergen de los datos para destacar nuevos aspectos de la escolarización efectiva o inefectiva que permitan diferenciar a las escuelas más y menos efectivas? ¿Si este es el caso, cuáles son estas nuevas dimensiones? De esta manera, el motivo de realizar un estudio de caso instrumental enfocándose en dos escuelas es alcanzar una comprensión más profunda de la manera y la razón por la cual ocurren las diferencias de desempeño entre estas escuelas.

Método de selección de las escuelas incluidas en el estudio de caso instrumental: un aspecto clave de este estudio

Se utilizó un modelo multinivel (MLM) para realizar un análisis de datos secundario a partir de una muestra de 2.283 escuelas y 176.896 estudiantes de 2º año de educación secundaria (16 años de edad) que rindieron la prueba SIMCE en lenguaje. Los resultados de los estudiantes se compararon con (a) su rendimiento anterior en 4 asignaturas cuando tenían 14 años de edad: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales; (b) las características del alumno y sus antecedentes familiares (sexo, número de libros en el hogar, cantidad de personas en el hogar y la educación de los padres) obtenidos mediante cuestionarios proporcionados por MINEDUC a los padres de los estudiantes en 2004 y 2006; y (c) el contexto escolar (promedio del desempeño de la escuela en años anteriores)¹. Luego de realizar el análisis del MLM, no solo fue posible distinguir entre escuelas donde el progreso relativo de los estudiantes era considerablemente mejor, igual al promedio o peor que en las predicciones, en base a las características de la muestra seleccionada, sino que también sirvió para identificar a las escuelas. Así, se seleccionaron dos escuelas que diferían en cuanto a sus puntuaciones de lenguaje con VAC: la escuela A tuvo uno de los puntajes más altos de VAC y la escuela B uno de los más bajos, por lo que se identificaron como la escuela más y menos efectiva.

Características descriptivas de la escuela A y B

Según la información oficial proporcionada por el sitio web del SIMCE², la escuela A y la escuela B se clasifican en el grupo intermedio de NSE, lo que significa que, en promedio, los apoderados tienen 12 a 13 años de educación, su ingreso promedio está entre los \$325.000 y \$550.000 mensuales, y entre el 25% y 42% de los estudiantes se describen como vulnerables. Aunque la escuela A es una escuela pública que contempla la enseñanza escolar desde el 7º año de educación primaria al último de educación secundaria y la escuela B es una escuela particular subvencionada que tiene tanto enseñanza primaria como secundaria, ambas son mixtas, de un tamaño mediano y están ubicadas en dos municipalidades urbanas dentro de la región Metropolitana, en la ciudad de Santiago. En ambas escuelas, el Director se ha desempeñado en su cargo por un período considerable (>10 años). Aunque algunas diferencias en el contexto y perfil de las dos escuelas pueden haber influido en los resultados generales, esta información descriptiva respalda la afirmación de que en el estudio de caso instrumental se está comparando casos similares.

¹ Para más detalles del Modelaje de datos consulte Muñoz-Chereau (2013).

² Con el fin de mantener el anonimato de los participantes, el link de los resultados del SIMCE de la escuela A y B no se informa.

Participantes

Tabla 3
Beneficios del aprendizaje docente identificados en los informes
finales de muestra (en orden de clasificación)

Beneficio	Orden de clasificación
Conocimiento nuevo /mejor comprensión	1 ^{er} lugar
Mejores prácticas pedagógicas	2 ^o lugar
Mejores habilidades tecnológicas	3 ^{er} lugar
aumento de la autoeficacia	4 ^o lugar
Mejores habilidades de liderazgo	5 ^o lugar
Mayor energía/inspiración	6 ^o lugar
Mejores habilidades evaluativas	7 ^o lugar
Mejor colaboración /comunicación	8 ^o lugar =
Mejores habilidades para gestionar proyectos	8 ^o lugar =
Mejores habilidades de asesoramiento y presentación	8 ^o lugar =
Mejores habilidades de investigación	11 ^o lugar

Nota: Fuente: Campbell et al. (2013), p. 36.

Se incluyeron a tres tipos distintos de participantes de cada escuela, con el fin de integrar diferentes perspectivas: dos Directores, dos Jefes de UTP y 2 profesores de lenguaje de cada escuela. El motivo de incluir a los UTP (que proporcionan apoyo y control pedagógico) es porque, en la práctica, estos comparten el liderazgo con el Director. Mientras que los Directores cumplen una función principalmente administrativa o de gestión, los UTP cumplen una función que se centra en la pedagogía. A pesar de que este liderazgo dual a nivel de escuela se reconoce como un rasgo problemático sobresaliente del sistema escolar chileno (Anderson, Marfán, Sánchez, & Horn, 2011), no se ha prestado demasiada atención a las consecuencias de esta división del trabajo en la efectividad escolar. Por lo tanto, en el estudio de caso instrumental se incluye a ambos participantes. La decisión de incluir a diferentes participantes también tiene como objetivo evitar la tendencia conocida en EER a depender demasiado de la percepción del Director como el principal proveedor de datos (Fertig & Schmidt 2002; Scheerens et al., 2003). Finalmente, en la literatura de estudios cualitativos se ha destacado la importancia de incluir al menos tres perspectivas con el fin de triangular y generalizar los datos (Glaser & Strauss, 1967).

Instrumentos y recolección de datos

Se utilizaron diferentes instrumentos para recolectar los datos de los participantes del estudio de caso instrumental, tal como se describe en la Tabla 4. Las entrevistas semi-estructuradas con los Directores fueron el instrumento principal de recopilación de datos. Se escogió este tipo de entrevistas con el fin de abarcar de forma adecuada todas las dimensiones estudiadas. Las preguntas se desarrollaron como afirmaciones generales, y luego siguieron preguntas más específicas para recopilar más datos. Se grabaron las entrevistas en cintas de audio para asegurar un informe exacto de las conversaciones.

La investigadora también observó las clases de los profesores entrevistados. Estas observaciones se enfocaron en la asignatura de lenguaje, en general, y en clases con alumnos que cursaban el 2^o año de educación secundaria. Este fue el caso ya que, a pesar de que los datos cuantitativos se referían a una cohorte de estudiantes previa, el grupo pertenecía al mismo curso o nivel. Por esta razón, se realizaron estas observaciones como una manera de obtener una comprensión más detallada del ambiente en clases y las estrategias pedagógicas que los profesores de lenguaje utilizaron con sus alumnos que cursaban este nivel de escolaridad. También se realizaron grabaciones de audio y notas en terreno durante las observaciones en las clases.

Análisis

Para este estudio se eligió un método de análisis con un enfoque cualitativo mixto de análisis temático (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Primero se recurrió a un enfoque de códigos a priori deductivos. Luego de este análisis, se utilizó un enfoque inductivo, permitiendo que los temas surgieran directamente de los datos. De esta manera, la investigadora también desarrolló nuevos códigos al examinar datos de forma directa.

Códigos a-priori deductivos

El análisis consiste en una serie de pasos. En primer lugar, se transcribió y tradujo los datos recopilados del español al inglés en un documento de procesamiento de texto. Luego, la investigadora segmentó los datos en unidades analíticas fundamentales por medio de los códigos a priori basados en la teoría. Para este proceso se leyeron, escucharon y resumieron los datos brutos.

Categorías basadas en los datos

Con el fin de analizar los datos que no se incluyeron en los códigos a priori, la investigadora utilizó Memos, es decir, frases cortas escritas en los márgenes de las transcripciones acerca de los datos que consideró confusos, perspicaces e interesantes, tomando nota acerca de posibles nuevos temas identificados en el texto. De esta manera, se crearon dos nuevas categorías con el fin de describir las circunstancias locales. Si no se hubiera considerado la Agencia y Confianza, la descripción del estudio de caso instrumental en contextos más desafiantes estaría incompleta. Así, en vez de crear una lista nueva de las dimensiones o factores de las escuelas efectivas e inefectivas, en este estudio primero se utilizaron y luego expandieron los 14 factores que fomentan la efectividad escolar como una manera de resolver la tensión entre la especificidad del contexto y las generalizaciones que se describieron anteriormente.

Resultados

Acceso, posición del investigador y reflexión

Es importante mencionar que obtener el acceso a la escuela A y B resultó ser una labor difícil por diversas razones. La escuela A estaba ocupada participando en varias actividades (otras investigaciones, colaboración con otros establecimientos locales, entre otros) y fue necesario insistir con correos electrónicos y llamadas telefónicas para que participaran en el estudio. Quizás se dio de esta manera porque este estudio no es el único que ha resaltado la efectividad de esta escuela. Efectivamente, en una entrevista reciente, que se publicó en un reconocido periódico nacional, se nombró a la escuela como un ejemplo de un establecimiento de educación efectiva que trabaja en un contexto de desventaja socioeconómica. A pesar de que el contacto inicial con la Escuela B fue sencillo, la recopilación de datos resultó ser más difícil pues, a diferencia de la Escuela A, esta fue la primera vez que la escuela había participado en investigaciones SER/EER (Investigación de efectividad escolar e Investigación de efectividad educacional, respectivamente), y las autoridades escolares tuvieron dificultades para visualizar los posibles beneficios que se podían derivar de su participación. Por ejemplo, el director de la escuela no permitió que se sacaran fotografías de las dependencias e impidió el acceso a la sala de profesores, con la excusa de que iba en contra de las reglas de la escuela.

Por lo tanto, sin importar qué tan detalladas son las descripciones en el estudio de caso instrumental, solo se pudo obtener una perspectiva externa, pues la investigadora no era miembro de las escuelas del estudio de caso instrumental. Como lo explicó el director de la escuela A: «[...] cuando entres en la sala de profesores, te darás cuenta de que nadie se inmutará porque estamos acostumbrados a que nos observen personas externas», y añadió un comentario crítico: “quizás como investigadora en educación vas a destruir lo que voy a decir (risas)”. En este sentido, quedó claro que la investigadora fue percibida como una persona externa con una actitud crítica (reforzada por las actividades de observación, planteamiento de preguntas, toma de apuntes, entre otras), lo que generó algo de incomodidad. La ventaja de esta situación es que otorgó una perspectiva a los datos recolectados, pues la investigadora pudo vincular esta experiencia a su trabajo previo como psicóloga

educacional trabajando en escuelas durante 10 años. Esta experiencia le permitió “imbuirse” en la cultura escolar de Chile y le permitió comparar las escuelas A y B con los otros cientos de escuelas chilenas que había visitado como profesional. A pesar del hecho de que conocía el área de trabajo, es necesario reconocer que, hasta cierto punto, ser una persona nueva en las escuelas del estudio de caso instrumental impactó de forma negativa los datos recopilados. Es decir, es muy poco probable que desde la perspectiva externa se pueda comprender en su totalidad las complejidades que ocurren en las escuelas en general, y los significados que los participantes derivan de sus actividades en particular. Para que resultase de esta manera, se debería haber escogido escuelas con las que ya había un vínculo previo, pero esto contradecía el diseño del presente estudio que se orienta a seleccionar y estudiar escuelas según su desempeño de VAC.

Se resumirán las 16 dimensiones o procesos para cada escuela, al mismo tiempo que se mencionan algunas citas de los participantes en la Tabla 5.

Procesos y prácticas en la escuela A que agregó valor contextual en lenguaje

- (a) Orientación a los logros y altas expectativas de los estudiantes y profesores, con un claro enfoque en mejorar y mantener los buenos resultados.
- (b) Liderazgo compuesto por una mezcla de un estilo educativo y humano, lo que encajaba bien con el difícil contexto escolar.
- (c) Consenso en el plantel escolar respecto a los procesos académicos. Estaba claro lo que se esperaba de cada participante (por ejemplo, preparar guías de ejercicios pero no planificaciones de clases) y se brindó la ayuda correspondiente (capacitación de parte del director escolar, autonomía para probar varias opciones, recursos para escoger métodos y materiales). Este consenso llevó a una cohesión, que se manifestó en la familiaridad y en las interacciones relajadas entre los miembros de la escuela.
- (d) Buenas relaciones personales y profesionales consideradas como un fin en sí mismas, lo que se podía evidenciar en el ambiente escolar.
- (e) Cultura de evaluación en la escuela A que apuntaba a cumplir con los requisitos de rendición de cuentas externos.
- (f) Disposición en la mayoría de los estudiantes para trabajar y clases entretenidas gracias a que el profesor era capaz de reírse de sí mismo.
- (g) Mayor importancia otorgada al tiempo de aprendizaje efectivo, lo que se traducía en una jornada escolar más larga, tareas para la casa, buses que transportaban todos los días desde y hacia la escuela a alumnos residentes en lugares remotos y un uso eficiente del tiempo en clases.
- (h) Implementación de la enseñanza diferenciada como una política implícita, mediante la cual se organizaba a los estudiantes en clases paralelas según sus habilidades.
- (i) Orden en clases considerado como un medio para realizar el trabajo académico; todos conocían el conjunto de reglas explícitas.

A pesar de lo anterior, esta escuela no estaba libre de problemas. En el estudio de caso instrumental también se dejó en evidencia la manera en que los siguientes cinco factores causaban problemas o estaban ausentes en la escuela:

- (j) La enseñanza orientada a rendir las pruebas y evaluaciones no daba lugar a que los alumnos realmente tuvieran tiempo para aprender todo el currículo.
- (k) Se consideraba a los apoderados como fuentes de recursos económicos, socavando su participación en el aprendizaje de los alumnos.
- (l) Las clases se atenían a una estructura que excluía la práctica independiente de los estudiantes.
- (m) El estilo de enseñanza se centraba en el profesor y excluía el aprendizaje independiente.
- (n) La manera en que se entregaba retroalimentación incitaba un espíritu de competitividad más que ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

A fin de complementar las descripciones del estudio de caso instrumental, se incluyeron los siguientes procesos y prácticas en el análisis:

- (o) Agencia: a pesar de que el plantel de la escuela A no consideró a la comunidad local como un participante valioso y clave, ellos creían que trabajaban en un entorno tóxico y desafiante con el que podían lidiar y en el cual podían posicionarse como motores de cambio en los estudiantes.

- (p) Confianza: la interacción entre los docentes y los estudiantes se basaba en la confianza. Creían en la honestidad, la bondad, las habilidades y la seguridad de los docentes y los estudiantes, y se comportaban de manera acorde.

16 procesos y prácticas en la escuela B que no que agregó valor contextual en lenguaje

- (a) Bajas expectativas respecto a los estudiantes; los esfuerzos no se orientaban a los logros académicos, sino más bien a proveer una formación moral.
- (b) Liderazgo principalmente simbólico y técnico, con énfasis en mantener disciplina y control, lo que generaba miedo, desconfianza y aislamiento en los docentes y personal administrativo.
- (c) Ausencia de cohesión en cuanto al proceso académico, a pesar del consenso entre los docentes y el personal administrativo respecto a la importancia de mantener la disciplina.
- (d) Sentimiento de aislamiento entre los profesores, pues no contaban con lazos de apoyo que les ayudaran a mejorar su trabajo. El ambiente escolar recalca de manera excesiva el orden y la disciplina, en desmedro de las relaciones internas.
- (e) Prácticas de evaluación implementadas en su mayoría como un colador para ver cuáles estudiantes aprobaban y cuáles no.
- (f) Trabajo en clases interrumpido por conflictos: habían alumnos “invisibles” y se tomaba a los alumnos como objeto de burla.
- (g) Poca importancia dada al tiempo de aprendizaje efectivo, lo que quedaba demostrado en el hecho de que la jornada escolar era corta, no daban tarea para la casa a los alumnos en educación secundaria y tenían menos tiempo para las actividades en clases debido a las numerosas interrupciones; asimismo, también se contaba con menos tiempo para el trabajo escolar debido a la inclusión de actividades no académicas, como las celebraciones diarias de celebraciones religiosas.
- (h) Ausencia de políticas o prácticas de enseñanza diferenciada.
- (i) Respecto al entorno de orden, a pesar de que definían al orden y a la disciplina como una de sus principales características, al parecer no todos conocían las reglas y muchas eran creadas en el momento. Más que ser como un apoyo para el trabajo académico, el orden se consideraba como un fin en sí mismo, incluso en desmedro del trabajo académico (por ejemplo, interrumpir las clases de lenguaje para que las alumnas se amarraran el pelo para la clase de educación física).
- (j) Limitación de las oportunidades de aprendizaje debido a la falta de planificación.
- (k) Apoderados considerados como fuentes de recursos económicos, socavando su participación en el aprendizaje de los alumnos.
- (l) Exclusión de la práctica independiente de los estudiantes en la estructura de las clases.
- (m) Estilo de enseñanza centrado en el profesor, lo que excluía el aprendizaje independiente.
- (n) Entrega de retroalimentación que incita un espíritu de competitividad, más que ayudar a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Respecto a la escuela B, se encontraron los siguientes hallazgos que complementaron las descripciones del estudio de caso instrumental:

- (o) Agencia: aceptaban de manera pasiva que el contexto social determinaba su trabajo.
- (p) Confianza: no creían en la honestidad, la bondad, las habilidades o la seguridad de los miembros de la escuela (por ejemplo, «*los niños están siempre buscando una manera de hacer lo que está prohibido*»).

Tabla 4
Citas ilustrativas de las 16 dimensiones de efectividad utilizadas en este estudio

N°	Dimensiones de efectividad	Citas ilustrativas	
		Escuela A	Escuela B
1	Orientación al logro, altas expectativas: enfoque claro en el dominio de materias básicas	"Siento que mi desafío es obtener buenos resultados con mis alumnos...de vez en cuando, el director de la escuela me pregunta '¿cómo van TUS resultados?' No me pregunta 'Cómo están LOS resultados, sino que pregunta por los MÍOS, y entonces siento que obtener buenos resultados académicos es un desafío personal..." (Entrevista, Docente).	"A pesar de que sí damos importancia al aspecto académico, nosotros nos enfocamos en brindar una educación moral...una educación orientada a ayudar a los niños a convertirse en buenas personas...porque, cuando alguien nos pregunta dónde está ubicada la escuela, nuestra respuesta genera siempre la misma reacción...dicen 'Aaa cierto, frente a esa población'...y no son capaces de esconder las muecas que muestran lo que piensan verdaderamente: 'No puede ser una buena escuela, si es ahí donde se ubica'...¿se entiende lo que digo?" (Entrevista, Director de la escuela).
2	Liderazgo educacional: control e influencia indirecta en los procesos primarios de educación	"Una fortaleza que necesitamos como directores es la capacidad de manejar la incertidumbre que debemos afrontar cada día en la escuela...cuando hablo con los profesores y me cuentan que están cansados y preocupados, les respondo que es un buen signo...cuando uno se preocupa, uno trata y se esfuerza más por encontrar soluciones...Así que nos terminamos riendo...No sé...Me parece tan obvio que a los profesores se les debe dar más poder...darles espacio, darles la oportunidad de que participen en este juego como mejor les parezca, con sus propios recursos...deben darse cuenta de que el desafío de lograr buenos resultados es personal...pero para que eso ocurra, los libro de labores administrativas y burocráticas..." (Entrevista, Director de la escuela).	"Ella [la directora] se preocupa de los temas administrativos, no de las labores educativas...no es lo mismo entrar a una sala de clases y generar miedo que conocer y entender el trabajo que se está realizando" (Entrevista, UTP).
3	Consenso y cohesión entre el equipo docente y administrativo: coherencia, constancia y continuidad en el plantel escolar	"Cuando me di cuenta de que los niños deberían leer más fuentes primarias, trabajé con mis colegas de Ciencias y de Historia. Buscamos y seleccionamos textos pertinentes según el contenido que los alumnos estaban estudiando, y luego les enseñé estrategias para que mejoraran su comprensión lectora" (Entrevista, Docente).	'Me siento como una isla...Hago lo mejor que puedo con mis alumnos, pero no siento que tenga apoyo de otros docentes' (Entrevista, Docente).
4	Calidad del currículo / oportunidad de aprender: nivel en que el currículo implementado se ajusta al currículo de logros	"Hemos aumentado el tiempo para la enseñanza y el aprendizaje...pero hemos dejado de lado algunos contenidos y temas que no se incluyen en las pruebas" (Entrevista, Docente). A esto le llamaban "modificaciones": los últimos 2 meses del año escolar "los cursos que deben rendir exámenes nacionales se enfocan de manera exclusiva en lenguaje y comunicación, matemáticas y ciencias" (Entrevista, Director de la escuela).	"Siempre me preocupa un poco que no seré capaz de cubrir todo el programa" (Entrevista, Docente).

- | | | | |
|---|--|--|---|
| 5 | Entorno escolar como ambientes ordenados: cultura escolar orientada a mantener el orden | En la escuela A, al comienzo del año escolar, cada estudiante firma '12 reglas y normativas no-negociables' que recalcan que deben ir a la escuela todos los días sin retrasos. Por cada retraso hay un castigo / Se debe respetar a todo miembro de la escuela / Utilizar el uniforme de la escuela en los días de clases / Ser puntual y comportarse en clases / Sentarse en el banco que corresponde y comenzar a trabajar cuando se pida / Llegar a la escuela preparado para un día de clases, entre otros. | Cuando ya estaba por terminar la clase, la profesora de educación física entró a la sala y dijo con firmeza "Las alumnas que no tienen el pelo amarrado no pueden entrar a clases" lo que generó una aire de preocupación entre las niñas" (Observación de clases, 2do año de educación secundaria). |
| 6 | Entorno escolar respecto a la orientación hacia la efectividad y las buenas relaciones internas | "En nuestra misión nos declaramos pluralistas en tres dimensiones: en primer lugar, la religión: no debemos compartir nuestras afiliaciones religiosas, porque si yo soy católico y tú eres mormón y recalamos nuestras diferencias, no vamos a disfrutar trabajar juntos...lo mismo ocurre en cuanto a nuestra orientación política y sexual...no podemos dejar que estos temas nos dividan, por lo que recalco que, cualesquiera sean nuestras preferencias personales, debemos ser fieles a la misión y visión institucional, en términos de aceptar y acoger el pluralismo a fin de que podamos trabajar juntos, sin dejar que nuestras diferencias sean más importantes que las nociones que compartimos" (Entrevista, Director de la escuela). | '...Entonces, entramos a una sala cualquiera y abrimos todas las mochilas, incluso reviso sus bolsillos y los estudiantes no pueden negarse, porque explicamos esta regla cuando ellos se matriculan en la escuela, así que si no les gusta, entonces que vayan a otra escuela...?' (Entrevista, Directora de la escuela) |
| 7 | Potencial evaluativo: aspiraciones y posibilidades de una escuela que utiliza una evaluación como base para aprender y obtener retroalimentación. | 'Siempre nos evalúan personas externas...aparte de las evaluaciones que hacen los profesores. Por ejemplo, ayer los estudiantes rindieron un examen del DEMRE, de la Universidad de Chile, y antes habíamos rendido un examen de Andrés Bello, Cepech...aprovechamos las oportunidades que otorgan las instituciones examinadoras, como la Universidad Católica que nos puede dar "fotos gratis" de nuestra escuela [...]' (Entrevista, Director de la escuela). | 'Parece obvio que, después de un tiempo, debemos evaluar nuestro propio sistema de evaluación, pero no lo hacemos...en los últimos años, mejoramos nuestras reglas de evaluación internas, porque habíamos notado muchas deficiencias...y, al final de cada semestre, programamos una reunión de evaluación para conversar acerca de los logros estudiantiles y otros temas, pero luego no damos prioridad a esas áreas...entonces, una cosa es tener un procedimiento de evaluación y otra es transformarlo en una herramienta' (Entrevista, UTP). |
| 8 | Participación de los apoderados: relación entre el nivel real de participación de los apoderados y el esfuerzo que muestra la escuela por integrarlos. | "Trabajamos con los apoderados por medio de nuestro sistema de financiamiento compartido...cada mes, cada apoderado paga a la escuela 3.000 pesos y con este dinero el profesor paga los materiales que utiliza, y 1.500 por curso para mantener las áreas verdes y el edificio...de esta manera, los apoderados ven en qué invertimos su dinero" (Entrevista, Director de la escuela). | "Me cuesta tratar con los apoderados...no tengo ningún problema con ellos hasta el 4to años de educación primaria, pero en los cursos superiores solo unos pocos vienen a las reuniones de apoderados, y asisten sólo para quejarse o discutir acerca de cosas superficiales, como la fiesta de graduación de fin de año...puedo notar que los estudiantes quedan desamparados en el sentido de que no invierten tiempo para estar juntos, principalmente porque las mamás trabajan...por lo que no hay control, no firman las tareas de sus hijos, y cuando se les pregunta si sus hijos estudian en la casa no saben la respuesta" (Entrevista, Directora de la escuela). |

- | | | | |
|----|---|---|--|
| 9 | Entorno en la sala de clases: relaciones buenas y ordenadas, disposición para el trabajo y satisfacción con las interacciones en clases. | "Ahora deben pensar que estoy loco con la PSU...bueno...es verdad. (Los alumnos se ríen)". Después, cuando explicaba un tipo de texto poético dijo: "Por qué describen la rosa, ¡oh Poetas! Hacedla florecer en el poema...ah, ¡ahora soy poeta!" (Observación en clases, 2do año de educación secundaria). | El profesor está dando un ejemplo relacionado con la comunicación no verbal y apunta a Tom y Mary [dos estudiantes sentados juntos], y dice 'si se sientan juntos no significa que tengan una relación más seria'. El niño se pone colorado y la niña también parece avergonzada. La profesora expande el ejemplo al decir que solo porque un niño lleve una pulsera rosada [muestra la que lleva otro niño a toda la clase] no significa que sea gay. Todos se ríen, excepto el niño" (Observación en clases, 2do año de educación secundaria). |
| 10 | Tiempo de aprendizaje efectivo: importancia e implementación de tiempo efectivo en las tareas a nivel de clases y escuela | En la escuela A, se le daba más importancia al tiempo de aprendizaje efectivo, lo que se traducía en una jornada escolar más larga, tareas para la casa, buses que transportaban todos los días desde y hacia la escuela a alumnos que residen en lugares remotos y un uso eficiente del tiempo en clases. | En la escuela B, se daba muy poca importancia al tiempo de aprendizaje efectivo, lo que quedaba demostrado en el hecho de que la jornada escolar era más corta, no daban tarea para la casa a los alumnos en educación secundaria y tenían menos tiempo para las actividades en clases debido a las numerosas interrupciones; asimismo, también se contaba con menos tiempo para el trabajo escolar debido a la inclusión de actividades no académicas, como las celebraciones religiosas diarias. |
| 11 | Enseñanza estructurada: clases bien organizadas y con seguimiento detallado | Las clases observadas en ambas escuelas se atenían a una estructura similar que excluía la práctica independiente y se podrían resumir en cuatro partes: (a) repasar contenidos, (b) presentar contenidos nuevos, (c) ejercicios guiados, (d) dar retroalimentación o corregir. A pesar de que en ambas escuelas se utilizaron buenas estrategias para la gestión de clases, en ninguna de las clases observadas se incorporó la práctica independiente, lo que revela un tipo de enseñanza que se basa mucho en una enseñanza directa del profesor, quien es concebido como una fuente y mediador de contenido. | |
| 12 | Aprendizaje independiente: medida en que los alumnos son responsables y toman decisiones sobre su aprendizaje de acuerdo con sus propios intereses | "No se considera que los estudiantes sean responsables de su propio trabajo, entonces no esperamos que ellos elijan sus propias tareas" (Observación en clases, Escuela A). No se les brindó suficientes oportunidades a los estudiantes para que desarrollaran estas habilidades. La mayor diferencia entre las escuelas del estudio de caso, con relación a esta dimensión, fue el tiempo que se dedicaba en clases para cada una de las actividades: en la Escuela A, se otorgaba más tiempo e importancia a la práctica guiada, mientras que en la Escuela B, la prioridad estaba en repasar la materia ya estudiada. | |
| 13 | Enseñanza diferenciada: manera en que la escuela enfrenta las diferencias en las habilidades de los alumnos y se encarga de los alumnos con problemas de aprendizaje y comportamiento | 'Si miramos los resultados del SIMCE, el año pasado parecían ser buenos en promedio, pero en términos de logros, hemos logrado respaldar el progreso del grupo con resultados más bajos, y creo que este año los resultados serán similares.' (Entrevista, Docente). | No habían implementado políticas o prácticas de enseñanza diferenciada. En la Escuela B, la mayoría de los docentes tenían la ardua tarea de enseñar una amplia gama de habilidades a los estudiantes. Solo contaban con horas de estudio reforzado después de la jornada escolar, las cuales eran exclusivamente para alumnos en riesgo de repetir el año. Pero no había una estrategia que sirviera para verificar el progreso de los estudiantes durante la jornada escolar. |

<p>14 Reforzamiento y retroalimentación: requisito básico para el aprendizaje que cumple la función de informar a los alumnos acerca de sus logros académicos</p>	<p>"El profesor pega sobre la pared los resultados que cada estudiante obtuvo en las pruebas anteriores. Un alumno se apura para ver el ranking, sus propios resultados y los resultados de sus compañeros de clase". (Observación de clases, 2do año de educación secundaria).</p>	<p>"El profesor comenzó la clase con la entrega a los alumnos de las pruebas corregidas. Las pruebas estaban ordenadas de la nota más alta a la más baja, así que a pesar de que no fue explícito, uno podía deducir en qué puesto en el ranking se encontraba cada alumno" (Observación de clases, 2do año de educación secundaria).</p>
<p>15 Agencia: sentido de eficacia, capacidad o determinación para acometer las metas escolares.</p>	<p>'Cada día debemos lidiar con entornos tóxicos y con la incertidumbre...por ejemplo, cuando el profesor llega a la sala de clases puede ser que encuentre a una niña llorando porque algo ocurrió [en su casa]...llevan sus problemas y preocupaciones a la escuela...entonces, ¿cómo puede el profesor dar inicio al proceso de aprendizaje? ¡Este es el principal desafío!" (Entrevista, Director de la escuela).</p>	<p>"¿Cómo se le puede pedir a un joven que haga más de lo que puede? ... Le digo a los apoderados que contamos con algunas herramientas, pero no todas, y si los padres no prestan ayuda para la educación de sus hijos, no hay mucho que podamos hacer [...]" (Entrevista, Directora de la escuela).</p>
<p>16 Confianza: creer o confiar en la honestidad, la bondad, las destrezas o la seguridad de una persona, organización o entidad" (Diccionario Avanzado de Cambridge en Inglés).</p>	<p>Nuestro caso muestra que algunos profesores, que acaban de graduarse de la universidad, tienen las habilidades y capacidades para generar un aprendizaje de calidad... solo si no los oprimes o los limitas en su labor al imponerles trabajo administrativo" (Entrevista, Director de la escuela).</p>	<p>"Los niños están siempre buscando una manera de hacer lo que está prohibido" (Entrevista, Director de la escuela).</p>

En resumen, en este estudio se dejó en evidencia la manera en que un modelo de efectividad escolar genérico puede ser útil para describir las similitudes y diferencias en los procesos y prácticas de las escuelas del estudio de caso instrumental. Se identificaron nueve factores con diferencias en las prácticas o procesos en los establecimientos secundarios que añadieron valor agregado contextual (escuela A) en contraste con la escuela que no añadió valor agregado contextual (escuela B). Estos factores son: (a) Orientación hacia el logro académico, (b) Liderazgo en la educación, (c) Consenso y cohesión entre el equipo docente y administrativo, (d) Entorno escolar respecto a la orientación hacia la eficacia y las buenas relaciones internas, (e) Potencial evaluativo, (f) Entorno en la sala de clases, (g) Tiempo de aprendizaje efectivo, (h) Enseñanza diferenciada y (i) Entorno escolar como ambientes ordenados. Luego, se definieron cinco factores que fueron igual de problemáticos o estuvieron ausentes en las escuelas del estudio de caso: (j) Calidad del currículo / oportunidad de aprender, (k) Participación de los apoderados, (l) Enseñanza estructurada, (m) Aprendizaje independiente, (n) Reforzamiento y retroalimentación.

Sin embargo, se identificó que el modelo genérico de la efectividad escolar (14 factores de efectividad) estaba incompleto cuando se intentó describir la calidad de la educación entregada por estas escuelas. Al parecer, las escuelas A y B no son capaces de lograr ser efectivas sin un contexto profesional de apoyo. En este mismo sentido, al parecer, el liderazgo en la educación o el entorno escolar por sí mismos no marcan una diferencia. De manera más precisa, del análisis cualitativo se dedujo que es necesario incluir dos nuevas dimensiones: la "agencia", definida como la capacidad o determinación de trabajar por lograr las metas de la escuela, y la "confianza", entendida como una creencia o confianza en la honestidad, bondad, habilidad o seguridad de una persona, organización o cosa, lo que también cumple una función preponderante. A pesar del hecho de que ambas escuelas trabajaban en contextos similares, la escuela A mostró un alto índice de Agencia y Confianza, lo que implicaba cumplir una función de transformación progresiva, en el sentido de que las partes involucradas creían que podrían superar con éxito las limitaciones impuestas

por el contexto. La escuela B tuvo más dificultad para lidiar con los problemas y mantener un espíritu positivo, precisamente porque reaccionaban de maneras inadecuadas a lo que los estudiantes decían.

Cinco de las dimensiones exploradas en el estudio de caso instrumental difuminan más que recalcan las diferencias entre las dos escuelas, lo que demuestra que la escuela efectiva no estaba libre de problemas. Después de utilizar las mediciones del VAC como un instrumento para seleccionar a las escuelas, se pudo concluir que ser efectivo en una asignatura académica no es lo único que importa. En esta investigación se recalcó la necesidad de adoptar un enfoque más amplio respecto a las evaluaciones, lo que se puede lograr por medio de una distribución más equitativa de los incentivos que se otorgan a las escuelas. De esta manera, las escuelas podrían centrarse en más áreas para mejorar el desempeño de la educación chilena.

Un tema preocupante que emergió tras el estudio de caso es saber lo que significan los resultados para las escuelas. Respecto a la escuela B, en particular, quedaba la duda de hasta qué punto ésta podía mejorar. Dado que los procesos escolares que se describen en el estudio pueden considerarse como una barrera para las mejoras, un cambio en esta escuela parece ser un proceso muy complejo. Si se quieren implementar iniciativas para mejoras que sean adecuadas y útiles, es necesario que se superen estas barreras organizacionales negativas. A pesar de que en estudios previos con escuelas con bajo rendimiento se ha deducido sistemáticamente que éstas no tienen la capacidad para mejorar por sí mismas (O'Day, 2002, como se citó en Rosenkvist, 2010), se debe tener cuidado de no generalizar, pues estos hallazgos no incluyen a otras áreas de asignaturas o a grupos diferentes de alumnos. El hecho de que la escuela B se ha descrito como retrógrada en las dimensiones analizadas no significa que no puede mejorar en otros aspectos. La escuela B ha sido elogiada por ser una institución segura que mantiene el orden. Esto puede haber sido de mucha utilidad para otros propósitos que no se incluyeron en este estudio de caso instrumental.

Otro asunto que puede ser preocupante es que la escuela A enseñaba con las pruebas en mente, hasta el punto en que limitaba las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Esto demuestra que el énfasis en evaluaciones que existe en Chile genera un peso tan grande en las escuelas que termina creando consecuencias inesperadas o incentivando actividades inadecuadas o 'estratégicas'. Esta conclusión resuena con muchos de los problemas y limitaciones que SER ha tenido que confrontar durante las últimas décadas (Angus, 1993; Ball, 1995; Elliot, 1996; Fielding, 1997; Scherrer, 2011; Slee et al., 1998; Wrigley, 2004). La pregunta que surgió del análisis es «¿efectivo en qué?».

Discusión

En primer lugar, queda claro que, a pesar de que los estudios SER/EER enfocados en los procesos que se vinculan con los resultados han acumulado una gran cantidad de evidencia sobre lo que distingue a las prácticas escolares en las escuelas efectivas e inefectivas en los países occidentales, no se han realizado muchos estudios empíricos en América Latina, menos aún en Chile. El único estudio relevante anterior en Chile, realizado por Bellei y colegas (2004), tiene limitaciones metodológicas significativas, a pesar de que sus hallazgos se ven respaldados y extendidos por el presente estudio. Por lo tanto, este estudio ha comenzado a subsanar esta brecha al realizar un estudio de caso instrumental en establecimientos secundarios efectivos e inefectivos en Chile.

¿El presente estudio respalda o limita el uso de valor agregado y valor agregado contextual (VA/VAC) para identificar escuelas como altamente efectivas o inefectivas? Esta es una pregunta de validez respecto al uso del enfoque adoptado en este estudio para los propósitos de clasificar a los establecimientos de educación escolar, y se considerará como el principal ángulo para la discusión acerca de los resultados del estudio.

Dado que las mediciones a nivel de sistema pueden ser de ayuda en la toma de decisiones, tales como la rendición de cuentas, la asignación de recursos, las evaluaciones, las mejoras o la entrega de información al público, es importante recordar que la clasificación de escuelas que la Agencia de la Calidad de la Educación en Chile implementará, variará si se utilizan otro tipo de mediciones. En este estudio se defiende el uso de las mediciones de VAC, con el cual se identifican y exploran ejemplos que se pueden verificar de escuelas efectivas e inefectivas.

La búsqueda de enfoques más justos y precisos para comparar el desempeño de los establecimientos secundarios en Chile, como el VAC, es de suma importancia para este país, ya que el sistema de educación presenta niveles alarmantes de selección, segregación y competencia injusta (Carnoy, 2007; Carnoy & McKewen, 2003; Hsieh & Urquiola, 2003, 2006; San Martín & Carrasco, 2012; Valenzuela et al., 2009). Resulta muy fácil confundir los resultados brutos como indicadores de la efectividad de una escuela, ya que las puntuaciones brutas de las evaluaciones suelen esconder las prácticas “dudosas” que las escuelas en Chile implementan en su quehacer diario, tales como seleccionar a sus alumnos según sus resultados académicos y criterios socioeconómicos. Respecto a este dilema, por lo general, el valor agregado y el VAC ofrecen una mejor respuesta que aquella que se obtienen con resultados brutos.

A la par con las investigaciones anteriores, en las cuales se ha reconocido la utilidad de identificar factores a nivel de escuela que se asocian con los resultados VA/VAC para ayudarlas a establecer planes y metas para mejoras (Thomas & Mortimore, 1996), este enfoque de 16 factores de mejoras podría utilizarse en el futuro como una lista de verificación evaluativa a fin de identificar las áreas de fortalezas y debilidades. Asimismo, podría utilizarse como un esquema de codificación para capturar la diversidad de dimensiones que operan en las escuelas. No obstante, no debería utilizarse como una guía estricta o como una receta para llegar a ser una escuela efectiva, algo que claramente se escapa del alcance de este estudio.

Se debe ir más allá en este debate de “uno o el otro” sobre las estimaciones brutas o las estimaciones de VAC. Las estimaciones brutas sirven para describir temas de equidad y calidad en el sistema escolar general, mientras que las estimaciones de VAC permiten llegar a conclusiones acerca de la calidad relativa y la coherencia del desempeño de cada escuela. Más que considerar a cada una de estas mediciones SESI de manera aislada, se necesitan ambas para entender desde una nueva perspectiva a los establecimientos de educación escolar chilenos. No obstante, no se deberían utilizar las estimaciones brutas o de VAC como los únicos indicadores de la efectividad de las escuelas; más bien, se deberían utilizar como componentes de un sistema de rendición de cuentas más amplio, como aquel propuesto por la Asociación de Gobierno Local del Reino Unido, que utiliza más que resultados académicos para evaluar la calidad de las escuelas. Las inspecciones y otras formas de retroalimentación basadas en otras dimensiones de escolaridad podrían ser un desarrollo prometedor para respaldar las iniciativas de mejoramiento escolar. El VAC debería presentarse junto a otra información, especialmente porque cualquier indicador por sí solo aporta información limitada sobre el desempeño de una escuela. Tal como con cualquier otro indicador empírico del desempeño escolar, el VAC es falible, dependiendo de la variabilidad y las suposiciones (OECD, 2008). Pero cuando se implementa de manera adecuada, el VAC genera indicadores del nivel escolar que, junto con otros indicadores, puede brindar una imagen informativa del funcionamiento de una escuela.

Si el SIMCE, al amparo del nuevo marco impuesto por la Agencia de Calidad de la Educación (2011), tendrá incluso consecuencias mayores para las escuelas, entonces se deben justificar las conclusiones obtenidas de los resultados. A pesar de que queda claro que no se puede confiar en un indicador por sí solo a la hora de tomar decisiones (National Research Council, 1999, como se citó en Braun et al., 2010), en este estudio se recomienda con seguridad el uso del VAC como una medición más significativa de la efectividad de una escuela en contraste con resultados brutos. Esto se debe a que el VAC funciona como un hándicap que ayuda a nivelar el escenario de estudio.

Con un énfasis en el VAC se podría obtener una imagen más favorable de las escuelas que trabajan en contextos vulnerables (las que por lo general son escuelas públicas) en contraste con un énfasis en otros enfoques. De esta manera, se reduciría el sentimiento de fracaso que se ha reforzado en las últimas décadas con la publicación periódica de los resultados del SIMCE. Asimismo, el uso de los modelos de VAC podría ayudar a aumentar la confianza de las partes involucradas que se preocupan de la gestión de las escuelas y de los profesores que tienen la labor de educar a estudiantes en desventaja económica y social. Con el uso del enfoque VAC no solo se pueden crear modelos más precisos, sino que también se puede brindar mayor poder político, en el sentido de que se envía un mensaje de justicia a las partes involucradas.

Por esta razón, en este estudio, se defiende la idoneidad de implementar un modelo VAC como una medición más justa de la efectividad de las escuelas, siempre teniendo en cuenta que la decisión de centrarse en mediciones específicas debería alinearse con objetivos de políticas más amplios, los que se orientan a mejorar la calidad y equidad de la educación. Las puntuaciones de VA/VAC también pueden ser utilizadas como información que sirve para monitorear las iniciativas de políticas de este tipo.

Finalmente, a fines de 2013, la Agencia de Calidad Chilena no sólo clasificará a los establecimientos escolares en cuatro grupos de desempeño, sino que además las escuelas que no cumplan con los estándares (aquellas clasificadas con un desempeño insuficiente) sufrirán consecuencias graves (como intervenciones de organizaciones, sanciones monetarias o incluso clausura). Este estudio es oportuno, pues en la legislación se estipula que se podrían incluir modelos de VA para clasificar a escuelas, dependiendo de los datos disponibles (Ley General de Educación, 2010).

Son prometedores los esfuerzos que derivan de este nuevo marco de evaluación que implementará la Agencia de Calidad con el fin de alejarse del sistema actual que se basa en los resultados brutos del SIMCE. No obstante, la imposición de altas consecuencias parece problemático, especialmente porque las políticas eficaces no son solo aquellas que parecen claras para las partes involucradas, sino que además toman en cuenta la capacidad de implementarlas (Creemers, 2012). Es inevitable que surjan consecuencias negativas para aquellas escuelas que se clasificaron con un desempeño insuficiente. Aparte de la ya conocida consecuencia del fracaso (que termina estigmatizando y etiquetando a la escuela), hacer pública esta clasificación puede ser contraproducente especialmente porque, tal como se identificó con este estudio de caso instrumental, lo que parecía marcar una diferencia entre la escuela A y B no eran solo las dimensiones conocidas de EER, sino también las dimensiones menos estudiadas de agencia y confianza: dos dimensiones que sirvieron de ayuda para que la escuela A superara los obstáculos para así sostener su compromiso, resiliencia y efectividad en el tiempo. Este sentido de efectividad es precisamente la creencia que podría dañarse si la información se utiliza de manera inadecuada. No se sabe con seguridad si el discurso del fracaso pueda realmente ayudar a las escuelas a mejorar o recuperar sus resultados y desempeño. Lo que sí se puede afirmar es que las mejoras dependen en gran medida del apoyo que se otorga. En este sentido, este estudio sirvió para identificar 16 dimensiones que fomentan la efectividad y que pueden respaldar el mejoramiento escolar.

El artículo original fue recibido el 2 de mayo de 2013
El artículo revisado fue recibido el 20 de agosto de 2013
El artículo fue aceptado el 2 de septiembre de 2013

Referencias

- Agencia Calidad de la Educación (2011). *¿Qué es la Agencia de Calidad de la Educación?* Recuperado el 1 de febrero de http://www.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=22276&cid_portal=1&id_seccion=4220
- Ainley, P. (1994). *Degrees of difference: Higher education in the 1990s*. Londres: Lawrence & Wishart.
- Aitkin, M., & Longford, N. (1986). Statistical modelling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society*, 149(1), 1-43.
- Anderson, S., Marfán, J., & Horn, A. (2011). *Leadership efficacy, job satisfaction and educational quality in Chilean elementary schools. 25th International Congress for School Effectiveness and School Improvement*. Recuperado el 3 de febrero de 2013 de www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0095.pdf
- Angus, L. (1993). The sociology of school effectiveness. *British Journal of Sociology of Education*, 14(3), 333-45.
- Ball, S. (1995). Intellectual or technicians? The urgent role of theory in educational studies. *British Journal of Educational Studies*, 43(3), 255-71.
- Ballou, D., Sanders, W., & Wright, P. (2004). Controlling for student background in value-added assessment of teachers. *Journal of Educational and Behavioural Statistics*, 29(1), 29-37.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., & Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza en Chile*. Chile: UNICEF.
- Braun, H., Chudowsky, N., & Koenig, J. (2010). *Getting value out of value-added*. Recuperado el 24 de enero de 2013 de <http://www.nap.edu/catalog/12820.html>
- Carnoy, J., & McKewan, P. (2003). Does privatization improve education? The case of Chile's national voucher plan. Chapter 1. En D. Planck, & G. Sykes (Eds.), *Choosing choice. School choice in the international perspective* (pp. 24-44). Nueva York: Columbia Press.
- Carnoy, M. (2007). Improving quality and equity in Latin American education: A realistic assessment. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 103-130.
- Carrasco, A. (2010). *A case-study of the Chilean policy agenda for disadvantaged primary schools: meeting their challenges?* (Tesis doctoral). Cambridge: University of Cambridge.
- Carrasco, A., & San Martín, E. (2012). Voucher system and school effectiveness: reassessing school performance differences and parental choice decision-making. *Estudios de Economía*, 39(2), 123-141. Recuperado de www.estudiosdeeconomia.cl
- Creemers, B. (1996). The goals of school effectiveness and school improvement. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, & N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (pp. 36-58). Londres: Routledge.
- Creemers, B. (2012). *Developing, testing and using theoretical models for promoting quality and equity in education*. Keynote at the 3rd meeting EARLI SIG. Recuperado el 2 de abril de 2013 de <http://www.earli.uzh.ch/programme/keynote-speeches>
- D'Haenens, E., Van Damme, J., & Onghena, P. (2010). Constructing measures for school process variables: The potential of multilevel confirmatory factor analysis. *Qual Quant*, 46, 155-188.
- Duri-Bellat, M., & Mengat, A. (1998). Importance of ability grouping in French "colleges" and its impact upon pupils' academic achievement. *Educational Research and Evaluation*, 4, 348-368.
- Elliot, J. (1996). School effectiveness research and its critiques: Alternative visions of schooling. *Cambridge Journal of Education*, 26, 199-223.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80-92.
- Fertig, M., & Schmidt, C. (2002). *The role of background factors for reading literacy: Straight national scores in the PISA 2000 study*. Recuperado el 23 de febrero de 2013 de <http://ssrn.com/abstract=323599>
- Fielding, M. (1997). Beyond school effectiveness and school improvement: Lighting the slow fuse of possibility. *The Curriculum Journal*, 8(1), 7-27.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Londres: Sociology Press.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel statistical models*. Londres: Edward Arnold.
- Goldstein, H., Rasbash, J., Yang, M., Woodhouse, G., Pan, H., Nuttall, D., & Thomas, S. (1993). A Multilevel analysis of school examination results. *Oxford Review of Education*, 19(4), 425-33.
- Gray, J., Goldstein, H., & Thomas, S. (2003). Of trends and trajectories: Searching for patterns in school improvement. *British Educational Research Journal*, 29(19), 83-88.
- Gray, J., Reynolds, D., Fitz-Gibbon, C., & Jesson, D. (Eds.) (1996). *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement*. Londres: Cassell.
- Harris, A., Jamieson, M., & Russ, J. (1995). A study of "effective" departments in Secondary Schools. *School Organisation*, 15(3), 283-299.

- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge.
- Hoyle, R., & Robinson, J. (2003). League tables and school effectiveness: A mathematical model. *Proceedings of the Royal Society of London B*, 270, 113-199.
- Hsieh, Ch-T., & Urquiola, M. (2003). *When schools compete: How do they compete? An assessment of Chile's nationwide school voucher program*. (Serie de documentos de trabajo 1008). Recuperado el 21 de mayo de 2012 de <http://www.nber.org/papers/w10008>
- Hsieh, Ch-T., & Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(8-9), 1477-1503.
- Klieme, E. (2012). *Qualities and effects of teaching. Integrating findings across subjects and cultures*. (Keynote at the 3rd meeting EARLI SIG). Recuperado el 19 de marzo de 2013 de <http://www.earli.uzh.ch/programme/keynote-speeches>
- Ladd, H., & Walsh, R. (2002). Implementing value-added measures of school effectiveness: getting the incentives right. *Economics of Education Review*, 21, 1-17.
- Ladd, H., & Zelli, A. (2002). School-based accountability in North Carolina: The responses of school principals. *Educational Administration Quarterly*, 38, 494-529.
- Lambert, D., & Lines, D. (2000). *Understanding assessment. Purposes, perceptions, practice*. Londres: Routledge.
- Leckie, G. (2008). *Multilevel modelling of school differences in educational achievement*. (Tesis doctoral). Bristol: University of Bristol.
- Leckie, G., & Goldstein, H. (2007). *The limitations of using school league tables to inform school choice*. Recuperado el 23 de marzo de 2010 de http://209.85.229.132/search?q=cache:bR0DoCO0iaUJ:eprints.ncrm.ac.uk/265/1/School_league_tables.pdf+unfair+league+tables+filetype:pdf&cd=5&hdl=enandct=clnkandgl=uk
- Leckie, G., & Goldstein, H. (2011). Understanding uncertainty in school league tables. *Fiscal Studies*, 32(2), 207-224.
- Ley General de Educación (2010). *Establece la Ley General de Educación*. Recuperado el 1 de febrero de 2013 de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Luyten, H. (1998). School effectiveness and student achievement, consistent across subjects? Evidence from Dutch elementary and secondary education. *Educational Research and Evaluation*, 4(4), 281-306.
- Maden, M. (2001). *Success against the odds. Five years on. Revisiting effective schools in disadvantaged areas*. Londres: Routledge.
- Manzi, J., San Martín, E., & Van Belleghem, S. (2013). School system evaluation by value-added analysis under endogeneity. *Psychometrika*. Recuperado el 11 de septiembre de 2013 de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11336-013-9338-0/fulltext.html>. doi: 10.1007/S11336-013-9338-0
- Mortimore, P. (1991). School effectiveness research: Which way at the crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 213-229.
- Muñoz-Chereau, B. (2013). *Searching for fairer ways of comparing Chilean secondary school performance: a mixed methods study investigating contextual value added approaches*. (Tesis doctoral). Bristol: University of Bristol.
- Murillo, J. (2007). School effectiveness research in Latin America. En T. Townsend (Ed.) *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 75-92). Países Bajos: Springer.
- OCDE (2008). *Measuring improvements in learning outcomes. Best practices to assess the value-added of schools*. Recuperado el 12 de abril de 2011 de www.oecd.org/publishing/corrigenda
- OCDE (2011a). *La medición del aprendizaje de los alumnos. Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. Recuperado el 11 de septiembre de 2013 de <http://www.oecd.org/edu/school/47871357.pdf>
- OCDE (2011b). *Society at a glance – OECD social indicators, key findings: Chile*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/39/23/47572883.pdf>
- Opendakker, M., & Van Damme, J. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 165-196.
- Ramírez, M. J. (2007). Diferencias dentro de las salas de clases. *Estudios Públicos*, 106, 5-22.
- Raudenbush, S., & Willms, J. (1995). The estimation of school effects. *Journal of Educational and Behavioural Statistics*, 20(4), 307-335.
- Rosenkvist, M. A. (2010). Using student test results for accountability and improvement: A literature review. *OECD Education Working Papers*, 54. OECD Publishing. Recuperado el 19 de mayo de 2011 de <http://dx.doi.org/10.1787/5km4htwzvbv30-en>
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness coming of age in the twenty-first century*. Países Bajos: Swets and Zeitlinger.

- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: Making connections. A review of school effectiveness and improvement research. Its implications for practitioners and policy makers*. Recuperado de <http://cdn.cfbt.com/-/media/cfbtcorporate/files/research/2007/r-school-effectiveness-and-equity-full-2007.pdf>
- Sammons, P., Cuttance, P., Nuttall, D., & Thomas, S. (1995). Continuity of school effects: A longitudinal study on primary and secondary school effects on GCSE performance. *School Effects and School Improvement*, 6(4), 285-307.
- Sammons, P., Thomas, S., Mortimore, P., Owen, Ch., & Pennell, H. (1993). *Assessing school effectiveness: Developing measures to put school performance in context*. Londres: Institute of Education, International School Effectiveness and Improvement Centre.
- Sammons, P., Thomas, S., & Mortimore, P. (1997). *Forging links: effective schools and effective departments*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- San Martín, E., & Carrasco, A. (2012). Clasificación de escuelas en la nueva institucionalidad educativa: contribución de modelos de valor agregado para una responsabilización justa. *Temas de Agenda Pública*, 53, 1-18. Santiago, Chile: Centro de Políticas Públicas.
- Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. *Fundamentals of educational Planning. International Institute of Educational Planning*, 68. París: UNESCO.
- Scheerens, J. (2012). *Theories of educational effectiveness and ineffectiveness*. Keynote at the 3rd meeting EARLI SIG. Recuperado el 2 de abril de 2013 de <http://www.earli.uzh.ch/programme/keynote-speeches>
- Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S. (2003). *Educational evaluation, assessment and monitoring. A systemic approach*. Países Bajos: Swets and Zeitlinger Publishers.
- Scherrer, J. (2011). Measuring teaching using value-added modelling: The imperfect panacea. *NASSP Bulletin*, 95(2), 122-140.
- Shagen, I., & Hutchison, D. (2003). Adding value to educational research: The marriage of data and analytical power. *British Educational Research Journal*, 29(5), 749-765.
- Slee, R., Weiner, G., & Tomlinson, S. (1998). *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and school improvement movements*. Londres: Falmer Press.
- Smyth, E. (1999). Pupil performance, absenteeism and school drop-out: A multidimensional analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 480-502.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Londres: Sage.
- Steele, F., Vignoles, A., & Jenkin, A. (2007). The effect of school resources on pupil attainment: a multilevel simultaneous equation modelling approach. *J. R. Statist. Soc.*, 170(3), 801-824.
- Stoll, L., & Mortimore, P. (1997). School effectiveness and school improvement. In J. White, & M. Barber (Eds.), *Perspectives on school effectiveness and school improvement*. (pp. 14-25). Londres: Institute of Education.
- Stoll, L., & Myers. K. (1998). *No quick fixes. Perspectives on schools on difficulty*. Londres: Falmer Press.
- Stringfield, S. (1998). Anatomy of ineffectiveness. En L. Stoll, & K. Myers (Eds.), *Perspectives on schools on difficulty* (pp. 209-221). Londres: Falmer Press.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.
- Thieme, C., Tortosa-Ausina, E., Prior, D., & Gempp. R. (2012). *Valor agregado multinivel y factores contextuales en educación: una comparación no paramétrica robusta*. Recuperado el 4 de febrero de 2013 de https://editorialexpress.com/cgi-bin/conference/download.cgi?db_name=xveep&paper_id=53
- Thomas, S., Salim, M., Muñoz-Chereau, B., & Peng, W.-J. (2011). Educational quality, effectiveness and evaluation: Perspectives from China, South America and Africa. En Ch. Chapman, D. Muijs, A. Harris, D. Reynolds, & P. Sammons (Eds.), *Challenging the orthodoxy of school effectiveness and school improvement: Towards new theoretical perspectives* (pp. 125-145). Londres: Routledge.
- Thomas, S., & Mortimore, P. (1996). Comparison of value added models for secondary school effectiveness. *Research Papers in Education*, 11(1), 5-33.
- Timmermans, A., Doolaard, S., & de Wolf, I. (2011). Conceptual and empirical differences among various value-added models for accountability, *School Effectiveness and School Improvement*, 22(4), 393-413.
- Treviño, E., & Donoso, F. (2010). *Agrupación de escuelas para intervenciones de política: análisis del caso chileno*. Recuperado de http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Trevino_ValorAgregado2010.pdf
- Valenzuela, J., Bellei, C., Osses, A., & Sevilla, A. (2009). *Causas que explican el mejoramiento de los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en PISA 2006 respecto a PISA 2001*. *Aprendizajes y Políticas*. Santiago, Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.
- Van de Grift, W., & Houtveen, T. (2007). Weaknesses in underperforming schools, *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 12(4), 383-403.
- Willms, D., & Raudenbush, S. (1989). A longitudinal hierarchical linear model for estimating school effects and their stability. *Journal of Educational Measurement*, 26(3), 209-232.
- Wrigley, T. (2004). School effectiveness: The problem of reductionism. *British Educational Research Journal*, 30(2), 227-244.