

# Análisis de consistencia a partir de una etnografía escolar: aproximación a una validación para cuestionarios de gran escala

## Consistency analysis from a school ethnography: approach to a validation of large-scale application questionnaires

Magdalena Sánchez, Pedro Moreno, Angélica Vicuña

UDirección Evaluación y Estudios, Estudios y Consultorías Focus

### Resumen

El presente artículo da cuenta de una investigación realizada para la Agencia de Calidad de la Educación en la que se indaga en la validez de los instrumentos utilizados el 2014 para la medición de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social en estudiantes, apoderados y profesores de sexto básico. Específicamente, se presenta lo realizado para el cumplimiento de uno de los objetivos específicos de la investigación, a partir de un análisis de consistencia entre los resultados cuantitativos del instrumento Simce y los resultados de un desarrollo etnográfico, realizado en 18 establecimientos educacionales del país. La relevancia del estudio radica en la contextualización y comprensión de posibles adecuaciones a los contenidos del cuestionario y entrega observaciones acerca de los alcances y límites del uso de instrumentos de gran escala para medir los IDPS. Además, se describe una metodología que permite integrar la etnografía al análisis de validez de contenido de un conjunto de instrumentos que buscan medir indicadores no académicos desde la percepción de los propios actores escolares. Los resultados, mediante la triangulación de técnicas cuantitativas y cualitativas, dan cuenta de un grado de consistencia medio-alto entre los resultados de ambas fuentes de información. Resulta interesante relevar esta metodología de análisis de consistencia para validar instrumentos de evaluación a gran escala.

**Palabras claves:** evaluación escolar a gran escala, consistencia entre metodologías, indicadores de Desarrollo Personal y Social, calidad educativa

---

#### Correspondencia a:

Magdalena Sánchez  
Directora evaluación y estudios, Estudios y Consultorías Focus  
Los Conquistadores 2.159, Providencia, Santiago  
Correo electrónico: msanchez@focus.cl; maidasancheza@gmail.com  
Los resultados presentados son productos de un estudio diseñado y financiado por la Agencia de Calidad de la Educación a través de la Licitación Pública ID 721703-29-LP14. Todo el material producido en el marco de la investigación es de propiedad de la Agencia de Calidad de la Educación.

---

© 2017 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile  
doi: 10.7764/PEL.54.2.2017.10

## Resumen

This article presents the research carried out for Agencia de Calidad to investigate the validity of the instruments used in 2014 to measure the Personal and Social Development standards in students, parents/guardians and teachers in sixth grade. Specifically, it presents what has been done to fulfill one of the specific objectives of the research, having as a starting point a consistency analysis between the quantitative results of the SIMCE instrument and the results of an ethnographic development, carried out in 18 schools along the country. The importance of this study relies in the comprehension and contextualization of possible adjustments to the contents of the questionnaires and it also gives observations about the scope and boundaries of the use of large scale instruments to measure Personal and Social Development Indicators. It also describes a methodology that allows integrating the ethnography to the content validity analysis of a group of instruments that try to measure non-academic standards from the consulted people's perception. The results, taken from the triangulation of quantitative and qualitative techniques, show medium-high consistency between the results of the two sources of information. It seems interesting to enhance this kind of methodology for consistency analysis to validate instruments of large scale evaluation.

**Keywords:** large scale educational evaluation, consistency in-between methodologies, non-academic indicators, educational quality

Considerando la importancia de los indicadores no académicos en el desarrollo de los estudiantes y la relevancia que estos adquieren en el contexto escolar, la Agencia de Calidad de la Educación encargó una investigación que permitiera, entre otros objetivos, el evaluar el grado de consistencia entre lo reportado por los cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación y lo que realmente sucedía en los establecimientos escolares, a nivel de dinámicas y percepciones de los actores, de manera de determinar si las respuestas obtenidas desde los cuestionarios eran indicativas de lo que pretenden medir Indicadores de Desarrollo Personal y Social (en adelante IDPS). Así, a través de un desarrollo etnográfico en 18 establecimientos de distintas comunas del país, se levantó información que permitió definir niveles de desarrollo para cada uno de los IDPS y sus respectivas dimensiones. Esto permitió realizar una comparación y definir el nivel de consistencia entre los resultados reportados por ambas metodologías, gracias a la entrega, por parte de la Agencia de Calidad de la Educación, de toda la información relativa a los puntajes obtenidos a partir del cuestionario Simce de los establecimientos que participaron en el estudio de casos y de los puntajes bruto de todo el país.

El presente artículo se estructura en cuatro apartados. El primero muestra los antecedentes y elementos conceptuales considerados para la investigación, principalmente relativos a la evaluación a gran escala, a la validez de instrumentos y a los IDPS. Luego, en el marco metodológico, se explicita la metodología general del estudio, los instrumentos utilizados para el levantamiento de información y los aspectos relativos a la metodología específica de análisis de consistencia, detallando cómo se definieron los niveles de logro desde cada una de las metodologías y el proceso de análisis propiamente tal. El tercer apartado muestra los resultados del estudio relativos a la consistencia, evidenciando una consistencia media-alta entre los resultados del cuestionario y los de la etnografía. Por último, se presentan conclusiones generales en relación al estudio abordado en el artículo y respecto del uso del análisis de consistencia como método para perfeccionar procesos de evaluación a gran escala, además de las recomendaciones asociadas a estas.

## Antecedentes

### Evaluación a gran escala

La evaluación a gran escala en América Latina surge a partir de un momento coyuntural en la región determinado por la necesidad de avanzar en la sistematización de la información proveniente del esfuerzo realizado para ampliar la cobertura educativa y aumentar los niveles de escolaridad. Este proceso acontecido en la década de los ochenta e institucionalizado ya definitivamente hacia finales de los noventa buscaba dar un correlato técnico a la necesidad de lograr efectividad en los aprendizajes de los(as) estudiantes en las escuelas de gran parte de los países latinoamericanos.

De esta forma, hacia finales de los noventa fue posible dar los “primeros pasos hacia el desarrollo de capacidades técnicas básicas para diseñar e implementar evaluaciones a gran escala y para emprender análisis estadísticos de los datos recogidos” (Arregui, 2008).

Ahora bien, respecto del uso de esta información y las necesidades de mejora de los diferentes sistemas de evaluación, los focos, de acuerdo a Arregui (2008) han estado centrados en dos aspectos. Por un lado, se encuentra la necesidad de mejorar técnicamente los instrumentos de recogida de evaluación y su posterior análisis y, por otra parte, y quizás más complejo aún, está el cómo comunicar toda esta información a los diferentes usuarios del sistema y la comunidad en general (Arregui, 2008).

A nivel local, estos elementos han marcado el devenir del sistema de evaluación desde sus inicios a principios de los años ochenta, ya que han permitido que los instrumentos y el sentido de los mismos sean revisados, así como también la forma y metodologías utilizadas en el análisis de la información. Además de lo anterior, se ha relevado de manera constante en los últimos años la necesidad de entregar información que sea útil para los establecimientos educacionales, es decir, que les permita tomar decisiones para la mejora de su gestión institucional y pedagógica.

El año 2009 se firma en Chile la Ley General de Educación (LGE), en reemplazo de la LOCE, la que establece el deber del Estado de asegurar una educación de calidad, procurando que esta sea impartida a todos los estudiantes residentes en el país. Los principales objetivos de esta nueva ley son lograr que todos los estudiantes reciban una educación que les entregue oportunidades para su formación y su desarrollo integral, propender a asegurar una educación de calidad para todos, tender a asegurar que todos los estudiantes alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje y finalmente implementar un Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

La creación de este Sistema de Aseguramiento marca un hito fundamental en cuanto a la forma de entendimiento de las evaluaciones a gran escala, ya no se contemplan simplemente aspectos académicos en el proceso de evaluación, sino que se incluyen indicadores no académicos que tienen un valor en sí mismos y que dan cuenta de una mirada mucho más integral de la evaluación.

Dentro de esta estructura, la Agencia de Calidad de la Educación tiene un rol central en términos de aportar al sistema educativo conocimiento sobre el estado de esta perspectiva nueva del concepto de calidad desde su función de evaluación del grado de cumplimiento de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social.

## **Indicadores de Desarrollo Personal y Social**

Durante los últimos años, el esfuerzo nacional en materia de educación escolar ha incluido un fuerte foco en el aseguramiento de una educación de calidad para todos los estudiantes. En este marco, la Agencia de la Calidad es el órgano encargado de evaluar los logros de los estudiantes de acuerdo al grado de cumplimiento de determinados estándares, entre los que además de los estándares académicos, se incluyen los IDPS. Esto es coherente con la Ley General de Educación, la que postula que uno de los objetivos de la educación debe ser el desarrollo de actitudes, conocimientos y habilidades para que en el ámbito personal y social los estudiantes desarrollen una autoestima positiva de sí mismos, actúen de acuerdo a los valores y normas de convivencia cívica, practiquen actividad física y adquieran hábitos de higiene y cuidado personal, entre otros. Los IDPS se relacionan íntimamente con los Objetivos de Fundamentales Transversales (OFT), que definen una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que se orientan al desarrollo de competencias que se consideran fundamentales para el desarrollo personal y para desenvolverse en los ámbitos social, laboral y ciudadano (Castillo & Contreras, 2014).

Estos indicadores responden a la incorporación de elementos no académicos que son considerados parte del desarrollo del niño/a y que deben fomentarse a través de la educación escolar. Actualmente, el aprendizaje social y emocional es considerado como un proceso en sí mismo, a través del cual los estudiantes adquieren y desarrollan habilidades que apoyan el aprendizaje, una conducta positiva y las relaciones sociales constructivas (Kendziora, Weissberg, & Dusenbury, 2011).

En la actualidad se hace cada vez más evidente la necesidad de desarrollar en las personas las competencias individuales y sociales necesarias para afrontar las demandas propias de una realidad en permanente cambio. Por esto, la escuela, además de alfabetizar con letras y números, ha adquirido el rol de alfabetizar las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones y el manejo de las relaciones interpersonales (Teruel, 2000). Pero hasta la actualidad la escuela ha tenido una función casi exclusiva de enseñanza y transmisión de aspectos académicos, sin responsabilidades explícitas en lo que respecta al desarrollo de competencias sociales de los estudiantes, al bienestar interpersonal y personal. En esta misma línea, Castillo & Contreras (2014) plantean la urgente necesidad de resignificar el rol de los establecimientos educacionales como agentes que promuevan el desarrollo del bienestar subjetivo, es decir, que entreguen herramientas a los estudiantes para la construcción de proyectos personales y sociales que los haga sentirse satisfechos. Esta necesidad se agudiza en nuestro país ya que el bienestar subjetivo y las características para propiciarlo son un ámbito más en el que se expresa la desigualdad. La hipótesis que hay detrás de este planteamiento es que mientras más capacidades ofrece una sociedad para el desarrollo del bienestar subjetivo, mayor es la probabilidad de que sus miembros lo alcancen. Los establecimientos educacionales aparecen acá como un lugar privilegiado en el cual las políticas públicas pueden aportar a la formación de distintas capacidades en las distintas etapas de desarrollo de los niños, niñas y jóvenes.

Respecto a lo anterior, hay que considerar que no es el currículo explícito o formal el que determina el desarrollo personal y social de los estudiantes. La promoción de estas capacidades se relaciona más íntimamente con otros aspectos del ámbito escolar, como la interacción profesor estudiante y la que se da entre los mismos estudiantes, relaciones que conforman la educación informal o currículum oculto, a través del cual el profesor/a actúa como agente de socialización y como formador de sus alumnos de

manera no explícita, relacionada con la metodología, los estilos educativos y el clima socio-emocional que se genera en la sala de clases (Álvarez & Bisquerra, 1999).

Concretamente, los IDPS son definidos como: “un conjunto de índices que entregan información relacionada con el cumplimiento de los Objetivos generales de la Educación del ámbito personal y social, de manera complementaria a los resultados de la prueba Simce y al logro de los Estándares de Aprendizaje” (Decreto 381).

En ese sentido, la medición y reporte de los IDPS busca avanzar hacia la entrega de una educación integral. Así, el rol de los indicadores en la evaluación de la calidad de la educación, de acuerdo al decreto 381, es:

- Proporcionar a los establecimientos educacionales información relevante del ámbito personal y social de sus estudiantes.
- Servir de insumo para la clasificación de los establecimientos en las Categorías de Desempeño<sup>1</sup>, las que permiten identificar escuelas que requieren guía y orientaciones de mejora.
- Aportar al autodiagnóstico que puedan hacer los establecimientos y los planes de mejoramiento educativo que implementen (PME)
- Contribuir al diseño y evaluación de políticas públicas y así aportar información relevante para la investigación.

A continuación, se describen cuatro de estos indicadores<sup>2</sup>, los que son evaluados a partir de cuestionarios. En ese sentido las definiciones presentadas a continuación corresponden a las establecidas en el decreto 381.

Un primer indicador corresponde a la Autoestima Académica y Motivación Escolar, la que evalúa, por una parte, la autopercepción y la autovaloración de los estudiantes en relación a su capacidad de aprender y, por otra, las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje y el logro académico. Este indicador está compuesto por dos dimensiones, Autopercepción y autovaloración académica y Motivación escolar.

Un segundo indicador corresponde al Clima de Convivencia Escolar. Este considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes, y padres y apoderados con respecto a la presencia de un ambiente de respeto, organizado y seguro en el establecimiento. Este indicador está compuesto por tres dimensiones, Ambiente de respeto, Ambiente organizado y Ambiente seguro.

1 El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, establecido el 2012 a través de la ley 20.529 (Ley SAC), señala que los establecimientos serán clasificados en cuatro categorías en cuanto a un índice de desempeño socioeconómico ajustado que es calculado anualmente de acuerdo a los resultados académicos de los establecimientos y a los resultados de los IDPS.

2 Los indicadores definidos por ley son ocho Autoestima Académica y Motivación Escolar, Clima de Convivencia Escolar, Participación y Formación Ciudadana, Hábitos de Vida Saludable, Equidad de Género, Asistencia, Retención Escolar, y, la Tasa de Titulación para la Modalidad Técnico Profesional en Enseñanza Media, sin embargo el estudio en el que se basa este artículo, trabajo con los indicadores medidos con cuestionarios.

El tercer indicador es el indicador de Participación y Formación Ciudadana que considera las actitudes de los estudiantes frente a su establecimiento; las percepciones de estudiantes, y padres y apoderados sobre el grado en que la institución fomenta la participación y el compromiso de los miembros de la comunidad educativa; y las percepciones de los estudiantes sobre el grado en que se promueve la vida democrática. Se consideran las dimensiones de Sentido de pertenencia, Vida democrática y Participación.

Finalmente, el indicador Hábitos de Vida Saludable evalúa las actitudes y conductas auto declaradas de los estudiantes en relación a la vida saludable y sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos beneficiosos para la salud. Las dimensiones consideradas son Hábitos alimenticios, Vida activa y Autocuidado.

### **Marco metodológico**

El estudio en el que se basa la presente investigación consistió en el desarrollo de una etnografía en 18 establecimientos educacionales en 11 comunas de 4 regiones del país, donde se observaron las dinámicas escolares relacionadas a los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS): Autoestima Académica y Motivación Escolar, Clima de Convivencia, Formación y Participación Ciudadana y Hábitos de Vida Saludable. La estadía en cada establecimiento fue de veinticinco días y el levantamiento de información incluyó observación participante de distintos espacios escolares (patios, aula, comedores, reuniones directivas, consejos de profesores, actividades extra programáticas, entre otras); entrevistas grupales a estudiantes, profesores, apoderados, directivos; entrevistas individuales a estudiantes, apoderados, profesores y otros informantes clave; y la revisión de documentos institucionales. Además de lo anterior y, específicamente, para complementar la información recogida para el indicador de Autoestima académica y Motivación escolar, se aplicó el Test de Autoestima en Contexto Escolar- Alumno (TAE) a los estudiantes de sexto básico (protocolo TEA-Alumnos). La aplicación de esta prueba se fundamenta principalmente en la dificultad de identificar o evaluar la autoestima en los estudiantes a partir de las actividades cualitativas previamente definidas en el marco de la investigación (entrevistas grupales, individuales y observaciones), ya que, a diferencia de los otros indicadores, para medir la autoestima se requiere el uso de técnicas cualitativas de aplicación individual (pruebas proyectivas, entrevistas clínicas o técnicas pictóricas) y que implican largos tiempos tanto en su implementación como en su análisis, lo que es difícil en el contexto escolar y, particularmente, en el marco de este estudio. Por esto, la posibilidad que entregó el TAE fue la de aplicar una prueba de screening validada y estandarizada para el nivel de enseñanza en la medición de la Autoestima académica (Marchant, Haeussler & Torreti, 2016).

Este estudio etnográfico estuvo orientado, de manera general, a describir y analizar las dinámicas escolares en torno al Autoestima y Motivación escolar, el Clima de Convivencia, la Participación y Formación Ciudadana, y los Hábitos de Vida Saludable en estudiantes de sexto básico<sup>3</sup>. A su vez, con esta información, se buscaba evaluar el grado de consistencia entre los resultados de la etnografía y los

3 El objetivo general del estudio, definido en las bases de licitación, es el siguiente: describir, analizar y comparar las dinámicas escolares con los resultados obtenidos en los cuatro indicadores de la calidad educativa (OIC) medidos a través de cuestionarios de contexto, percepciones y actitudes en 6to básico, como forma de evaluar el grado de confirmación entre la información recogida con dichos instrumentos y las dinámicas observadas que ocurren en los establecimientos educacionales

resultados obtenidos a través de los cuestionarios de contexto, percepciones y actitudes del SIMCE, tal como se explicita en el objetivo específico número 5 definido para el estudio: *evaluar el grado de consistencia entre las dinámicas que ocurren en los establecimientos educacionales y los resultados de los cuatro OIC<sup>4</sup> de manera de determinar si las respuestas son efectivamente indicativas de los aspectos que pretender medir los OIC*. Así, es este objetivo el que se abordó de manera principal a través del análisis de consistencia, y se relaciona de manera directa con lo que se presenta en este artículo. Además de este objetivo, otros cinco objetivos específicos se abordaron en el estudio, los que, si bien son complementarios al análisis de consistencia, no se especifican al no relacionarse de manera directa con el tema de este artículo.

Se utilizó la triangulación entre enfoques cualitativos y cuantitativos (triangulación entre metodologías) en cuanto es un mecanismo que permite potenciar la validez de las diferentes metodologías utilizadas. Entre más métodos y enfoques se utilizan para estudiar un mismo fenómeno, mayor es la confiabilidad y validez de sus resultados. Con esto se previene que los resultados de un determinado instrumento de recolección de información, no dependan netamente de los indicadores utilizados (Mathinson, 1998; Cohen, Manion & Morrison, 2013) junto con además potenciar la comprensión del fenómeno, asumiendo que las debilidades de un enfoque son suplidas por el otro enfoque (Valencia, 2013).

El trabajo de campo fue desarrollado por un equipo de nueve investigadores, incluido el equipo clave que lideró el estudio (i.e. directora de proyecto, coordinadora general, asesora metodológica). Las actividades relativas a cada uno de los 18 casos de estudio fueron lideradas por un investigador principal, quien estuvo a cargo de la recolección de información y del análisis de caso. Además, se consideró un segundo investigador (parte del equipo clave) para cada caso, quien cumplió las funciones de acompañar en algunas actividades, apoyar al primer investigador en relación a aspectos técnicos, y validar y retroalimentar el informe de caso. Con el objetivo de incorporar una retroalimentación y validación de los hallazgos preliminares desde los actores escolares, los resultados de cada caso fueron presentados al equipo directivo de cada establecimiento. Esta instancia, además, permitió a los equipos de cada escuela reflexionar en torno a su estado actual y a su gestión asociada a los IDPS.

De esta manera se abordaron estrategias clave para potenciar la validez y confiabilidad del estudio, estas son: la utilización de diversas fuentes de información (apoderados, estudiantes, asistentes de la educación y profesores, entre otros); diversidad en las herramientas de recolección de información para indagar un mismo tema; triangulación a nivel de investigadores (Álvarez, 2011; Valles, 2000) y, por último, instancias para incorporar a los implicados en los hallazgos clave del estudio a través de la devolución que se realizó a los equipos directivos de cada establecimiento.

Para el análisis del material producido en las escuelas o corpus de la investigación se trabajó en base a análisis de contenido, que buscó organizar la información recogida en base a códigos que permitieron reunir diversas fuentes de producción de datos (entrevistas, observaciones, notas de campo, documentos institucionales, entre otros) en base a códigos comunes incorporando elementos latentes como manifiestos. Dicho proceso se realizó considerando categorías y subcategorías definidas a priori -en una matriz de dimensiones, sub dimensiones e indicadores asociados- como parte del estudio. A

---

<sup>4</sup> A la fecha del estudio, estos indicadores recibían el nombre de Otros Indicadores de Calidad Educativa (OIC), el que fue cambiado a Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS)

partir de dicha matriz se elaboraron los instrumentos de recolección de la información, los que fueron revisados y retroalimentados en su formulación en un proceso de ida y vuelta entre los investigadores y los datos, considerando elementos emergentes, organizando los datos en base a categorías cada vez más abstractas y complejas, estableciendo relaciones e inferencias y manteniendo un diálogo constante entre el trabajo en terreno y el análisis (Glaser & Strauss, 1999; Cáceres, 2003).

Así, el análisis de consistencia se sustenta en el análisis de casos y el análisis integrado que surge a partir de éste. Para cada establecimiento educacional se realizó una narración que incorpora las distintas miradas y técnicas utilizadas en el trabajo de campo, con el fin de dar cuenta de manera integrada de cada contexto con sus particularidades, buscando una descripción e interpretación situadas de las dinámicas incluidas en los cuatro ámbitos de los IDPS. El análisis se desarrolló siguiendo –de manera iterativa- los siguientes pasos: reflexión analítica sobre los datos y selección, organización y reducción de datos usando como foco orientador la matriz de dimensiones y sub dimensiones claves bajo las cuales se entiende cada indicador, donde se da cuenta de los aspectos necesarios de caracterizar.

Para realizar el análisis de consistencia propiamente tal, se definió una metodología que permitiera comparar los resultados cuantitativos obtenidos por cada establecimiento en los cuestionarios Simce con los resultados cualitativos de la etnografía. La metodología de análisis de contraste implicó, en primer lugar, definir niveles de logro (NL) para los cuatro indicadores y sus respectivas dimensiones, desde ambas fuentes de información (cuestionarios y etnografía). Las categorías de NL definidas para ambas fuentes fueron: alto, medio alto, medio bajo y bajo. Estos niveles de logro se definieron a partir de una metodología diferente para cada fuente de información, uno desde lo cualitativo y el otro desde lo cuantitativo, tal como se describe en los apartados relativos a los niveles de logro.

## **Instrumentos**

Para la recolección de la información se diseñaron pautas específicas para cada una de las actividades con los distintos actores, en base a la matriz general de dimensiones y sub dimensiones, que guió el levantamiento de información y el posterior análisis. Esta matriz se construyó en base a una exhaustiva revisión documental y se validó con expertos nacionales en las distintas temáticas de los IDPS. Si bien la matriz consideró los cuatro Indicadores y sus dimensiones respectivas -definidas por el Ministerio de Educación- se incorporó una dimensión de contexto para los tres indicadores. Tal como ya se mencionó, en etapas posteriores, la matriz fue retroalimentada a partir del proceso de levantamiento de la información y del análisis.

A partir de esto, se construyeron los siguientes instrumentos:

- Pauta de entrevista individual para directores. Objetivos: visualizar en qué está el colegio en términos generales y elementos de su identidad e historia; sondear la relevancia que se le da a cada uno de los IDPS de manera indirecta; problematizar temas claves en relación a los IDPS y ver cómo se trabajan, quienes lo trabajan y hasta qué punto son aspectos manejados, descuidados, críticos por parte de la dirección.
- Pauta de entrevista individual para profesores de sexto básico. Objetivo: profundizar dinámicas, prácticas y percepciones respecto a cómo se materializan los IDPS incluyendo elementos

---

importantes para la comprensión y contextualización.

- Pauta de entrevista individual para estudiantes de sexto básico. Objetivo: profundizar dinámicas, prácticas y percepciones respecto a cómo se materializan los IDPS incluyendo elementos importantes para la comprensión y contextualización.
- Pauta de entrevista grupal para profesores, apoderados de sexto básico y estudiantes de sexto básico. Objetivos: profundizar, desde la percepción de los distintos actores, cómo ven al establecimiento, principales desafíos; explorar percepciones y conocer dinámicas acerca de la relevancia y como se materializan los IDPS en el establecimiento, identificando dinámicas, practicas concretas e incorporando visión crítica al respecto
- Pautas de registro de observación: de aula, sala de profesores, entrada y salida al establecimiento y recreos. Objetivo: identificar dinámicas y prácticas concretas relativas a los IDPS teniendo como guía Matriz general de observación de IDPS (registro en notas de campo) junto con los indicadores claves para cada espacio de observación.

Además de lo anterior, se aplicó el Test de Autoestima en Contexto Escolar- Alumno (TAE) a los estudiantes de sexto básico. Como ya se mencionó, la justificación de la aplicación de este cuestionario en el marco del estudio radicó principalmente en el entendimiento de la autoestima como la valoración general que las personas hacen de sí mismas, presente en todos los aspectos de la vida y mediando en todo momento entre los estímulos que la persona recibe y las respuestas que da. Considerando lo anterior, se esperaba que el resultado arrojado por el TAE fuera coherente con los resultados del cuestionario de contexto, entendiendo sí que la prueba estandarizada incorpora otros componentes. Uno de los puntos más importantes que releva este cuestionario estandarizado es la interacción de la autoestima con el contexto en donde las dinámicas se desarrollan.

### **Niveles de logro a partir del desarrollo etnográfico**

El análisis de casos realizado para cada establecimiento permitió identificar características en las dinámicas y percepciones relacionadas a los IDPS y a sus respectivas dimensiones. A partir de esta información se realizó una distribución inicial de cada uno de los 18 establecimientos, clasificándolos por indicador y sus dimensiones en un nivel de logro (NL). Es decir, a partir del análisis cualitativo se asoció, para cada caso, cada uno de los cuatro indicadores y sus dimensiones, a un nivel de desarrollo (alto, medio alto, medio bajo o bajo).

Para poder asignar un NL a cada caso desde el trabajo de campo, se hizo un análisis que consistió en caracterizar a partir del análisis de caso, por indicador y por dimensiones, todos los casos de la muestra, sintetizando la información entregada por los investigadores en una matriz de categorías. Luego se realizaron dos procesos en paralelo para el análisis de cada Indicador. Por un lado, se fueron ordenando los establecimientos de menor a mayor en un determinado indicador respecto al nivel de logro general, comenzando por identificar los extremos que se caracterizaron positiva o negativamente respecto al resto de los casos. Por otra parte, se fueron analizando las cualidades de cada sub-dimensión entre casos con similar ubicación en este ordenamiento, comenzando por los extremos. Con este segundo proceso se fueron definiendo patrones, primero entre los extremos positivos y negativos, y luego a los casos intermedios, que llevaron a la identificación de parámetros asociados. Estos dos procesos

dialogaron mutuamente, es decir, algunos casos cambiaron su ubicación en el proceso de definición de parámetros, hasta llegar a una concordancia y explicación de niveles de logro a través de parámetros. Para este ejercicio fue clave el constante diálogo con los investigadores principales, de manera de ir contrastando y validando los NL definidos para cada caso, más allá de la información entregada en el informe de caso.

Esto permitió a los analistas tener una visión general de las dinámicas que se dan para el indicador y sus dimensiones en los distintos establecimientos. Así, a partir de este proceso de análisis, se asignó un NL preliminar a cada indicador y dimensión, para cada uno de los 18 casos. Tal como se mencionó, este nivel de logro, luego, fue validado con los investigadores principales que realizaron el levantamiento de información e informe de caso de cada establecimiento.

Lo anterior permitió generar una caracterización de las dinámicas escolares para cada uno de los cuatro niveles de logros, por indicador y sus respectivas dimensiones. Así, a partir de la codificación general se desprendieron niveles de desarrollo para cada Indicador de Desarrollo Personal y Social, lo que fue posible, en parte, al tamaño y heterogeneidad de la muestra.

### Niveles de logro a partir de los resultados del cuestionario Simce 2014

Para la información arrojada por los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación, los niveles de logro se definieron desde los percentiles identificados para cada caso en relación al universo de establecimientos, de acuerdo a la siguiente distribución: NL alto entre percentil igual o mayor a 70 y percentil 100; NL medio alto entre percentil igual o mayor a 50 y percentil 69; NL medio bajo entre percentil igual o mayor a 30 y percentil 49 y NL bajo entre percentil igual o mayor a 0 y percentil 29 (tabla 1) Para cada establecimiento educacional, se realizó una conversión del puntaje bruto a percentil –por indicadores y dimensiones- en base a información entregada por la Agencia de Calidad de la Educación.

Tabla 1

#### *Niveles de logro, cuestionarios*

Nivel de logro alto (A)	Entre percentil igual o mayor a 70 y percentil 100
Nivel de logro medio alto (MA)	Entre percentil igual o mayor a 50 y percentil 69
Nivel de logro medio bajo (MB)	Entre percentil igual o mayor a 30 y percentil 49
Nivel de logro bajo (B)	Entre percentil igual o mayor a 0 y percentil 29

### Metodología de análisis

La consistencia en este estudio se entiende como el nivel de convergencia entre los niveles de logro definidos por ambas metodologías, para un indicador y sus dimensiones. Considerando lo anterior, la consistencia siempre se obtiene a partir de la comparación entre la información –específicamente, entre los NL- arrojada por cada una de las fuentes, es decir, por la etnografía y por los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación 2014.

Para poder distribuir los casos de acuerdo a la consistencia se definieron tres niveles (tabla 2) consistencia alta (+) cuando el NL definido para un caso desde la etnografía coincide con el NL definido para el mismo caso desde los resultados del cuestionario; consistencia media (•) cuando los NL definidos desde cada fuente de información no coinciden, pero esta divergencia se da entre niveles

de logro colindantes y consistencia baja (-) cuando el disenso entre la información entregada por ambas fuentes de información se da entre NL que no son colindantes (tabla 2).

Considerando todo lo anterior, el análisis de consistencia utiliza la clasificación anterior (consistencia alta, consistencia media y consistencia baja) realizando una comparación de los niveles de logro definidos para cada indicador, entre metodologías. Específicamente, se busca responder a la pregunta sobre si los resultados o NL asignados desde la etnografía para un indicador coinciden o difieren de los NL definidos para el mismo indicador a partir del puntaje de los cuestionarios.

Tabla 2

*Niveles de consistencia entre etnografía y cuestionarios*

Nivel de consistencia	Criterios
Consistencia alta (+)	El nivel de logro definido para un caso desde la etnografía coincide con el nivel de logro definido para el mismo caso desde los resultados de los cuestionarios
Consistencia media (•)	Los niveles de logro definido desde cada una de las fuentes no coinciden, pero esta divergencia se da entre niveles de logro colindantes (cuadro n° 6)
Consistencia baja (-)	El disenso entre la información entregada por ambas fuentes se da entre niveles de logro que no son colindantes (cuadro n° 6)

### Discusión de resultados

La tabla 3 muestra la distribución de la muestra en los distintos niveles de consistencia, por indicador. En esta, se puede observar que la mayor parte de los casos presenta una consistencia media entre la información entregada por la etnografía y los resultados de los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación 2014. El porcentaje de establecimientos que se sitúa en este nivel intermedio va entre un 56% y un 67% del total, siendo el indicador de Clima de Convivencia Escolar donde se observa el mayor porcentaje de casos con un nivel de consistencia media. Tal como se define en la metodología, este nivel medio implica que, para un establecimiento, los niveles de logro definidos desde cada una de las fuentes de información difieren, pero esta divergencia se da entre niveles colindantes (tabla 2).

El segundo grupo más representado es el de consistencia alta, donde los niveles de logro para los indicadores, reportados por ambas fuentes, son coincidentes. La composición de este grupo no presenta una correlación respecto a qué establecimientos componen el nivel para cada indicador. Sólo un caso presenta una consistencia alta en tres indicadores y cuatro casos muestran este nivel de consistencia en dos de sus indicadores. Así, de los 13 establecimientos de la muestra que presentan consistencia alta en, al menos 1 indicador, sólo 5 lo hacen en más de un indicador.

La consistencia baja es la menos representada, con un porcentaje que varía entre un 7% y un 19% (entre 1 y 3 establecimientos). Aquí sólo dos establecimientos presentan consistencia baja para dos indicadores, mientras que los otros muestran este nivel de consistencia sólo en un indicador. El

IDPS con menor porcentaje de casos en este nivel de consistencia es Clima de Convivencia Escolar, por lo que podríamos asumir que los ítems del instrumento relacionados con sus dimensiones son más consistentes con las actividades etnográficas que en el caso de los otros tres IDPS.

Esta menor representación de casos con consistencia baja en el indicador de clima se puede relacionar a la incorporación de la variable de contexto (para todos los indicadores), donde nivel de importancia que logran las características relativas a esta nueva dimensión varían dependiendo del indicador. Así, para las dimensiones y variables de convivencia son en sí misma percepciones contextuales, por lo que esta cuarta dimensión no agrega mucho valor a la mirada desde los cuestionarios. Esto, en parte, puede explicar la menor variabilidad en este indicador, considerando que la incorporación de la dimensión de contexto no agrega ámbitos nuevos en los cuáles indagar, en relación a los que se abordan desde los cuestionarios. Este análisis lleva a considerar que la incorporación de la variable de contexto, para cada indicador, es relativa al abordaje que ya tiene desde los cuestionarios.

Tabla 3

*Nivel de consistencia general, por indicador IDPS*

Indicador	Autoestima académica y motivación escolar		Clima de convivencia		Participación y formación ciudadana		Hábitos de vida saludable	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
	Consistencia alta	5	27%	4	26%	4	25%	6
Consistencia media	10	56%	10	67%	9	56%	10	56%
Consistencia baja	3	17%	1	7%	3	19%	2	11%
Total	18	100%	*15	100%	16**	100%	18	100%

Nota: \*No se consideran en el análisis los establecimientos caso n°3, caso n° 9 y caso n° 16, por no contar con resultados de los Cuestionarios de Desarrollo Personal y Social para el curso 6° básico. \*\*No se consideran en el análisis los establecimientos caso n° 7 y caso n° 16, por no contar con resultados de los Cuestionarios de Desarrollo Personal y Social para el curso 6° básico

Tal como se presenta en la tabla 3, específicamente, a nivel del indicador de Autoestima académica y Motivación escolar, un 56% de los casos presenta un nivel de consistencia media, es decir, existe una distancia entre el nivel de logro asignado desde lo etnográfico y el nivel de logro arrojado por los cuestionarios, pero ésta no es altamente significativa. Esto implica que hay dinámicas que no coinciden entre las dos fuentes de información, pero sí hay un grupo importante de características que sí son coincidentes. Para el grupo de consistencia alta (27%), las dinámicas observadas desde la etnografía tienen una coherencia con los resultados que arrojan los cuestionarios, por lo que desde ambas fuentes de información se los califica en el mismo nivel de logro. Para los tres casos donde se observa una consistencia baja, se puede apreciar además que los resultados de los cuestionarios dan cuenta de una inestabilidad entre sus dimensiones, es decir, la diferencia entre los puntajes de las dos dimensiones es mayor es a lo esperado.

Respecto al IDPS de Clima de convivencia escolar, de la totalidad de la muestra un solo caso presenta un nivel de consistencia baja, es decir, el disenso entre los niveles de logro de ambas fuentes de información se da entre niveles que no son colindantes. El grupo con consistencia alta representa

un 27% de la muestra, mientras que la consistencia media es la que está mayormente representada, reuniendo un 67% de los casos. Esto permite concluir que para la mayor parte de los establecimientos las dinámicas observadas desde la etnografía difieren, en cierto grado, de las asociadas a los resultados cuantitativos, pero esta inconsistencia no es absoluta. No existe una correlación entre las categorías de consistencia y los niveles de logro de los casos que las integran.

Lo que sí se puede concluir para este indicador es que el nivel de logro asignado desde la etnografía es siempre más alto que el determinado desde los cuestionarios de Desarrollo Personal y Social, a excepción de los 4 casos con consistencia alta, donde los niveles de logro coinciden.

Los resultados relativos al indicador de Formación y Participación ciudadana muestran que, de la totalidad de los casos, hay un 25% que muestra una alta consistencia entre el nivel de logro asignado desde la etnografía y el nivel de logro definido a partir de los resultados del cuestionario. El mayor grupo lo representan los casos que tienen consistencia media entre sus clasificaciones por NL (56%), mientras que el grupo con baja consistencia está compuesto por tres casos (19%).

Por último, respecto a Hábitos de vida saludable, el mayor porcentaje de los casos se concentran en el nivel de consistencia media (56%), lo que se refiere a que se observa una diferencia entre el nivel de logro definido desde cada fuente de información, pero esta no es una diferencia extrema. Esto quiere decir que a pesar que hay dinámicas similares, es posible detectar otras características que no son coincidentes. El grupo de establecimientos con una alta consistencia está compuesto por seis casos (33%), los que por ambas fuentes de información se encuentran principalmente en un NL bajo o medio bajo. Cabe destacar que para este indicador la categoría alta está representada menormente, en sólo dos establecimientos, desde los resultados de los cuestionarios. Para los dos casos de consistencia baja, no se observa una correlación respecto a los niveles de logro, encontrándose representados los cuatro.

### **Hipótesis asociadas a la inconsistencia**

Existen ciertas hipótesis generales que permiten explicar, en parte, las inconsistencias que se generan entre la observación etnográfica y los resultados del cuestionario. En primer lugar, hay una razón puramente metodológica y que responde a la naturaleza de ambas fuentes de información. Por una parte, los cuestionarios dan cuenta de elementos que son puntuales y acordes a las “necesidades” del indicador, lo que además se enmarca dentro de una aplicación sujeta a un determinado momento, sin tomar otros elementos de contexto. La etnografía en cambio implica un proceso distinto en cuanto al factor tiempo (se observa durante un periodo determinado), a la variedad de fuentes de información (observación, entrevistas focales e individuales), y a una comprensión que asume necesariamente un elemento de contexto importante.

Este último punto -incorporación de la variable de contexto en todos los indicadores, desde la etnografía- se presenta como una explicación transversal. Si bien los cuestionarios abordan el tema del contexto, lo hacen de manera más bien tangencial y con una intensidad distinta. Además, la mirada holística y comprehensiva del indicador puede explicar, en parte, las diferencias con los resultados del cuestionario. Por último, la metodología de auto reporte de los cuestionarios puede llevar a una mirada subjetiva de cómo se dan las condiciones del contexto.

Otra hipótesis general que se asocia al tema de la inconsistencia es la diferencia entre actores que se consideraron desde cada enfoque. La etnografía incluyó, para todas sus dimensiones e indicadores, la percepción de profesores, apoderados, directivos y estudiantes, además de las observaciones y revisión de información secundaria. Los cuestionarios, por su parte, consideran perspectivas más acotadas, variando de un indicador a otro. La inclusión de la percepción de los asistentes de a educación como agentes clave aparece como relevante. Para el caso particular de autoestima y motivación, el cuestionario sólo incluye la percepción de los estudiantes. Acá, la información entregada por profesores y apoderados enriqueció y validó las observaciones y resultados preliminares que el investigador recogió a partir de observaciones de clases, recreo y de las entrevistas con estudiantes.

Por último, las comparaciones entre los niveles de logro asignados desde ambas fuentes de información llevan a pensar en que la ponderación que cada metodología hace de las dimensiones no es igual. Esto implica que, desde el trabajo de campo, cada dimensión adquiere un protagonismo diferente. En cambio, en el análisis de los cuestionarios las dimensiones tienen ponderadores fijos e iguales entre sí.

### **Conclusiones y recomendaciones asociadas**

Considerando los resultados recién expuestos destaca, en primer lugar, el hecho de que la consistencia general entre los resultados reportados por la etnografía y los cuestionarios, arrojó un nivel de consistencia medio-alto entre ambas metodologías (entre un 56% y 67% de los casos). A partir de esto, la primera conclusión indica que a pesar de los resultados hay aspectos del instrumento que se deben afinar más para lograr un nivel mayor de consistencia, aspirando a un nivel alto para los cuatro indicadores.

Otra conclusión que surge del estudio es la relevancia de la definición teórica de cada indicador, y cómo la etnografía puede retroalimentarla a partir de la observación y análisis de las dinámicas y percepciones, considerando ambas fuentes para la determinación de las preguntas que contienen los cuestionarios. Así, la metodología de análisis de consistencia aporta en cuanto explicita la necesidad de considerar entre las posibles causas de inconsistencia limitaciones asociadas a la conceptualización de los indicadores, principalmente desde la teoría. Cabe considerar acá, además, el hecho puntual que se discutió en el apartado de resultados sobre la ponderación de cada indicador en el puntaje final que un establecimiento obtiene en los cuestionarios, decisión que se puede guiar a partir de lo observado en la etnografía. Uno de los aspectos centrales en relación al punto recién nombrado es la baja consideración de elementos de contexto y gestión en la definición de cada indicador al momento de evaluarlos en el sistema escolar.

Todo el punto anterior es altamente relevante para la política pública, considerando que detrás de los constructos hay sesgos en las conceptualizaciones. Frente a esto, la recomendación es planificar procesos de definición de indicadores que consideren una exhaustiva revisión bibliográfica, paneles de expertos donde se cuente con profesionales con distintas perspectivas técnicas y estudios cualitativos que complementen las definiciones de los indicadores, sus dimensiones y la ponderación que se dará a cada ámbito. Esto es especialmente relevante en el contexto de la medición de los IDPS, considerando que los cuestionarios se han aplicado hasta ahora de manera censal y que son indicadores que en su mayoría están en un proceso de instalación en el sistema escolar, por lo que los equipos de gestión

están desarrollando prácticas para gestionarlos. Esto hace que la comprensión de los indicadores, sus ámbitos y dimensiones (evidenciados en las preguntas de los cuestionarios) son de alta relevancia para la comprensión y, por lo tanto, de la gestión que los actores del sistema escolar realizan en relación a los IDPS.

Así, respecto a los alcances y límites de la evaluación a gran escala de indicadores no académicos en el ámbito educacional se concluye, en primer lugar, la relevancia de realizar investigaciones sistemáticas donde se puedan contrastar metodologías que den validez a los instrumentos utilizados y permitan su perfeccionamiento. Usando de referencia el caso del presente estudio, el análisis a partir del trabajo de campo permitió identificar dimensiones e indicadores específicos donde había inconsistencia entre lo observado en la etnografía y los resultados de los cuestionarios, entregando a partir de esto recomendaciones de modificación, eliminación e incorporación de preguntas y dimensiones, además de proponer cambios en los actores a quienes aplicar determinados ítems del instrumento. En relación a esto, se recomienda someter las evaluaciones cuantitativas de gran escala a nivel escolar a análisis de contraste de manera periódica, con el fin de validar y enriquecer dicha metodología.

Por último, un desarrollo etnográfico extenso entrega información exhaustiva sobre cómo estos indicadores se desarrollan en el contexto escolar, tanto a nivel de dinámicas y de gestión. Es por esto que la metodología cumple un objetivo secundario de entregar información que debe considerarse como base para el desarrollo de estándares y la definición de orientaciones que permitan al organismo evaluador entregar a los establecimientos educacionales recomendaciones asociadas a sus resultados cuantitativos, por indicador y dimensión.

El artículo original fue recibido el 15 de noviembre de 2016

El artículo revisado fue recibido el 23 de octubre de 2017

El artículo fue aceptado el 25 de octubre de 2017

---

### Referencias

- Álvarez, M., & Bisquerra, M. (1999). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, España: CISSPRAXIS, S.
- Álvarez, C. (2001). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, XXXVII (2) 267 – 279.
- Arregui P. (2008). Uso de los resultados de evaluaciones educativas a gran escala en América Latina. Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174348\\_archivo2.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174348_archivo2.pdf)
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II, 53 – 82.
- Castillo, J. & Contreras, D. (2014). *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno*. PNUD y UNICEF.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge
- Glaser, B., & Strauss, A. (1999). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine De Gruyer.
- Kenziora, K., Weissberg, R., & Dusenbury, L. A. (2011). *Strategies for social and emotional learning: Preschool and elementary grade student learning standards and assessment*. Newton, MA: National Center for Mental Health Promotion and Youth Violence Prevention, Education Development Center, Inc.
- Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (11) 1-18. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S160740412009000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S160740412009000200002&lng=es&nrm=iso). ISSN 1607-4041.
- Marchant T., Haeussler, I. M., Torretti, A. (2016). *Test de Autoestima del Escolar (TAE). Evaluación del alumno vía auto-reporte y vía profesor*. Fundación Educacional Arauco. Ediciones UC.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational researcher*, 17(2), 13-17
- Meckes L. (2007). Evaluación y Estándares: Logros y desafíos para incrementar el impacto en calidad educativa. *Revista Pensamiento Educativo*, (38) 351-371
- Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38) 141-153.
- Valencia, M. M. A. (2013). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 18(1).
- Valles, M. (2000.) *Técnicas cualitativas en investigación. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.