

Estudio sobre validez de discriminación de un conjunto de instrumentos destinados a la evaluación de características de efectividad de establecimientos educacionales.¹

Juan Cristóbal Cox
Violeta Arancibia
Pontificia Universidad Católica de Chile

La búsqueda de la calidad y equidad en la educación, así como la descentralización pedagógica y administrativa, han puesto de manifiesto la necesidad de contar con mecanismos de evaluación de las características y procesos peculiares del quehacer educativo de cada escuela. El presente estudio analiza el proceso de validación de la capacidad de discriminación entre escuelas efectivas y no efectivas de los indicadores proporcionados por los "Cuestionarios de evaluación de características de efectividad de establecimientos educacionales" (Arancibia, Cox, Saragoni, Solis y Strasser, 1998²). Los resultados confirman la capacidad de discriminación de 9 de los 11 indicadores del cuestionario destinado a los padres y de 6 de los 15 indicadores del cuestionario dirigido a los docentes.

The search for the quality and equity in Education, as so the administrative and pedagogical decentralization, had feature the need of having evaluative mechanisms of the characteristics and peculiar educational processes of each school. This study analyzed the validation procedure related to the capacity of discrimination between effective and non effective schools, through indicators of the instruments "Evaluation questionnaires of effectiveness characteristics in educational institutions" ("Cuestionarios de evaluación de características de efectividad de establecimientos educacionales") (Arancibia, Cox, Saragoni, Solis y Strasser, 1998). The results confirms the discrimination capacity of 9 of the 11 indicators of the parent's questionnaire and 6 of the 15 indicators of teacher's questionnaire.

Introducción

El año 1994, a través de un proceso de consulta y consenso nacional, la sociedad chilena asumió la necesidad de una reforma educacional, como una manera de aportar al desarrollo social, económico y cultural de nuestro país. En esa fecha, y gracias al trabajo de la Comisión de Modernización de la Educación Nacional (1994), se plantearon como máximas prioridades, garantizar el acceso equitativo al sistema educacional para todos los estudiantes y proporcionar una educación de calidad (Comisión de Modernización de la Educación Nacional, 1994).

Con este norte, se han implementado múltiples iniciativas, pudiendo destacarse especialmente los diversos programas de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación emprendidos. Entre estas iniciativas se pueden destacar los Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educa-

ción (básica, media, rural), la reforma curricular, el Proyecto Montegrande, la Jornada Escolar Completa, entre otros. (Mineduc, 1998).

El eje que ha articulado el conjunto de intervenciones, procesos y mecanismos ha sido el objetivo de establecer gradualmente en cada escuela y liceo nuevas capacidades de diseño y ejecución autónoma de sus propios caminos de respuesta a la demanda social y política de una "educación de calidad para todos" (Cox, 1997, pp.25).

Sin embargo, tal mejoramiento de la calidad y equidad, junto con la autonomía en la gestión, requiere que los mismos actores del sistema sean capaces de evaluar su quehacer y, a partir de esto, puedan diseñar las acciones tendientes a mejorar las áreas deficitarias de su organización. Si bien ya existe un mecanismo de evaluación de los logros de aprendizaje de las unidades educativas, el SIMCE³, y un Sistema de Nacional de Evaluación de Desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados (SNED), se requiere de instrumentos que permitan evaluar las variables intermedias o mediadoras que determinan los resultados finales del proceso educativo. Instrumentos que evalúen todos los estamentos que interactúan y conforman la comunidad escolar,

Juan Cristóbal Cox (MA) y Violeta Arancibia (Phd.) Escuela de Psicología.

La correspondencia relativa a este artículo debe ser enviada a Juan Cristóbal Cox, Vicuña Mackenna 4860. Santiago-Chile. Fax 56-2-6864875. E-mail: jcox@puc.cl

¹ Esta investigación constituyó la tesis para optar al grado de magister en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile de J.C. Cox y formaba parte del Proyecto Fondecyt 1980590.

² Proyecto Fondecyt Nº 1980590.

³ Sistema de Medición de la Calidad y Equidad de la Educación.

de manera de poder dar cuenta de las fortalezas y debilidades de la institución en cuestión, en vistas al diseño de las estrategias de mejoramiento del proceso educativo pertinentes a cada realidad. El problema para una evaluación de este tipo radica en la ausencia de un criterio o marco referencial que permita analizar la realidad de las escuelas y determinar variables o factores a evaluar, más allá de los resultados del proceso educativo (Popham, 1980). Una línea empírica y teórica que puede aportar a este proceso es el movimiento de "escuelas efectivas" el cual, conjugando la búsqueda de calidad y equidad en la educación, ha llegado a identificar dimensiones o indicadores relacionados con el buen funcionamiento y el éxito (o efectividad) en el logro de su objetivo central: el aprendizaje de los alumnos.

Este artículo busca dar cuenta de un estudio cuyo propósito principal fue avanzar en la validación de instrumentos de evaluación de las escuelas, que proporcionaran información respecto a las principales características de sus procesos internos. Para ello, se buscó validar la capacidad de discriminación, entre escuelas municipales definidas como efectivas y no efectivas, de los "Cuestionarios de evaluación de características de efectividad de establecimientos educacionales" (Arancibia, Cox, Saragoni, Solís, y Strasser, 1998⁴). Con esto, se busca realizar un aporte al proceso de generación de herramientas técnicas que sustente la descentralización pedagógica y la búsqueda de mayor calidad y equidad de la educación impartida por las escuelas del sector más necesitado del sistema educacional chileno.

Investigación Evaluativa Educacional en Latinoamérica

En los últimos 20 años, debido a la creciente necesidad de optimizar, racionalizar y mejorar los diferentes servicios comunitarios (sociales, educativos y sanitarios) se ha consolidado una nueva disciplina que suele ser denominada investigación Evaluativa (Ballesteros, 1987, en Apodaca, 1995). Este tipo de investigación nace a partir de las prácticas de evaluación, actividad que puede ser definida como el proceso sistemático mediante el cual se recoge, procesa información y emite juicio respecto a un determinado objeto, proceso o producto (Pérez Juste & García, 1989).

En el campo educativo, donde los resultados suelen ser poco visibles a corto plazo, la evaluación ha sido identificada como un proceso fundamental tanto para maestros, apoderados como para los tomadores de decisión en materia de política educativa (Gajardo, 1999).

En Latinoamérica, desde la década de los 80 se realizan acciones evaluativas sistemáticas y masivas en los sistemas educacionales de numerosos países. ...estas han sido desde investigaciones de carácter regional, hasta diversos modelos de pruebas nacionales destinadas a acreditar niveles académicos o a medir logros en determinados niveles de la enseñanza (Horn, Wolff & Velez, 1991; Filp, 1990, en Jiménez, 1990).

Este auge de la acción evaluativa masiva de los sistemas educacionales puede relacionarse con el logro de los niveles deseados de cobertura educacional y el vuelco hacia la búsqueda de una mayor calidad de la educación impartida (Wolf, 1998; Schieffelbein, 1995, en Alvarez, 1997). En un contexto en el que el desafío principal para la política educativa no se reduce a la ampliación del acceso al sistema, sino que el eje de las preocupaciones ha pasado a ser cómo garantizar que el acceso al sistema se traduzca en acceso equitativo a los conocimientos y competencias fundamentales para el desempeño social, ya no son suficientes los indicadores tradicionales relativos a la matrícula, cobertura, repetición y deserción, sino que se requiere de sistemas de evaluación que produzcan información relevante sobre los logros académicos obtenidos (Ravela, Wolf, Valverde & Esquivel, 2000).

Así, durante la década de los 90¹ prácticamente la totalidad de los países de la región ha puesto en funcionamiento algún tipo de sistema nacional de evaluación de aprendizajes (Ravela et al., 2000).

Sin embargo, aún reconociendo la utilidad de los sistemas de medición generados, son numerosas las críticas que señalan un predominio de las evaluaciones de logros o de producto final, lo que fomentaría la orientación de la acción educativa de muchos establecimientos al entrenamiento de los alumnos para responder a los tests de logros (Filp, 1990, en Jiménez, 1990). Una evaluación de la calidad de la educación no puede centrarse únicamente en el producto final, sino que debe buscar dar cuenta de los procesos involucrados (Pérez, Juste & García, 1989). Uno de los grandes desafíos de la actualidad es el generar mecanismos de evaluación de los establecimientos educacionales que permitan dar cuenta de su calidad, a partir de la recolección de información respecto a sus procesos y funcionamiento (Filp, 1990, en Jiménez, 1990).

⁴ Una interesante revisión de las características identificadas por la literatura inglesa y norteamericana a 1 respecto se puede encontrar en Sammons et al, 1995.

Tabla 1
Características de escuelas efectivas

Características de escuelas efectivas		
Nivel de análisis	Característica	Indicadores
Organización	Cultura Organizacional Fuerte	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Visión y misión claras y compartidas ◦ Focalización y altas expectativas en lo académico ◦ Clima Organizacional o ethos positivo
Estamento Directivo	Liderazgo general o administrativo del director	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Generación de la visión y misión organizacional ◦ Toma de decisiones compartidas ◦ Promoción de buenas relaciones interpersonales ◦ Conocimiento y contacto con los alumnos ◦ Fomento de la participación de los apoderados
	Liderazgo instruccional del director	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Supervisión Académica ◦ Fomento del trabajo en equipo ◦ Facilitador y estimulador del desarrollo docente
Estamento Profesores	Factores indirectos del profesor	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Compromiso Profesional ◦ Evaluación positiva de las condiciones laborales (infraestructura) ◦ Satisfacción laboral ◦ Altas expectativas en relación a los alumnos ◦ Atribuciones internas de los éxitos y fracasos de los alumnos
	Factores directos del profesor	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Manejo disciplinario en el aula ◦ Uso de retroalimentación positiva ◦ Uso de instancias de evaluación ◦ Estrategias instruccionales ◦ Conceptualización y uso de tareas
Estamento de padres y apoderados	Creencias y actitudes de los padres hacia la educación de sus hijos	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Altas expectativas en relación a hijos ◦ Conciencia de rol preponderante en educación de hijos ◦ Intencionalidad pedagógica
	Participación e involucramiento de los padres en actividades educativas	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Involucramiento en actividades del colegio

Este cuadro se basa en las siguientes fuentes bibliográficas: Arancibia, 1991; Arancibia & Alvarez, 1994; Cassasus & Arancibia, 1997; Cheng, 1996; Espínola et al., 1994; Morales, 1998; Stoll & Fink, 1999)

Para la elaboración de instrumentos evaluativos que aporten a la satisfacción de esta necesidad, y a partir de los planteamientos de la teoría de evaluación en educación, se requeriría establecer indicadores que den cuenta de las características principales de los establecimientos y que sirvan de criterio de evaluación aplicables a escuelas diferentes. Un marco conceptual que resulta especialmente útil para estos efectos, y que se ajusta a las directrices de búsqueda de calidad y equidad en el sistema educacional, es el movimiento de escuelas efectivas, a partir de cuya experiencia se ha acuñado el concepto de efectividad escolar (Arancibia, 1991; Fernández & González, 1997).

El Concepto de Efectividad Escolar

La aparición de un movimiento que propugna la efectividad de las escuelas se relaciona con el problema de la igualdad de oportunidades educativas (Fuentes, 1986, en Pérez Juste & García, 1989). Más específicamente, a raíz de la aparición de los resultados de un estudio encargado por el Congreso de Estados Unidos, el Informe Coleman (1966), cuyas principales conclusiones apuntaban a que la influencia de los establecimientos educacionales sobre el rendimiento de los alumnos eran prácticamente inexistentes y, desde luego, menores que las influencias familiares y/o ambientales (Coleman et al., 1966, en Stoll & Fink, 1999). Este estudio, de gran impacto político, generó abundante investigación enfocada a estudiar específicamente los efectos de la escuela, a separar la influencia del ambiente familiar de la ejercida por esta institución, a determinar si algunas eran más eficaces que otras, y de ser así, a determinar qué factores contribuían a generar estos efectos positivos. Se identificaron luego colegios cuyos alumnos, de nivel socioeconómico muy bajo, obtenían resultados educacionales superiores a lo "esperable", los cuales fueron atribuidos al poder compensatorio de estas instituciones, también denominado "efecto establecimiento" (Bosker, 1994, en Maureira, 1997). Las escuelas identificadas con este "poder compensatorio" se pasaron a denominar "Escuelas Efectivas", las que pueden definirse como aquellos establecimientos que logran que sus alumnos, independientemente de su nivel socioeconómico, alcancen las metas educacionales propuestas por la sociedad (Arancibia, 1991). A través del estudio de estos establecimientos efectivos, se comenza-

ron a identificar elementos distintivos y característicos de esta capacidad compensatoria. En la actualidad, y a partir de estudios en establecimientos efectivos de diversos países y culturas, se ha revelado un cierto consenso en torno a sus características principales⁵ (Vulliamy, 1989, en Arancibia, 1995).

A continuación, se presenta una tabla que resume las principales características de las escuelas efectivas.

Resulta importante mencionar que, aunque se presentan como variables separadas y agrupadas de acuerdo a los estamentos de los establecimientos educacionales, no se trata de factores aislados e independientes, sino que se interrelacionan e influyen mutuamente en el diario funcionamiento de la comunidad escolar. Sin embargo, en cuanto a las interrelaciones existentes entre las diferentes características o dimensiones consideradas importantes en las escuelas efectivas, y al cómo y porqué estas características llevan a resultados satisfactorios, no existe igual consenso que respecto a las dimensiones mismas relacionadas con la efectividad (Fernández & González, 1997). Como plantean Stoll & Fink (1999, p.82) "varios modelos han aportado al rompecabeza teórico, pero ninguna teoría es lo bastante completa para incorporar todas las variables que afectan la efectividad de las escuelas". Una breve revisión de los modelos de efectividad de las escuelas⁶ indica que aunque cada vez se hayan vuelto más sofisticados, siguen sin explicar cómo los procesos se ajustan entre sí.

Sin embargo, y aún a falta de consensos respecto a los modelos y teorías explicativas sobre escuelas efectivas, las características de estas escuelas anteriormente mencionadas, permiten seleccionar de entre el cúmulo de variables e indicadores posibles, aquellas más importantes de ser evaluadas (Fernández & González, 1997).

De hecho, a partir de estas características consensuadas en la literatura, y en el marco de un Proyecto⁷ orientado al diseño de un modelo de intervención para el mejoramiento de escuelas pobres, se elaboraron los cuestionarios que se describen a continuación.

⁵ Para mayores antecedentes respecto a este tema remitirse a Maureira (1997) y Stoll & Fink (1999).

⁶ Proyecto Fondecyt N° 1980590, dirigido por Violeta Arancibia.

⁷ Proyecto Fondecyt N° 1980590

“Cuestionarios de Evaluación de Características de Efectividad de Establecimientos Educativos” (Arancibia et al., 1998⁸)

Los “Cuestionarios de evaluación de características de efectividad de establecimientos educativos” (Arancibia et al., 1998) se construyeron a partir del análisis de las principales características de las escuelas efectivas identificadas por la literatura. Consisten en tres cuestionarios destinados a evaluar (por separado) las características de efectividad de los estamentos de apoderados, director y profesores. Con la intención de obtener información sobre las diversas áreas del funcionamiento de las escuelas para la toma de decisiones orientadas a su mejoramiento, estos cuestionarios no entregan un indicador final general sino que entregan una información respecto a diversas temáticas consideradas relevantes para la efectividad de las escuelas. Ese perfil de características de efectividad puede resultar importante en el proceso de diagnóstico e intervención de las escuelas, como fuente de información respecto a las fortalezas y debilidades que estas organizaciones poseen. Los cuestionarios se basan en el supuesto que las características de la organización, y de los estamentos que la componen, pueden ser evaluadas a través de preguntas de autorreporte respecto a las creencias, actitudes, opiniones y percepciones de los miembros de la misma. Consisten en un conjunto de afirmaciones relativas a conductas o a características del establecimiento o del propio actuar, las cuales se contestan en forma de escala de Likert de cuatro puntos.

El “cuestionario de evaluación de características de efectividad de padres y apoderados” (Arancibia et al., 1998) está compuesto por 35 ítems, los que se agrupan en 10 indicadores referidos a las expectativas de escolaridad de los padres y apoderados, su grado de satisfacción con la educación e información emitida por la escuela, la intencionalidad pedagógica de sus acciones, su participación y percepción de solicitud de participación, sus creencias acerca de la educación y sus conductas hacia sus hijos.

El “cuestionario de evaluación de características de efectividad del director del establecimiento” (Arancibia et al., 1998) está compuesto por 59 ítems, los cuales se agrupan en 12 indicadores que dan

cuenta del autorreporte del director respecto a su capacidad de construcción de la visión de la organización, a la presencia de políticas claras, a la toma de decisiones compartidas, a la supervisión académica, al desarrollo del equipo de trabajo y perfeccionamiento docente, al fomento de buenas relaciones interpersonales. También se obtiene información respecto a su satisfacción laboral, autoestima laboral, a su evaluación de la infraestructura de la escuela, al conocimiento y contacto con los alumnos y a la presencia de altos estándares de rendimiento.

El “cuestionario de evaluación de características de efectividad de los docentes del establecimiento” (Arancibia et al., 1998) está compuesto por 88 ítems, los cuales se agrupan en 5 indicadores y 10 escalas. Los indicadores dan cuenta de los años como docente del profesor, de sus años de trabajo en la escuela, de las horas semanales de trabajo en el establecimiento, de su nivel de perfeccionamiento y de las expectativas de logro que tiene en relación a sus alumnos. Además, el cuestionario entrega información respecto al estilo de enseñanza del profesor, su percepción de la participación de los padres y apoderados, la presencia de estilo atribucional interno, el grado de satisfacción laboral, de autoestima laboral, la evaluación de la infraestructura, la percepción de la gestión del director y de la cultura de la escuela.

Objetivos del Estudio

El objetivo del presente estudio fue avanzar en la generación de indicadores que den cuenta de las variables intermedias del funcionamiento de los establecimientos escolares. Para eso, se buscó validar la capacidad de discriminación del “Cuestionario de evaluación de características de efectividad de padres y apoderados” y del “Cuestionario de evaluación de características de efectividad de los docentes”⁹ (Arancibia et al., 1998) para su uso en establecimientos municipales de educación básica de la Región Metropolitana.

Metodología

Para validar la capacidad de discriminación de los instrumentos entre escuelas efectivas y no efectivas, se administraron los cuestionarios propuestos a dos grupos de escuelas previamente definidas como efectivas y no efectivas (a partir de sus logros académicos), y se evaluó su capacidad de dar cuenta de las diferencias de estos grupos de escuelas en sus resultados.

⁸ En el estudio que motiva este artículo se realizó también una validación preliminar del instrumento dirigido a directores, pero por las dimensiones del estudio solo se pudo obtener resultados preliminares y tentativos, por lo que se optó por no dar cuenta de ellos en este artículo.

⁹ Se consideraron solo las escuelas que hubieran rendido la prueba SIMCE los 4 años anteriormente mencionados y que lo hubieran hecho en promedio con al menos 25 de sus alumnos (para evitar las escuelas que presentan solo a sus alumnos destacados).

Tabla 2

Descripción de las escuelas definidas como efectivas

Comuna	Percentil RM*	SIMCE				Promedio 94-97
		1994	1995	1996	1997	
Estación Central	1.81	75.6	64.5	77.5	78.0	73.93
Independencia	1.87	77.8	67.5	83.4	76.0	76.23
Santiago	1.11	79.1	71.0	88.4	84.0	80.65
Promedio grupo	1.59	77.5	67.6	83.1	79.3	76.93

* Corresponde al percentil en el cual se ubica el establecimiento entre los de las Región Metropolitana en cuanto al "Índice de Efectividad". Estar en el percentil 1,81 implica pertenecer al 1,81% con más altos puntajes en el índice de efectividad.

Tabla 3

Descripción de las escuelas definidas como no efectivas

Comuna	Percentil RM	SIMCE				Promedio 94-97
		1994	1995	1996	1997	
Pudahuel	98.07%	55.7	34.6	54.7	43.2	47.03
Conchalí	98.09%	45.5	42.3	47.7	51.1	46.64
Cerro Navia	98.57%	56.4	40.8	49.5	37.3	45.96
Promedio grupo	98.12%	52.5	39.2	50.6	43.8	46.54

Tabla 4

Cuestionario de evaluación de características de efectividad de los padres y apoderados del establecimiento educacional

Indicadores y escalas	Factores	Nº ítemes	Confiabilidad
Expectativas de escolaridad		1	
Intencionalidad pedagógica	Intencionalidad pedagógica en conversaciones	1	
	Intencionalidad pedagógica en regalos	1	
Satisfacción con la escuela	Satisfacción con la educación impartida	4	a=0.80
	Satisfacción con la información	4	a=0.87
Participación	Participación	5	a= 0.89
	Solicitud de participación por escuela	4	a= 0.80
Creencias	Creencias acerca de aprendizaje de hijo(a)	5	a= 0.86
	Percepción de responsabilidad compartida	4	a= 0.68
Conductas	No posee	6	a= 0.70

Este cuadro se basa en las siguientes fuentes bibliográficas: Arancibia, 1991; Arancibia & Alvarez, 1994; Cassasus & Arancibia, 1997; Cheng, 1996; Espínola et al., 1994; Morales, 1998; Stoll & Fink, 1999)

Muestra

A través de un sistema de selección intencionado y no probabilístico, se conformaron dos grupos de tres escuelas diferenciadas por su nivel de "efectividad escolar". Los indicadores utilizados para seleccionar la muestra representativa de la población a la cual van dirigidos estos cuestionarios, fueron los siguientes:

- Pertenecer a la Región Metropolitana
- Dependencia Municipal del establecimiento educacional
- Nivel Socioeconómico Bajo: Se consideraron de Nivel Socioeconómico bajo, las escuelas clasificadas como de nivel socioeconómico "C" por el Ministerio de Educación (1998). La clasificación socioeconómica de los establecimientos proporcionada por el Departamento de Informática del Ministerio de Educación (1998) considera el nivel educacional promedio de los padres y el gasto promedio mensual educacional de cada uno de ellos.
- Nivel de Efectividad: Se seleccionaron dos grupos de tres escuelas, agrupadas de acuerdo a su nivel de efectividad. La efectividad de las escuelas se operacionalizó a partir del promedio de logros en castellano y matemáticas de los años 1994, 1995, 1996 y 1997 medidos a través de la prueba SIMCE¹⁰. Esto permite pensar en una evaluación estable en el tiempo y que abarca tanto 4° como 8° año básico de las escuelas. Se consideraron "escuelas efectivas", los establecimientos cuyo promedio de logro medido a través de la prueba SIMCE estaba dentro del 15% superior de las escuelas municipales de la Región Metropolitana. Se consideraron "escuelas no-efectivas" los establecimientos cuyo promedio de logro evaluado a través de la prueba SIMCE estaba dentro del 15% inferior de las escuelas municipales de la región metropolitana.

Participantes

Los dos grupos de escuelas seleccionados a partir de estas características, pueden describirse como se puede apreciar en la Tabla 2. Las escuelas definidas como efectivas pertenecen al 2% superior de los puntajes obtenidos en la prueba SIMCE por las escuelas municipales de nivel socioeconómico bajo de la región metropolitana

Como se puede apreciar en la Tabla 3, las escuelas definidas como no efectivas pertenecen al 2% inferior de los puntajes obtenidos en la prueba SIMCE por las escuelas municipales de nivel socioeconómico bajo de la región metropolitana.

Instrumentos

Se utilizaron los "cuestionarios de evaluación de características de efectividad" (Arancibia et al., 1998)¹¹ cuyas características principales pueden resumirse en las Tablas 4 y 5.

Como se observa, ambos cuestionarios presentan buenos indicadores de consistencia interna, lo cual permitió focalizar el presente estudio en su validez discriminante.

Procedimiento

Para administrar los cuestionarios, en cada establecimiento se concertó una reunión con los profesores, ocasión en la cual se presentó el Proyecto como una investigación cuya información podría servir al mejoramiento de la escuela. Se hizo especial hincapié en el carácter anónimo de los cuestionarios y en la confidencialidad de la información. Una vez hecha la presentación, se procedió a entregar un "cuestionario para docentes" a

cada profesor presente para que lo contestara. Además, se le entregó a un profesor jefe de cada nivel, seleccionado aleatoriamente, un sobre con siete "Cuestionarios para Apoderados". La petición era entregarle un cuestionario a siete alumnos de su curso, los cuales fueron seleccionados a partir de los números de lista y una tabla de números aleatorios.

Se debe consignar el hecho de que, aunque se insistió en la necesidad de que fueran contestados todos los ítems de los cuestionarios, hubo gran cantidad de omisiones por parte de los sujetos. Más específicamente, en los instrumentos de padres y apoderados, 117 de los 202 cuestionarios muestran más de un ítem omitido. Por otro lado, en el cuestionario dirigido a los docentes, existe aún un nivel mayor de omisión porque 85 de los 117 cuestionarios presentan más de un ítem omitido. Esto influirá en los análisis posteriores, y por lo tanto deberá ser considerado al momento del análisis de los resultados.

Resultados

Para evaluar la validez de los instrumentos, en cuanto a su capacidad de discriminación, se compararon las medias obtenidas en las diferentes escalas y factores por los dos grupos de escuelas a través de ANOVA oneway (SPSS).

Los resultados obtenidos en los análisis efectuados a los dos cuestionarios evaluados, se describen a continuación.

Instrumento de padres y apoderados

En la tabla siguiente, se describen los resultados descriptivos obtenidos en los diferentes indicadores del cuestionario por los padres y apoderados de los dos grupos de escuelas efectivas y no efectivas. Para posibilitar su interpretación, los valores han sido ponderados por el número de ítems de los respectivos indicadores.

A partir de los resultados expuestos en la tabla anterior, se puede plantear que en todos los indicadores las escuelas efectivas obtiene medias más altas que las escuelas no efectivas. A continuación, y en la Tabla 8, se analiza a través de Anova el grado de significación de estas diferencias.

Como se puede apreciar en la Tabla 7, en 8 de los 11 indicadores del cuestionario la diferencia entre escuelas efectivas y no efectivas es estadísticamente significativa. Entre las mayores diferencias significativas, se puede destacar el "nivel educacional de los padres y apoderados" ($p < 0.001$); las "expectativas de educación que tienen en relación a sus hijos" ($p < 0.001$); la "intencionalidad pedagógica en conversaciones" ($p < 0.001$); la "satisfacción con la información" ($p < 0.001$); y las "conductas" ($p < 0.001$) de los apoderados. Sin embargo, en la evaluación de las creencias de los padres y apoderados se obtiene un resultado mixto. Mientras el factor referi-

¹⁰ Proyecto Fondecyt N°1980590

Tabla 5

Cuestionario de evaluación de características de efectividad de los docentes de establecimiento educacional.

Indicadores y escalas	Factores	Nº Ítemes	Confiabilidad
Años docente		1	
Años en escuela		1	
Horas semanales		1	
Perfeccionamiento		1	
Expectativas de logro de alumnos		2	
Atribuciones causales internas		6	a= 0.68
Estilo de enseñanza		9	a= 0.71
Percepción de participación de apoderados		5	a= 0.70
Satisfacción laboral		5	a= 0.66
Autoestima laboral		7	a= 0.86
Percepción de la gestión del director	Supervisión académica	3	a= 0.73
	Toma de decisiones compartidas	4	a= 0.87
Satisfacción con la infraestructura	No posee	11	a= 0.82
Cultura de la escuela	Clima entre pares	10	a= 0.82
	Trabajo en equipo	9	a= 0.77
	Director como portador de la cultura	13	a= 0.96

Este cuadro se basa en las siguientes fuentes bibliográficas: Arancibia, 1991; Arancibia & Alvarez, 1994; Cassasus & Arancibia, 1997; Cheng, 1996; Espínola et al., 1994; Morales, 1998; Stoll & Fink, 1999)

Tabla 6

Estadísticas descriptivas de indicadores de cuestionario de características de efectividad de padres y apoderados en escuelas efectivas y no efectivas

	Escuelas no efectivas			Escuelas efectivas		
	N	Media	DS	N	Media	DS
Nivel educacional	74	2.50	1.33	113	4.30 ²⁴	1.26
Expectativas de educación	76	5.31	1.04	113	5.95 ²	0.28
Intencionalidad pedagógica conversaciones	56	3.34	0.48	96	3.56	0.35
Intencionalidad pedagógica regalos	64	1.82	0.31	109	2.07	0.28
Satisfacción con educación	66	3.49	0.66	93	3.76	0.37
Satisfacción con información	67	3.18	0.72	93	3.50	0.52
Solicitud de participación	58	2.46	0.74	98	2.65	0.74
Participación	59	2.35	0.96	100	2.49	0.85
Creencias acerca del aprendizaje	67	3.71	0.31	94	3.75	0.30
Creencia de responsabilidad compartida	69	3.66	0.39	97	3.79	0.27
Conducta	64	3.28	0.57	102	3.54	0.41

En este indicador, el valor 4.30 debe interpretarse como aproximadamente 14 años de estudios (educación media completa y superior incompleta) y el valor 2.50 debe interpretarse como aproximadamente 10 años de estudios (educación básica completa y media incompleta).

En este indicador, el valor 5.31 debe interpretarse como aproximadamente 13 años de estudio (ed. superior incompleta) y el valor 5.95 debe interpretarse como aproximadamente 15 años de estudio (ed. superior incompleta). El puntaje mínimo en este indicador es 2 y el máximo es 9.

Tabla 7
 Comparación (ANOVA) de medias obtenidas por las escuelas efectivas y no efectivas en indicadores de cuestionario para padres y apoderados

		<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Nivel educacional	Inter Grupos	1	87.779	0.000
	Intra Grupos	185		
	Total	186		
Expectativas de educación	Inter Grupos	1	38.158	0.000
	Intra Grupos	187		
	Total	188		
Intencionalidad pedagógica conversaciones	Inter Grupos	1	10.568	0.001
	Intra Grupos	150		
	Total	151		
Intencionalidad pedagógica regalos	Inter Grupos	1	4.367	0.038
	Intra Grupos	171		
	Total	172		
Satisfacción con educación	Inter Grupos	1	10.301	0.002
	Intra Grupos	157		
	Total	158		
Satisfacción con información	Inter Grupos	1	10.716	0.001
	Intra Grupos	158		
	Total	159		
Solicitud de participación	Inter Grupos	1	2.314	0.130
	Intra Grupos	154		
	Total	155		
Participación	Inter Grupos	1	.468	0.495
	Intra Grupos	157		
	Total	158		
Creencias acerca del aprendizaje	Inter Grupos	1	.497	0.482
	Intra Grupos	159		
	Total	160		
Creencia de responsabilidad compartida	Inter Grupos	1	6.167	0.014
	Intra Grupos	164		
	Total	165		
Conducta	Inter Grupos	1	11.888	0.001
	Intra Grupos	164		
	Total	165		

do a la percepción de responsabilidad compartida existen diferencias significativas (p 0.014), el factor que evalúa las creencias acerca del aprendizaje de los padres no lo hace (p 0.482). Finalmente, la participación de los apoderados no aparece como un indicador que diferencie significativamente los dos grupos de escuelas, ya que las dos factores orientados a la evaluación de la participación propiamente tal (p 0.495), y la percepción de los apoderados de solicitud de participación por parte de la escuela,

no discriminan significativamente entre las “escuelas efectivas” y “no efectivas” (p 0.130).

A partir de los resultados anteriormente expuestos, se puede plantear que 8 de los 11 indicadores del cuestionario de padres y apoderados discriminan significativamente entre escuelas efectivas y no efectivas. En la discusión de los resultados, se analizará detalladamente las implicancias y posibles explicaciones de estos resultados.

Instrumento de profesores

En la tabla siguiente, se describen los resultados descriptivos obtenidos en la comparación de los indicadores obtenidos por los profesores de escuelas efectivas y no efectivas en este instrumento.

Como se puede observar en la Tabla 8, los indicadores de este cuestionario obtienen resultados dispares. Mientras en 13 indicadores las escuelas efectivas obtienen mejores resultados que las no efectivas, en los 2 restantes el resultado se invierte.

Como se puede apreciar en la Tabla 9, la mayoría de los indicadores no logran discriminar significativamente entre escuelas efectivas y no efectivas. Más específicamente, se puede plantear que los únicos indicadores que obtienen diferencias significativas son “años como docente” ($p < 0.001$), “años en la escuela” ($p < 0.001$), “perfeccionamiento” ($p 0.011$), “expectativas de educación” ($p < 0.001$), “percepción de participación de los padres y apoderados” ($p 0.001$) y “satisfacción laboral” ($p 0.05$). Por otro lado, ni “director como portador de la cultura” ($p 0.071$), ni “clima entre pares” ($p 0.366$), ni “trabajo en equipo” ($p 0.702$), ni los indicadores referidos a la “toma de decisiones compartidas” ($p 0.518$)

y a la “supervisión académica” ($p 0.306$) de la dirección, logran discriminar significativamente entre escuelas efectivas y no efectivas. Más aún, en estos indicadores las escuelas efectivas obtienen niveles levemente inferiores a las escuelas no efectivas. Así, en términos generales se puede plantear que seis de los quince indicadores del cuestionario de docentes logran percibir diferencias significativas entre las escuelas efectivas y no efectivas.

Discusión

Cuestionario de características de efectividad de padres y apoderados de establecimientos educacionales

A partir de los resultados anteriormente expuestos, se puede plantear que ocho de los once indicadores del “Cuestionario de características de efectividad de padres y apoderados de establecimientos educacionales” discriminaron significativamente ($p < 0.05$) entre los dos grupos de escuelas.

Además de validar la capacidad de discriminar entre escuelas efectivas y no efectivas de estos 8 indicadores, el análisis específico de estos resulta-

Tabla 8

Estadísticas descriptivas de indicadores de cuestionario de características de efectividad de docentes en escuelas efectivas y no efectivas

	Escuelas No efectivas			Escuelas efectivas		
	<i>N</i>	Media	<i>DS</i>	<i>N</i>	Media	<i>DS</i>
Años como docente	44	15.30	8.65	57	24.38	7.12
Años en la escuela	51	5.33	8.78	57	13.16	8.80
Horas semanales	47	34.51	7.66	56	34.28	6.72
Nivel de perfeccionamiento	48	1.70	0.77	54	2.11	0.79
Expectativas de logro de los alumnos	53	5.731	1.38	53	7.30	0.74
Autoestima laboral	47	3.39	0.43	52	3.29	0.54
Satisfacción laboral	43	2.63	0.56	47	2.86	0.54
Percepción de la participación de los apoderados	45	2.51	0.63	49	2.96	0.64
Satisfacción con la infraestructura	40	2.46	0.58	49	2.65	0.46
Toma de decisiones compartidas	43	2.99	0.55	48	2.92	0.51
Supervisión Académica	45	2.83	0.52	48	2.71	0.60
Estilo de enseñanza	44	3.40	0.40	46	3.46	0.31
Director como portador de la cultura	33	3.46	0.52	43	3.18	0.76
Trabajo en equipo	39	3.05	0.36	48	3.08	0.41
Clima entre pares	31	3.23	0.36	41	3.32	0.37

1 El puntaje mínimo en este indicador es 2 y el máximo es 9

Tabla 9
 Comparación (ANOVA) de medias obtenidas por las escuelas efectivas y no efectivas en indicadores de cuestionario de docentes

		<i>gl</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Años como docente	Inter Grupos	1	33.442	.000
	Intra Grupos	99		
	Total	100		
Años en la escuela	Inter Grupos	1	21.323	.000
	Intra Grupos	106		
	Total	107		
Horas semanales	Inter Grupos	1	.025	.874
	Intra Grupos	101		
	Total	102		
Nivel de perfeccionamiento	Inter Grupos	1	6.731	.011
	Intra Grupos	100		
	Total	101		
Expectativas de logro de los alumnos	Inter Grupos	1	52.205	.000
	Intra Grupos	104		
	Total	105		
Autoestima laboral	Inter Grupos	1	1.027	.313
	Intra Grupos	97		
	Total	98		
Satisfacción laboral	Inter Grupos	1	3.940	.050
	Intra Grupos	88		
	Total	89		
Participación	Inter Grupos	1	12.096	.001
	Intra Grupos	92		
	Total	93		
Evaluación de infraestructura	Inter Grupos	1	2.928	.091
	Intra Grupos	87		
	Total	88		
Toma de decisiones compartidas	Inter Grupos	1	.421	.518
	Intra Grupos	89		
	Total	90		
Supervisión Académica	Inter Grupos	1	1.058	.306
	Intra Grupos	91		
	Total	92		
Estilo de enseñanza	Inter Grupos	1	.540	.465
	Intra Grupos	88		
	Total	89		
Director como portador de la cultura	Inter Grupos	1	3.361	.071
	Intra Grupos	74		
	Total	75		
Trabajo en equipo	Inter Grupos	1	.148	.702
	Intra Grupos	85		
	Total	86		
Clima entre pares	Inter Grupos	1	.827	.366
	Intra Grupos	70		
	Total	71		

dos, permite confirmar empíricamente, y en la realidad cultural y educacional chilena, muchos de los planteamientos del movimiento de escuelas efectivas. A través de estos resultados se confirma que los padres y apoderados de escuelas efectivas tienen más altas expectativas de educación para sus hijos y están más satisfechos con la educación impartida por la escuela, así como con la información recibida de ésta respecto al proceso educativo de sus pupilos. También, y a través de los resultados de las escalas de conducta, intencionalidad pedagógica, se corrobora la idea que las actitudes y conductas que los padres presentan en relación a la educación de sus hijos tienen un gran impacto en los resultados de sus experiencias educacionales. Además de confirmar los planteamientos de Arancibia, (1995) y Morales (1998) respecto a las características principales de los apoderados de escuelas efectivas, estos resultados confirman dimensiones importantes de tomar en cuenta al momento de evaluar el funcionamiento de las escuelas.

A su vez, los resultados obtenidos en el indicador "nivel educacional" confirman la fuerte influencia del nivel sociocultural de los padres y apoderados en los resultados pedagógicos de sus pupilos. Estos resultados no ponen en duda el poder compensatorio que define a las escuelas efectivas, porque, de igual manera, estas escuelas obtienen resultados mucho más altos que los esperados a partir de su nivel socioeconómico (Bosker, 1994 en Maureira, 1997). Lo que sí se puede hipotetizar, a nivel del contexto educacional chileno, es que aún perteneciendo al mismo nivel socioeconómico, los padres con un nivel educacional más alto logran inscribir a sus hijos en mejores escuelas. Esto confirma la necesidad de las políticas de discriminación positiva hacia las familias de menor nivel sociocultural, para que la educación aporte a la lucha contra la reproducción de las desigualdades sociales (Bourdieu & Passeron, 1970).

En contraste con la concordancia teórica de los resultados anteriormente expuestos, respecto a las "creencias de los padres" se obtienen resultados disímiles. Por un lado, se confirma la capacidad de discriminación entre escuelas efectivas y no efectivas de la creencia de responsabilidad compartida en la educación. Pero por otro, no se corrobora la influencia de las "creencias acerca del aprendizaje". Esto indicaría que respecto a las creencias de los padres y apoderados, lo que diferencia los padres de escuelas efectivas de las no efectivas, sería la conciencia de la responsabilidad compartida en la edu-

cación de los hijos y no las creencias generales acerca del aprendizaje. Sin embargo, más que negar la importancia de las creencias de los padres respecto a las situaciones que pueden ayudar a sus hijos a aprender, este resultado puede explicarse a la luz de la fuerte deseabilidad social de las creencias evaluadas. Para apoyar esta hipótesis se puede mencionar que en este factor ambos grupos de escuelas obtienen medias cercanas al máximo posible. Esto plantea la necesidad de revisar los ítems de esta sub-escala, los cuales se muestran como muy genéricos y referidos a creencias en los cuales la deseabilidad social es muy alta.

Finalmente, los resultados obtenidos en los factores de participación y de solicitud de participación no corroboran su capacidad de discriminación entre escuelas efectivas y no efectivas. Para interpretar estos resultados, es necesario aludir a las características culturales propias de nuestro sistema educacional, donde la verticalidad de las relaciones entre sus miembros y otros factores, han contribuido a que la tradición siga siendo mantener a la familia y a la escuela como esferas separadas en la vida de los niños. Aunque en los últimos 10 años se han hechos múltiples esfuerzos al respecto, los niveles de participación siguen siendo mínimos en la mayoría de los establecimientos (Gubbins, 1997; Morales, 1998). Esto queda reflejado en las medias obtenidas en estos indicadores por los dos grupos de escuelas, las cuales son similares y considerablemente menores que los restantes indicadores del cuestionario. Esto indica que, aunque a través de estos factores no se hayan podido discriminar entre ambos grupos de escuelas, sí se pudo dar cuenta de los bajos niveles de participación y de percepción de solicitud de participación tanto en las escuelas efectivas como en las no efectivas. Estos resultados, y la fundamental influencia de la participación de los padres y apoderados en las escuelas efectivas planteada por diversos autores (Arancibia, 1994; Henderson, 1987, en Morales, 1998), confirman la importancia de revisar y mantener esta escala aunque no haya obtenido evidencia de discriminación. A su vez, dichos resultados recalcan la necesidad de seguir incentivando la participación de los padres y apoderados en la educación de sus hijos.

Cuestionario de evaluación de características de efectividad de los docentes de establecimientos educacionales

El alto nivel de omisión de ítems por parte de los docentes permite plantear la existencia de un alto

nivel de temor ante los procesos de evaluación, el uso de la información y/o sus consecuencias. De una muestra de 112 profesores, sólo 27 contestaron íntegramente el cuestionario, 21 de los cuales pertenecían a escuelas efectivas. Además, el análisis de los ítems con mayores tasas de omisiones, plantea que las temáticas más omitidas son la evaluación de la labor del director y las referidas a la evaluación del clima y trabajo en equipo de profesores. Esto permite plantear la presencia de un muy alto nivel de temor ante la evaluación, el cual se ve acentuado entre los miembros de escuelas no efectivas donde sólo 6 docentes contestaron el cuestionario completo. Esto podría relacionarse con lo planteado respecto a la cultura organizacional de las escuelas efectivas, las cuales se caracterizan por promover un clima o ethos positivo y seguro (Cheng, 1993; Zárate, 1992). En este caso, la mayor proporción de omisiones en los cuestionarios de profesores de escuelas no efectivas, podría ser una muestra de la presencia de un clima menos seguro y de mayor desconfianza entre estos docentes. Además, estos resultados indican la necesidad de mejorar el procedimiento empleado para la recolección de este tipo de información, con el fin de reducir la activación de su temor ante la evaluación. Para eso, puede resultar útil que la evaluación sea solicitada por la misma escuela, que se coordine con algún representante de los docentes (y no sólo con el director) el proceso de recolección de información y que se asegure un confidencial tratamiento de la información.

En relación al análisis de la capacidad de discriminación de los indicadores de este instrumento (que queda de antemano limitada y relativizada por las consideraciones anteriores), se puede plantear que en seis de los quince indicadores se obtienen diferencias significativas.

Así, las escuelas efectivas poseen profesores con mayor experiencia como docente, con mayor cantidad de años trabajados en la escuela y con mayor nivel de perfeccionamiento profesional. Estos resultados plantean la influencia de la experiencia (tanto profesional como en el mismo establecimiento) y perfeccionamiento de los profesores en los resultados pedagógicos de las escuelas. Esto entrega nuevos antecedentes a una discusión teórica frente a la cual no se obtiene consenso, ni evidencia concluyente en la literatura (Muñoz, 1988). Sin embargo, y a modo de hipótesis, se puede plantear que la diferencia en la cantidad de años trabajados en la escuela por los profesores de escuelas efectivas y no efectivas puede relacionar-

se con la presencia de una mayor estabilidad laboral, factor indirecto identificado como característico de las escuelas efectivas (Arancibia y Álvarez, 1994). También, una menor rotación de profesores puede asociarse a la generación de una cultura organizacional más fuerte, con un potente sentido de tradición, características que también han sido asociadas a las escuelas efectivas (Zárate, 1992; Zigarelli, 1994).

Por otro lado, los profesores de escuelas efectivas muestran mayor nivel de expectativas en relación a sus alumnos que los docentes de escuelas no efectivas. Esto aporta nuevos antecedentes empíricos a los planteamientos que asocian mayores expectativas de logro de los profesores hacia los alumnos con mejores resultados educacionales (Arancibia, 1992; Rittershaussen, Rodríguez, Díaz & Gómez, 1991).

Así mismo, la mayor "percepción de la participación de los padres y apoderados" expresada por los profesores de escuelas efectivas confirma lo planteado por Epstein (1997, en Morales, 1998) respecto a la importancia de involucrar a la familia para obtener una enseñanza más efectiva.

Finalmente, el mayor nivel de "satisfacción laboral" de los profesores de escuelas efectivas confirma la relación existente entre la satisfacción respecto a las condiciones laborales y la efectividad del profesor (Abraham, 1994; Zigarelli, 1994). Al respecto, resultaría interesante conocer las condiciones objetivas de trabajo de los profesores de cada grupo de escuela, para poder saber si la mayor satisfacción laboral obedece a mejores condiciones concretas de trabajo o a una actitud más positiva ante éstas.

Además de confirmar los planteamientos teóricos al respecto, estos resultados corroboran empíricamente la existencia de 6 indicadores cuyos resultados permiten diferenciar escuelas básicas municipales de la región metropolitana que obtienen mejores resultados finales en sus procesos educativos. Si bien los nueve indicadores restantes no discriminan significativamente entre ambos grupos de escuelas, el análisis de sus resultados permite sacar algunas conclusiones respecto a las áreas importantes de evaluar en los docentes

En primer lugar, la ausencia de discriminación y la obtención de medias altas en ambos grupos de escuelas en el indicador referido al "estilo de enseñanza", plantea la dificultad de evaluar a través del autorreporte las metodologías instruccionales de los profesores. Al respecto, y como recomienda Slavin (1998), para evaluar este importante aspecto de la labor del docente, resulta mejor realizar observaciones directas del quehacer del profesor en la sala de clases.

En segundo lugar, llama la atención que los indicadores relacionados con los factores indirectos del profesor (Arancibia & Álvarez, 1994) no obtengan diferencias significativas. Así, ni la escala de "autoestima laboral", ni la "satisfacción con la infraestructura", ni "las atribuciones causales internas" reflejan diferencias significativas. Sin embargo, el análisis de las medias obtenidas por ambos grupos de escuelas al respecto, permite plantear la importancia de la evaluación de estas temáticas en nuestro sistema educacional aunque aún no discriminen significativamente entre escuelas efectivas y no efectivas. Esto porque reflejan características peculiares de éste, las cuales se están trabajando en la presente reforma educacional y por lo tanto, su evaluación en el futuro puede permitir conocer los avances y logros al respecto. Así, las medias obtenidas en las atribuciones causales de rendimiento pueden explicarse a la luz del bajo nivel de autoatribución de los éxitos y fracasos de los alumnos por parte de los docentes de nuestro sistema educacional (Arancibia & Álvarez, 1994; Filp et al., 1984). Además, los bajos resultados obtenidos en la satisfacción con la infraestructura por ambos grupos de docentes, reflejan un pobre nivel de conformidad de éstos con las condiciones físicas en las que deben ejercer su profesión. Por otra parte, los altos niveles de autoestima laboral confirman el alto nivel de compromiso profesional o vocación identificado en los docentes de nuestro sistema educacional (Arancibia, 1996; Arancibia & Álvarez, 1994).

En tercer lugar, los resultados obtenidos en la escala de cultura de la escuela, es decir, los factores "clima entre pares", "trabajo en equipo" y "director como portador de la cultura", pueden ser explicadas nuevamente por los altos niveles de temor a las evaluaciones por parte de los profesores (Álvarez, 1997). El temor al uso de la información entregada en este tipo de evaluaciones podría llevar a respuestas "socialmente deseables" y que por lo tanto no evalúan asertivamente al superior o a los pares. Esto fue corroborado por el alto nivel de omisión en ítemes de esta escala y por los altos valores observados en ambos grupos de escuelas. Al respecto, y como se planteó anteriormente, resultaría necesario generar mecanismos de evaluación que permitieran controlar este tipo de influencias en los resultados.

Finalmente, llama la atención la ausencia de diferencias significativas en todos los indicadores relacionados con la evaluación de la gestión del director por parte del profesor, es decir las factores "supervisión académica" y "toma de decisiones compartidas". Al respecto, las bajas medias obtenidas

por ambos grupos de escuelas grafican la predominancia de un estilo de gestión vertical y centrado en lo administrativo por parte de los directores. La falta de discriminación de estos indicadores puede ser atribuida al predominio de este tipo de gestión tanto en escuelas efectivas como no efectivas, más que a la contradicción de los planteamientos teóricos respecto a la gran influencia de la labor del director en la satisfacción y motivación de los profesores, en la cultura de la organización y, finalmente, en la efectividad de las escuelas (Firestone, 1993, en Casassus & Arancibia, 1997). Además, el hecho de que la deseabilidad social no haya afectado mayormente estos resultados, permite plantear que aún no resulta "socialmente deseable" para los profesores la supervisión académica del director y la existencia de toma de decisiones compartidas.

Conclusiones Generales

A partir del análisis y discusión de los resultados de los cuestionarios comentados anteriormente, se pueden presentar las principales conclusiones del presente estudio.

En primer lugar, se valida en términos de su capacidad de discriminación para su uso en escuelas básicas municipales de la Región Metropolitana el "Cuestionario de evaluación de características de efectividad de establecimientos educacionales para padres y apoderados". Este presenta evidencia significativa de discriminación entre escuelas efectivas y no efectivas en ocho de sus once indicadores. Al respecto, y antes de utilizarlo, resultaría importante realizar los cambios indicados en el factor de creencias acerca del aprendizaje, así como evaluar su comportamiento psicométrico y validez en una aplicación más masiva y menos polar que la recién descrita.

Respecto al cuestionario de docentes, sólo de seis de sus quince indicadores presentan evidencia significativa de discriminación entre escuelas municipales básicas efectivas y no efectivas. Sin embargo, a partir de los resultados obtenidos se pueden identificar temáticas importantes de considerar e investigar en futuros trabajos. Así, la experiencia y perfeccionamiento docente, las expectativas de logro de los profesores hacia sus alumnos, la percepción de la participación de los padres y apoderados y la satisfacción laboral de los profesores, aparecen como temáticas con evidencias iniciales de discriminación entre escuelas con buenos y malos resultados educacionales.

Además de estas conclusiones, a partir de los resultados de este estudio se pueden resaltar algunas características de las escuelas, especialmente relacionadas con su buen funcionamiento. Las expectativas de los diferentes actores en relación a los logros de los niños, es uno de los aspectos en el cual todos los actores evaluados expresaron consenso. Así, tanto los padres como los profesores de las escuelas definidas como efectivas mostraron más altos niveles de expectativas que aquellas definidas como no efectivas. La participación de los padres y apoderados en la educación de sus hijos es otro aspecto del funcionamiento de las escuelas que los resultados de este estudio resaltan como relevante. Esto porque tanto su intencionalidad pedagógica, como sus conductas hacia sus hijos(as) y sus niveles de satisfacción hacia la escuela aparecen como aspectos relacionados con los buenos resultados educacionales de éstas. En relación a esto, los resultados obtenidos en los indicadores relacionados con el tema grafican la disconformidad de los padres y apoderados respecto a su participación en la educación de sus hijos, lo cual ratifica la necesidad de seguir trabajando y fomentando el acercamiento de los padres a las escuelas.

Además de la información relacionada con los cuestionarios que se buscaba validar en su capacidad de discriminación, los resultados de este estudio permiten reflexionar respecto a la generación de instrumentos de evaluación de las variables intermedias del funcionamiento de las escuelas. En esta línea, se puede plantear que los conocimientos acumulados en el movimiento de escuelas efectivas se presentan como un marco teórico adecuado y pertinente para la generación de criterios o dimensiones importantes de evaluar en las escuelas del sistema educacional chileno. Este marco teórico permite mirar el funcionamiento de las escuelas de acuerdo a determinados aspectos o dimensiones identificados como relevantes, en escuelas que son capaces de obtener buenos resultados educacionales sin importar las condiciones de entrada de sus alumnos. Además, existe concordancia entre los principios básicos del movimiento de escuelas efectivas y los lineamientos generales de la reforma educacional chilena. Por ejemplo, la combinación de la búsqueda de calidad, pero intrínsecamente relacionado con la equidad, que la misma definición de las escuelas efectivas incluye, concuerda perfectamente con los principios de calidad y equidad perseguidos por la reforma educacional chilena. Además, existe concordancia en la concepción de la escuela como un sistema organizacional abierto, en el cual

interactúan diferentes actores con roles distintos pero cuyo objetivo común es la educación de los niños y donde, por lo tanto, se debe trabajar en conjunto. Sin embargo, aún se requiere acumular mayor cantidad de investigaciones respecto a las características de las escuelas efectivas en Chile, de manera de poder analizar la influencia de los factores socioculturales y organizacionales de nuestro sistema educacional en éstas. Así, se podría contrastar estas características, con las planteadas a nivel internacional, lo cual permitiría dilucidar algunas de las interrogantes presentados por los resultados del presente estudio. Además, si bien este marco teórico permite listar adecuadamente las características importantes para el buen funcionamiento de las escuelas, para poder analizar sus procesos se requiere de mayor información respecto a la relación existente entre estas diferentes dimensiones. La falta de modelos teóricos que den cuenta de la relación de todas las variables identificadas como importantes en las escuelas, dificulta la delimitación de las diferentes temáticas, la evaluación de los procesos y sobre todo la elección de variables o dimensiones primarias versus otras que pueden resultar secundarias o terciarias. Esto plantea el desafío de generar modelos que den cuenta de las variables relevantes para el buen funcionamiento de las escuelas, pero también de las relaciones existentes entre éstas.

Finalmente, a partir de este estudio se puede confirmar la presencia de altos niveles de temor a la evaluación por parte de los docentes. Esto lleva a altos niveles de omisión y deseabilidad social en las respuestas y por lo tanto dificulta cualquier proceso de evaluación. Al respecto, la poca consideración de esto en el diseño de la presente investigación, constituye una de sus principales debilidades. Para trabajos futuros, se plantea la necesidad de considerar mayormente este aspecto y por lo tanto de generar procesos y mecanismos de evaluación que lo consideren.

De esta manera, aunque no se lograron validar íntegramente la capacidad de discriminación de los dos "cuestionarios de evaluación de características de efectividad para establecimientos educacionales" (Arancibia, et al., 1998), se cumplió el objetivo inicial del estudio, de avanzar en la generación de mecanismos de evaluación del funcionamiento de las escuelas. Se espera así haber colaborado al lento pero importante proceso de generación de las herramientas que permitan a las propias unidades educativas evaluar su funcionamiento y así seguir aportando al desarrollo social de nuestro país.

Referencias

- Abraham, A. (1994). Job satisfaction and teachers effectiveness: A study on college teachers. *Indian Journal of Psychometry and Education*, 25 (1-2), 61-64.
- Alvarez, F. (1997). ¿Qué hay que evaluar en los docentes?. *Documento de trabajo N°4*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (Cide).
- Apodaca, P. (1995). *Evaluación de centros y programas educativos*. España: Unidad de Evaluación Universidad del País Vasco.
- Arancibia, V. (1991). Efectividad escolar: Un estudio comparado. *Revista de Estudios Públicos*, 47, 21-45, Centro de Estudios Públicos.
- Arancibia, V. (1998). Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres. En *Educación, eficiencia y equidad*. Santiago: CEPAL, OEA, SUR.
- Arancibia, V. & Alvarez, M.I. (1994). Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. *Revista Psykhé*, 3 (2), 131-143.
- Arancibia, V. y Maltes, S. (1989). Un modelo explicativo del rendimiento escolar. *Revista de Tecnología Educativa*, XI (2), 91-99.
- Arancibia, V., Cox, J.C., Saragoni, C., Solis, C. & Strasser, C. (1998). *Cuestionarios de evaluación de características de efectividad de establecimientos educacionales*. Informe FONDECYT N° 1980590.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction*. Paris: Edition de Minuit.
- Casassus, J. & Arancibia, V. (1997). *Claves para una educación de calidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cheng, Y.C. (1996). Relation inter teachers professionalism and job attitudes, educational outcomes and organizational factors. *Journal of Educational Research*, 89(3), 163-171.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). *Los desafíos de la educación moderna frente al siglo 21*. Santiago, Chile.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). *Informe para Su Excelencia el Presidente de la República, Don Eduardo Frei Ruiz-Tagle*. Santiago, Chile.
- Cox, C. (1997). La reforma de la educación chilena: Contexto, contenidos, implementación. *Colección de estudios Cieplan*, 45, 33-83.
- Espínola, V., Olmarza, O. & Carcamo, M.E. (1994). *Manual para una escuela eficaz*. Santiago: Zig Zag.
- Fernández, M.J & González, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 3 (1), (en red), Disponible en: <http://www.uca.es/RELIEVE/>.
- Filp, J., Cardemil, C. & Valdívieso, P. (1984). *Profesoras y profesores efectivos en Chile*. Santiago: Cide.
- Gajardo, M. (1999). Reformas educativas en América Latina. Balance de una década. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Documento de trabajo N°15*. Chile.
- Gubbins, V. (1997). ¿Incorporación o participación de las familias?: Un desafío más de la Reforma Educativa. *Documento de Trabajo, N°15*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (Cide).
- Horn, R.; Wolff, L. & Velez, E. (1991). *Establecimiento de sistemas de medición del rendimiento académico en América Latina. Un análisis de problemas y la experiencia más reciente*. Washington: Banco Mundial.
- Jiménez, J. (Ed.). (1990). *Escuelas efectivas para el éxito educativo: Buscando la excelencia*. Concepción, Chile: Organización de Estados Americanos.
- Maureira, F. (1997). Aportes de la investigación anglosajona y francesa a la gestión escolar. *Documento de Trabajo N°3*. Santiago: Cide.
- Medina, A. & Villar, L.M. (1995). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Editorial Universitaria, S.A.
- Ministerio de Educación (1998). *La reforma en marcha*. Santiago: Mineduc.
- Morales, F. (1998). Participación de padres en la escuela: Componente para la formación de profesores. *Documento de Trabajo N°2*. Santiago: Cide.
- Pérez, R. y García, J.M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- Popham, W.J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Ravela, P., Wolf, R., Valverde, G. & Esquivel, J.M. (2000). Grupo de trabajo sobre estándares de evaluación. ¿Hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina? *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Documento de trabajo N°15*. Chile.
- Rittershausen, S., Rodríguez, E., Díaz, L. & Gómez, A. (1991). La acción docente y su efectividad. *Revista de Pedagogía*, 41 (338), 17-38.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education.
- Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Wolf, L. (1998). Las evaluaciones educacionales en América Latina: Avance actual y futuros desafíos. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, Documento de trabajo N° 11*. Chile.
- Zarate, G. (1992). Experiencias Educativas Exitosas: Un análisis en base a testimonios. *Revista de Estudios Públicos*, 47, 126-158.
- Zigarelli, M. (1994). An empirical test of conclusions from effective School research. *Journal of Educational Research*, 90 (2), 67-78.