



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Bürgi, Jutta; Peralta Rojas, Miski

El Concepto de Calidad Educativa en las Investigaciones sobre Educación en Chile (2000 - 2008)

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 9, núm. 3, 2011,
pp. 72-93

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119880005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ISSN: 1696-4713



EL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA EN LAS INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN EN CHILE (2000–2008)

Jutta Bürgi y Miski Peralta Rojas

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2011) - Volumen 9, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num3/art4.pdf>

Fecha de recepción:	20 de diciembre de 2010
Fecha de dictaminación:	12 de marzo de 2011
Fecha de aceptación:	19 de marzo de 2011



Desde los años noventa, durante los gobiernos de la Concertación, el eje principal sobre el que se han articulado las políticas educacionales ha sido el de conseguir mayores índices de calidad y equidad. En este contexto, se plantea la necesidad de conocer cómo se caracterizan las conceptualizaciones de la calidad educativa utilizadas por los investigadores en Chile.

Para ello, se ha formulado la siguiente pregunta de investigación: *¿Qué conceptos de calidad educativa se manejan en las investigaciones chilenas sobre educación en el periodo 2000 a 2008?* Se ha elegido dicho periodo temporal, tanto por la accesibilidad de las investigaciones, como por encontrarse en práctica las políticas educacionales planteadas por los Gobiernos de Eduardo Frei y Ricardo Lagos, lo que constituye el período más representativo del proyecto de la Concertación. Ello sobre todo en comparación al período netamente recuperativo en términos de inversión en educación que constituyó el primer gobierno de la Concertación.

Los objetivos de la presente investigación son, en primer lugar, describir los conceptos de calidad en educación encontrados en las investigaciones analizadas. En segundo lugar, generar una “tipología” o clasificación de tales conceptos de calidad. En un tercer momento, se busca indagar acerca de las bases teóricas no explicitadas y los posibles supuestos ontológicos de los diferentes conceptos de calidad. Finalmente, se intenta dar cuenta de las relaciones – explícitas u ocultas – que tienen estos conceptos de calidad con temas de equidad. Un objetivo que trasciende a esta investigación es contribuir al conocimiento sobre la educación chilena, específicamente sobre la calidad como concepto fundamental en el actual debate público y en la generación de políticas del sector.

La relevancia de realizar esta investigación se vincula, primero, con la inexistencia de antecedentes vinculados al concepto de calidad educativa que utilizan los investigadores en educación en Chile. La segunda relevancia es práctica, debido a que esta investigación contribuye a generar un mapa acerca de una realidad muy importante en materia de política educacional, de manera que tener claridad de las perspectivas existentes permite tomar decisiones más informadas.

La discusión conceptual que introduce a esta investigación tiene como fin sustentar teóricamente sus líneas de argumentación. Para ello se recurrirá a los teóricos de la sociología de la educación, quienes, si bien no se refieren a la calidad como concepto, proponen ejes que guían el desarrollo histórico del estudio de la educación, lo que finalmente se relaciona con la forma en que se abordan actualmente los temas ligados a calidad educativa.

Durkheim (1989) se refiere a la educación como un hecho social, externo y coercitivo, tratándose de una institución que es solidaria con las demás, justificándose así la existencia de una fuerte ligazón entre educación y sociedad como un todo. La educación se impone, y por ende, no se les puede dar a los hijos la educación que se quiere. Hay en cada tiempo un tipo regulador de educación del cual no es posible apartarse. Las costumbres que la han forjado no son individuales, sino que son producto de la vida común, ya que todos los antepasados contribuyen a la educación actual. Es por ello que hay que ir a la escuela para conocer y manejar el mundo, adaptarse a éste dentro de las pautas que establece como correctas la misma sociedad.

En cuanto al rol moral de la escuela, para Durkheim (1989) no existe un pueblo que no inculque un cierto número de ideas, sentimientos y prácticas a todos sus niños, independiente de su origen social. Todos los jóvenes son formados en una moral laica: la sociedad necesita que en el alma de todos exista cierta homogeneidad. Estas ideas plantean la necesidad de convertir a la educación en la institución base del

cambio hacia la sociedad moderna, la perpetuadora de la nueva ideología imperante, y con ello, de la nueva identidad que se quiere imprimir en los ciudadanos.

Entonces, cuando Durkheim habla de educación se refiere a ella como una socialización metódica y sistemática hacia la generación joven. Para Durkheim importa la conformación del ser social, más allá del ser individual con sus características mentales. En este sentido se podría denominar al ser social como un *"...sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros [no] nuestra personalidad, sino al grupo, o los grupos diferentes, de los cuales formamos parte; tales son las creencias religiosas, las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo género."* (Durkheim, 1989:71). Estas ideas durkheimianas son el primer acercamiento a la escuela republicana, institución que es abordada y analizada críticamente por Dubet y Martucelli.

Dubet y Martucelli afirman que: *"Todo sistema escolar debe llenar tres "funciones" esenciales y puede ser definido según la manera en que las jerarquiza y las articula"* (Dubet y Martucelli, 1998:27-28). La primera de estas funciones es la de **distribución**, la cual hace referencia a que la escuela atribuye calificaciones escolares que poseen cierta utilidad social, por dar acceso a posiciones que requieren un diploma. La segunda es la función **educativa**, que está vinculada al proyecto de producción de un tipo de sujeto no completamente adecuado a su "utilidad" social, sino también capaz de crítica. Por último, la función de **socialización** es aquella que está encargada de producir un tipo de individuo adaptado a la sociedad en la que vive.

Los autores (Dubet y Martucelli, 1998) definen al pensamiento que emerge de las conceptualizaciones durkheimianas como la *"paideia funcionalista"*, la que constituye un modelo "encantado" de cómo la escuela republicana cumple sus principales funciones. Este cumplimiento se basa en que, por una parte, la cultura escolar no es una cultura de clase, sino una cultura universal y socialmente neutra, lo que permitiría una práctica de la enseñanza libre de dominación, constituyéndose un sistema enteramente meritocrático. Además, la socialización escolar —en este sistema— engendra un individuo autónomo, "introdeterminado" y libre, gracias a la adaptación que le permite la misma socialización.

Sin embargo, la escuela republicana comienza a vivir una serie de transformaciones, cuyo eje principal es la masificación, alejando al sistema de este tipo ideal. Cambian las relaciones entre los actores y la escuela, apareciendo un mercado escolar en el cual hay que triunfar, produciéndose fenómenos de inflación y devaluación de los diplomas. En este escenario el fracaso escolar se comienza a hacer equivalente a un fracaso social (Dubet y Martucelli, 1998).

Ahora, la función educativa va declinando, mientras están en auge las finalidades de adaptación a la economía. Se hace cada vez más relevante la utilidad social de la formación. Esto se traduce en demandas educativas diferentes, diversas y a veces poco compatibles. Hay una diversificación de los valores educativos que *"...supera ampliamente el mero campo escolar, inscribiéndose en el agotamiento de la idea misma de sociedad:..."* (Dubet y Martucelli, 1998:55). De este modo el ideal de la escuela republicana deja de ser el prevaleciente.

Con el tiempo nace en Francia, desde las críticas a la escuela republicana y las consecuencias de la masificación, un verdadero contra-modelo representado por Bourdieu y Passeron. La lógica principal de su teoría de la reproducción es que la distancia existente entre cultura social y cultura escolar legitima la cultura dominante (Bourdieu y Passeron, 1996). Ello, dado que el sistema escolar posee dos funciones, una interna (inculcación) y otra externa (reproducción), que se encuentran conectadas entre sí: *"La escuela llena tanto mejor su función de reproducción cuanto que la disimula. El sistema educativo no es*

un puro reflejo del orden social. Al contrario, asegurando su autonomía relativa, neutralidad e independencia, está en condiciones de poner su funcionamiento interno al servicio de la reproducción social. La supuesta neutralidad de la escuela es una añagaza necesaria para el buen funcionamiento del sistema.”, resumen muy bien Dubet y Martucelli (1998:418).

En este escenario, el sistema escolar está estrechamente ligado a la sociedad y con ello a las relaciones de poder existentes dentro de ésta. De esta manera, habría diferentes tipos de enseñanzas para personas provenientes de distintos orígenes sociales, en el entendido de que hay reproducción de recorridos individuales, de estructuras sociales y de legitimidades culturales. Esta realidad está dada debido a que los códigos escolares responden a un estilo que solamente captan los miembros de cierta clase, que vendrían a ser los de la clase dominante (Dubet y Martucelli, 1998).

Existen variadas críticas a estas “teorías críticas”, siendo dentro de ellas la más importante el hecho que ignoren a la “agencia”, es decir, la producción cultural de los sectores sometidos, y con ello, las posibilidades de resistencia a través del conflicto. En este sentido, la teoría de la resistencia se opone justamente a la afirmación tajante de la teoría de la reproducción, de que la escuela no puede ser un espacio de transformación social (Giroux, 2004).

Las teorías de la resistencia surgen como respuesta a las teorías críticas y de la reproducción, puesto que vuelven a insistir en la necesidad de mirar el espacio de la escuela y de las relaciones que allí se dan junto con los procesos estructurales. Esto en un afán por rescatar a los actores quienes no se hallan completamente determinados (Giroux, 2004).

Giroux (2004) plantea que para una pedagogía radical, que sea consciente de que existe una dialéctica entre estructura y participación, se requiere la utilización de los tres principios de organización de esta dialéctica: la reproducción, producción y reconstrucción (cambio intencionado). En términos de reconstrucción, se trata de analizar las formas de apropiación posibles si se apunta al cambio. En definitiva, se relaciona con ir hacia una nueva forma de comprender la sociedad y con ello, de develar las relaciones que existen dentro de ella.

Con posterioridad a esta elaboración, en general, no se han desarrollado nuevas teorías globales de la educación que tengan el mismo impacto. En Dubet y Martucelli esto es atribuido a: “...por una parte a la diversificación de los paradigmas sociológicos que marca los últimos quince años. Pero el clima social y escolar también ha cambiado mucho” (1998:421). Se puede decir entonces, que también hay una transformación interna que lleva a un cambio “externo” de la sociología de la educación. Esta se hace más pragmática, tomando carácter de peritaje de la escuela.

Así se comienzan a hacer preguntas más “acotadas”. Un buen ejemplo es lo que anotan los autores: “¿En qué condiciones la escuela puede ser a la vez más eficaz y más equitativa?” (Dubet y Martucelli, 1998:423). Haciendo este tipo de preguntas, la sociología de la educación se comienza a emparentar con estudios de “ingeniería escolar”, y asimismo con otras disciplinas como, por ejemplo, la psicología social, la ciencia de la educación, etc.

Este giro teórico fue abordado en la presente investigación como el paso desde “las grandes preguntas” de la sociología de la educación clásica, hacia “las pequeñas preguntas” de la sociología de la educación actual.

Por grandes preguntas se entiende a aquellas que apuntan a conceptos más estructurales y que están detrás de las teorías clásicas de la sociología de la educación. Son las que buscan develar los procesos

sociales ocultos existentes tras los sistemas educacionales. Dichos conceptos están relacionados con ideología, rol del Estado, violencia simbólica, reproducción social, resistencia, credenciales, etc.

Por otro lado, las pequeñas preguntas de la sociología de la educación, dicen relación con aspectos más psicosociales e “ingenieriles” del proceso educativo, como por ejemplo: los factores asociados al aula, efecto pedagogías, influencias particulares de políticas públicas, evaluación docente, características específicas de los alumnos, etc.

Este giro teórico es fundamental para abordar la presente investigación, debido a que, si bien la calidad pareciese ser un concepto acotado y técnico, se hipotetiza que las diferentes formas de conceptualizarla tienen relación con supuestos teóricos correspondientes a disímiles maneras de comprender la educación, tanto en su función histórica como en relación al modelo educativo.

En este sentido, las preguntas pequeñas esconden el tratamiento de las preguntas grandes, o trabajan sobre supuestos acerca de las preguntas grandes que no explicitan. Por estas razones, se considera relevante conocer en qué marcos conceptuales y teóricos se inscriben los estudios chilenos que abordan calidad y cuáles son las dimensiones que componen al concepto.

Debido a estas razones el desarrollo teórico que sustenta esta investigación no es una revisión de los conceptos de calidad educativa manejados habitualmente, ya que este será el eje central del trabajo empírico de la misma, sino una revisión de los giros que ha tenido la sociología para comprender la educación en sus diferentes momentos.

1. METODOLOGÍA

La presente investigación fue realizada bajo un enfoque de tipo cualitativo. Más específicamente, se trata de un estudio que utiliza datos secundarios, en este caso a otros estudios, y por ende constituye una revisión sistemática. Se define como una revisión conceptual de las nociones de calidad que adoptan y utilizan las investigaciones sobre educación del período de referencia.

Esta investigación se caracteriza por ser de tipo exploratorio-descriptivo. El carácter exploratorio se lo imprime el que no se hayan encontrado otros estudios que plantearan la misma pregunta de investigación o alguna similar. De este modo, el tema es un aspecto bastante inexplorado aún. Sin embargo, también es descriptiva porque se plantea el objetivo de describir y clasificar los conceptos de calidad de la educación de las investigaciones examinadas, así como también describir sus relaciones con supuestos y/o teorías que los fundamenten explícita- o implícitamente, en especial las relaciones que puedan tener con temas de equidad.

Con el fin de alcanzar los objetivos trazados para esta investigación, se realizó una búsqueda exhaustiva en los principales buscadores digitales¹ que publicaran investigaciones chilenas sobre educación y, en particular, sobre calidad en educación. Estos buscadores fueron sugeridos por expertos en el área. Se encontraron más de sesenta investigaciones y artículos que abordaban la calidad educativa, optando por una muestra intencionada de 27 investigaciones, debido a que éstas eran las que se referían de forma

¹ Se consultaron los siguientes sitios: www.dialnet.es; www.cse.cl; www.colegiodeprofesores.cl/docencia/; www.cibertesis.cl; www.cibertesis.net; www.scielo.cl; <http://scholar.google.es>; www.fonide.cl; www.cepchile.cl

más sistemática y central al concepto en estudio. Esta situación permitía identificar desagregadamente factores e indicadores del concepto estudiado que contenían las investigaciones examinadas.

Luego, a través de una ficha de sistematización de información (ver Anexo 1), se registraron los principales aspectos de interés para los objetivos de la presente investigación.

La ficha de sistematización de información se creó en torno a las dimensiones de este estudio, vale decir, en su primera parte, se captan aspectos formales, en una segunda parte, las conceptualizaciones de calidad propiamente tales con sus factores e indicadores y posteriormente, se indican las concepciones ontológicas de lo social y de la educación. Por último, existe un apartado sobre la relación entre calidad y equidad. Las principales dificultades encontradas en este proceso están relacionadas con aspectos de fichaje antes no considerados, por ello se debió precisar mejor las categorías dentro del mismo instrumento, para no sufrir confusiones que luego mermaran el análisis de los datos.

La metodología para organizar y analizar la información fue: primero, se agruparon las principales similitudes de acuerdo a las categorías de conceptualización nominal, componentes e indicadores de calidad que presentaban las diversas investigaciones. Posteriormente, se describieron dichos componentes y agrupaciones. En un segundo momento se construyó una tabla de doble entrada en la que se cruzaron las dos variables *Minuciosidad de la conceptualización* (categorías: satisfactoria; no satisfactoria o indirecta; ninguna) y *Enfoque temático-disciplinar* (categorías: fuertemente economicista; con elementos economicistas; enfoque psicológico; gestión y evaluación de la calidad de la educación; temas específicos de la educación; investigaciones educacionales). La clasificación de los estudios según este cruce ayudó a la conformación de grupos que permitieran realizar descripciones comunes de los conceptos de calidad educacional de los mismos, constituyéndose así una tipología.

Luego –para fines de responder a los últimos objetivos de la investigación– se describieron los aspectos presentes en las categorías que refirieran a enfoques teóricos no explicitados y a aspectos ontológicos de la educación y de lo social. Por último, se realizó una descripción general sobre la relación entre calidad y equidad presente en las investigaciones analizadas.

2. RESULTADOS

El primer tipo de información que se obtuvo fue un registro de las categorías conceptuales que presentaban las definiciones de calidad de las investigaciones analizadas. A continuación se presentará una descripción general de esta información para dar cuenta de los principales aspectos de las investigaciones sobre calidad educativa.

De acuerdo a los temas, objetivos de investigación y área de desarrollo de las investigaciones analizadas, es posible construir una agrupación preliminar presentada en la tabla siguiente.

Respecto al lugar de publicación, estos son en su gran mayoría instituciones de tipo privado (13) o público no gubernamental (8). Por privados se entienden centros de investigación, revistas electrónicas privadas sobre educación u otros sitios afines, mientras que los lugares de publicación de tipo público no gubernamental son principalmente Universidades (en general se trata de tesis para optar a distintos grados académicos). Por último, sólo cuatro de las investigaciones analizadas estaban publicadas en sitios web gubernamentales. De manera similar, entre los mandantes, es decir, las instituciones,

organizaciones o personas individuales que encargaron la realización de las investigaciones, los privados (18) doblan a los públicos (9).

TABLA 1. AGRUPACIÓN PRELIMINAR DE ACUERDO A TEMAS

Temas	Número Investigación
a. Efectividad y estándares	n° 53, n° 46
b. Educación para pobres	n° 39, n° 44
c. Formación y docencia	n° 26, n° 40, n° 47
d. Educación Pre-básica o Párvulos	n° 38, n° 42
e. Número de alumnos	n° 23, n° 24
f. Reforma educacional	n° 10, n° 37, n° 43, n° 50, n° 66
g. Gestión	n° 3, n° 35, n° 36, n° 69
h. Crecimiento y desarrollo económico	n° 5, n° 9, n° 56, n° 45
i. Investigaciones psicológicas	n° 27, n° 30, n° 31
Nota: Los números de las investigaciones utilizados aquí y en el resto del artículo corresponden a los números de caso que identifican a estas a partir de la lista del total de publicaciones encontradas sobre calidad de la educación en Chile, y por lo tanto, no es estrictamente un número de caso de una muestra. Por lo mismo, no se trata de un conjunto continuo de números. Elaboración propia.	

En cuanto al ámbito de la educación que abordan, la mayoría de ellas se refieren a temas de política/reforma educacional (6), mientras que las investigaciones sobre educación preescolar (4) y básica (4) representan la siguiente mayoría. En tercer lugar se ubican las investigaciones ligadas a teoría educacional (3) y gestión (3). El resto de las investigaciones no se agrupan en ninguna otra temática específica.

Respecto al propósito de las investigaciones, priman aquellas con un fin académico-científico (15) seguidas por aquellas que buscan principalmente intervenir en la realidad con sus resultados (11). Un tercer motivo de los estudios es generar conocimiento sobre un tema para aportar a la discusión en política educacional (7) o promover las últimas reformas adoptadas en educación (7). Por último, se encuentran algunas investigaciones que constituyen una exposición sistemática de un tema de política educacional (3).

En cuanto a los autores más frecuentemente mencionados, en 20 investigaciones se nombran teóricos que fundamentan sus modelos conceptuales, existiendo un número total de 67 autores relevados. Dentro de ellos, el más frecuentemente nombrado es el Ministerio de Educación (7) a través de documentos oficiales, políticas públicas o estadísticas. El segundo autor más referido es José Joaquín Brunner (4) quien es ex Ministro Secretario General de Gobierno, miembro del consejo asesor presidencial para la educación y académico e investigador de la Universidad Diego Portales. Los autores que ocupan el tercer lugar de referencia son Eyzaguirre, Elacqua, Martín, Mathiesen y UNESCO, cada uno nombrado por tres investigaciones.

Existen dos enfoques teóricos mayoritarios, el primero son las teorías económicas y aquellas ligadas a conceptos como "capital humano" (8), las segundas son enfoques sobre la necesidad de evaluación de efectividad y logros en educación (7). Otra fuente común referida son los enfoques institucionales (6), vale decir, aquellos venidos desde organizaciones internacionales como UNESCO y CEPAL, y gubernamentales (6). Una cuarta mayoría queda representada por enfoques centrados en autogestión, integración y participación (4). En quinto lugar se ubican las teorías constructivistas (3). Además, existe

un número no menor de enfoques utilizados por una sola investigación (teorías ecológicas, de género, marxistas, de la complejidad, etc.).

Es muy llamativo que la mayoría de las investigaciones (16) no establecen **conceptualización nominal de calidad educativa** alguna, a pesar de que todas ellas abordan este tema de manera central. Tampoco son homogéneas las definiciones adoptadas por el resto de las investigaciones. Algunas relacionan calidad directamente con equidad (4), igualdad de oportunidades e integración (4), así como con la importancia de procesos de aprendizaje y pedagogía (4). Otro grupo de investigaciones (3) plantea a la educación de calidad como una idea deseable y la relaciona con una noción de integración del sistema educacional como un todo (3). Finalmente, se hallaron investigaciones que enfatizaban la construcción sociocultural (2), el cumplimiento de estándares de calidad (2), gestión (2), o un buen ambiente educativo y condiciones para el aprendizaje (2).

Aparte de las definiciones entregadas como tales por las investigaciones, también se encontraron una serie de **factores que componen el concepto de calidad educativa**, pudiéndose distinguir cuatro subconjuntos. Al primero de estos se le ha denominado "*ethos*", ya que se refiere a aspectos de modelamiento normativo de la educación, relacionados con formas de comprender lo social, y con perspectivas paradigmáticas. El segundo subgrupo de factores identificado ha sido denominado "*procesos de enseñanza-aprendizaje*" y, en tercer lugar, se agrupan los aspectos referidos a la *organización escolar*, es decir, a cómo se organiza la enseñanza en el sistema educacional, en el establecimiento y en la misma sala (desde la gestión del sistema en conjunto hasta la calificación exigida a los docentes, etc.). Por último, se ha distinguido un cuarto grupo de factores que se relaciona con variables ligadas al *contexto*, entendiendo éste como los aspectos externos que permiten que se lleve a cabo el proceso educativo (condiciones de vida, etc.). Estas categorías serán utilizadas a lo largo del presente análisis, permitiendo su mayor ordenamiento.

Las investigaciones, además, consideran ciertos **indicadores de calidad educativa**. Se puede observar que estos, en su mayoría, se relacionan con orientación al logro, alto rendimiento y eficacia, así como a la obtención de resultados. Además, en la mayoría de las investigaciones, los indicadores de calidad educativa mencionados son un reflejo de los factores que componen tal concepto de calidad.

En relación a la prueba SIMCE como indicador de calidad específico y la importancia que se le asigna, se observa que seis estudios lo utilizan como tal al momento de realizar sus conceptualizaciones y análisis, mientras que otras seis investigaciones lo consideraban un indicador insuficiente de calidad debido a que está descontextualizado o es inapropiado para abordar la calidad, ya que ésta constituye un fenómeno más complejo. Sin embargo, ninguna investigación rechazó de forma radical y declarada a la prueba SIMCE como indicador de calidad educativa.

2.1. Tipología de conceptos de calidad educativa

La tipología aquí presentada se construyó mediante el procedimiento de confección de una tabla de doble entrada, descrito en el apartado metodológico. El resultado de ello será presentado y descrito a continuación.

En la tabla 2 se puede observar, en términos generales, que si bien se forman algunos grupos bien definidos, también hay algunas investigaciones que no son representadas por ninguno de estos conjuntos. En relación a los agregados que sí se constituyeron, sin embargo, sería de interés traducir este

ordenamiento en una **tipología**, aún en consideración de que sus categorías no darán cuenta del total de las investigaciones analizadas.

TABLA 2. TABLA DE DOBLE ENTRADA

		Enfoque temático-disciplinar					
		Fuertemente economicista	Con elementos economicistas	Enfoque psicológico	Gestión y evaluación de la calidad de la educación	Temas específicos de la educación	Investigaciones educativas
Minuciosidad de la conceptualización	Conceptualización satisfactoria	n° 45	G. I: n° 50 y n° 69		n° 3	n° 53	G. VI: n° 38, 39, 40, 43, 47
	Conceptualización no satisfactoria o indirecta		G. III: n° 35, 36, 37], [56, 66]	G. IV: n° 27, 30 y 31		G. V: n° 23, 24 y 44	n° 46
	Ninguna conceptualización	G. II: n° 5, 9 y 10			n° 26		n° 42
<p>[]: Representa subgrupos; <i>Cursiva</i>: Investigaciones que no se agruparon con otras (no entran a la tipología); Casilleros grises: Casilleros sin conformación de grupos.</p> <p>Fuente: Elaboración propia</p>							

Los 6 conjuntos identificables en la tabla 2 pueden ser caracterizados esquemáticamente de la siguiente manera:

- 1) **Grupo I:** Investigaciones con **elementos economicistas** pero que entregan una **conceptualización satisfactoria** de la calidad educacional: **50 y 69**
- 2) **Grupo II:** Investigaciones **económicas o fuertemente economicistas** que no entregan **ninguna conceptualización** de la calidad educacional: **5, 9 y 10**
- 3) **Grupo III:** Investigaciones con **elementos economicistas** que **no entregan una conceptualización satisfactoria** de la calidad educacional: **35, 36, 37, 56 y 66**
- 4) **Grupo IV:** Investigaciones con **enfoque psicológico** que **no entregan una conceptualización satisfactoria** de la calidad educacional: **27, 30 y 31**
- 5) **Grupo V:** Investigaciones **sobre temas específicos de la educación** que **no entregan una conceptualización satisfactoria** de la calidad educacional: **23, 24 y 44**
- 6) **Grupo VI:** Investigaciones propiamente **educacionales** que entregan una **conceptualización satisfactoria** de la calidad educacional: **38, 39, 40, 43 y 47**

Esta tipología de conceptos de calidad se constituye, principalmente, a partir de las variables cruzadas en la tabla 2, es decir, la exhaustividad de su definición nominal y el enfoque temático, pero como se puede ver a continuación, también es posible reconocer cierta semejanza en las demás características analizadas de las investigaciones que integran cada uno de sus grupos.

De esta manera, se puede decir que el pequeño grupo conformado por la investigación n° 50 y n° 69 (**Grupo I**) se caracteriza por su buena conceptualización de lo que estos estudios entienden por calidad en la educación, desde su enfoque temático que gira en torno a las políticas y la gestión del modelo educacional. Ambas investigaciones contienen un elemento economicista, ya que parten del enfoque de modernización del Estado, imitando los modelos de gestión de la empresa. En relación con lo anterior, es interesante considerar que ambas investigaciones han sido mandatadas por organismos públicos. También es relevante considerar que la definición nominal del estudio n° 50 destaca la importancia de los procesos y la pedagogía, mientras la n° 69 recalca más bien los logros de aprendizaje, los resultados en general y la gestión.

En términos de factores asociados al concepto de calidad educacional que se desarrollan en las investigaciones, un primer aspecto que nombran ambas es que el ethos de una buena educación debe apuntar, además de la entrega de aprendizajes, a una educación “ciudadana” que permita la construcción de comunidad, la participación y la resolución de conflictos. Con referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje, estos estudios destacan la necesidad de que el currículo sea pertinente, eficaz, flexible, etc.

En relación a la organización escolar, ambas investigaciones destacan la necesidad de una buena calidad de los docentes que se traduzca en una buena preparación de las clases, así como su evaluación. Sin embargo, ambas investigaciones se diferencian bastante en este ámbito, dado que nombran además factores específicos diferentes. En relación a las variables de contexto de una educación de calidad ocurre algo similar, ya que la investigación n° 69 apunta más bien a las condiciones de contexto que serían óptimas para una buena educación, mientras el estudio n° 50 apuesta por la coherencia entre la educación y la realidad actual y desigual.

Los indicadores de calidad en la educación que estas investigaciones aducen son variados y reflejan en general los factores considerados como importantes. Es de interés el hecho de que ambos estudios coinciden aquí sólo en constatar que la Prueba SIMCE sería un indicador insuficiente de calidad, ya que se encuentra descontextualizada.

El **Grupo II** incluye los estudios n° 5, n° 9 y n° 10, los cuales abordan el tema de la calidad en la educación directamente desde la economía o al menos desde un enfoque fuertemente economicista (importancia de los mecanismos de mercado para el buen funcionamiento del sistema educacional), y además ninguno de ellos define qué entiende bajo el concepto de calidad educacional, a pesar de su centralidad para los tres. Sus temáticas específicas son la relación de la educación de calidad con el crecimiento y el desarrollo económico (invs. n° 5 y n° 9), así como la función de indicador de calidad que tendría el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) a las universidades chilenas en el mercado de la educación superior. Las investigaciones n° 9 y n° 10 han sido encargadas por mandantes privados y la n° 5 por uno público.

En cuanto a los factores ligados al concepto de calidad, el ethos educacional debe, para estas investigaciones, considerar la relevancia económica de una educación de calidad (nos 5 y 9). En los demás aspectos del ethos, estas investigaciones no son muy coincidentes. Sobre los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje, solamente se pronuncia la investigación n° 5, destacando los aspectos ligados al currículo, así como que se deben alcanzar altos estándares de calidad, al igual que la importancia de la calidad y vocación de los docentes.

En cambio el ámbito de la organización escolar es donde más fuertemente se pronuncian estas investigaciones, recalcando la importancia de la buena calidad de los docentes, de su preparación de las clases, de la evaluación de estos, y las condiciones laborales de los docentes. Sin embargo, aquí debe relevarse que mientras la investigación n° 9 quiere mejorar estas condiciones aumentando la seguridad de los docentes, el estudio n° 5 exige una mayor flexibilización de estas condiciones. Las variables de contexto no son consideradas fuertemente, pero es de interés destacar que este es el único lugar, con respecto a los factores, donde se pronuncia la investigación n° 10, aduciendo que la mayor asignación de recursos a algunas universidades (por medio del AFI) constituiría un indicador de su calidad.

Estas investigaciones nombran un número importante de indicadores de calidad educacional que en su conjunto reflejan los factores anteriormente descritos. La Prueba SIMCE es mencionada solamente por el estudio n° 5 como indicador de calidad.

Otro grupo observable es el **Grupo III**, constituido por las investigaciones n°s **35, 36, 37, 56 y 66**, pudiéndose además distinguir dos subgrupos. El primero de estos incluye a los primeros tres estudios nombrados, y el segundo a las investigaciones n° 56 y n° 66.

Las investigaciones que integran al grupo más amplio, giran en torno a temas de reforma educacional, gestión y la relación entre educación y producción. Ninguna de ellas define nominalmente el concepto de calidad en la educación, lo que puede tener que ver con su menor centralidad relativa para estos estudios. De hecho, sólo uno de ellos contiene tal concepto en su título.

Por otra parte, los dos subgrupos se diferencian principalmente en el grado de economicismo que presentan, siendo este algo mayor en las investigaciones n° 56 y n° 66. Ello se expresa en que sus enfoques temáticos giran en torno al tema de capital humano y de medidas para mejorar el funcionamiento de la lógica de mercado del actual sistema educacional chileno. El subgrupo conformado por los estudios n° 35, n° 36 y n° 37 gira más bien en torno a temas relacionados con la gestión del modelo educacional. Además el grupo en su conjunto posee sin excepción mandantes privados.

En relación a los factores asociados a la calidad educacional de estas investigaciones, no se puede observar una tendencia común claramente identificable, ya que algunas se pronuncian marcadamente desde su economicismo, mientras otras consideran un poco más lo propiamente educacional, como por ejemplo los resultados. Incluso hay una investigación que no se pronuncia del todo al respecto (n° 66). Acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, la necesidad de aprendizajes sostenibles y efectivos es mencionada por las investigaciones n° 37 y n° 56, y la necesidad de alcanzar altos estándares de calidad por los estudios n° 36 y n° 56. Las demás investigaciones no se refieren a este ámbito.

Sin embargo, se les asigna bastante importancia a los factores ligados a la organización escolar, destacando con tres menciones cada uno la necesidad de una buena calidad docente y preparación de las clases por su parte, junto a la evaluación de estos, así como la necesidad de contar con mecanismos de aseguramiento de calidad (n°s 36, 37, 56 y 66). Las investigaciones n° 36 y n° 56 nombran la gestión escolar, la incidencia del director y la asignación de recursos suficientes. Los estudios n° 36 y n° 37 mencionan el aspecto del clima institucional integrativo. Mientras la investigación n° 35 defiende flexibilizar las condiciones laborales y los derechos de los docentes, la n° 36 aboga por su mayor protección.

Las variables de contexto solamente son consideradas por algunas de estas investigaciones como factores importantes para la calidad educacional. Solamente los estudios n° 36 y n° 56 coinciden en considerar las

condiciones de vida material, cultural y de estimulación social como importantes, así como la existencia de información perfecta respecto de la oferta de establecimientos educacionales. Si bien el estudio n° 35 también se pronuncia sobre el contexto, menciona otros aspectos de este ámbito, los que apuntan en general a la mayor equidad a generar por el sistema.

Los indicadores de calidad educativa propuestos por estas investigaciones son diversos y son en general un reflejo de los factores concebidos por ellas como asociados a este concepto. Los únicos indicadores mencionados por más de una investigación son la orientación al logro, al rendimiento y a la obtención de resultados en general (n° 36 y 37), así como la Prueba SIMCE como indicador de calidad (n° 37 y 66). Sin embargo, el estudio n° 66 critica que esta prueba sería un indicador insuficiente de calidad educacional.

El **Grupo IV** está integrado por los estudios n° 27, n° 30 y n° 31. Todos poseen un enfoque psicológico y, en términos metodológicos, trabajan con tests psicométricos que miden percepción acerca de la calidad del ambiente educativo, o bien las orientaciones educacionales y valores de los profesores. Estas investigaciones, si bien no definen nominalmente el concepto de calidad educacional, trabajan con modelos de medición altamente formalizados, resultando así una definición indirecta relativamente clara a partir de las dimensiones de los instrumentos utilizados. Se trata de una concepción muy ligada a ciertos valores e ideas que deberían estar presentes (n° 30 y 31), al ambiente educativo y las condiciones para el aprendizaje (n° 31), así como en un caso a la temática y las variables de género (n° 27). Dos de estas investigaciones poseen mandante privado y tan sólo el estudio n° 27 es mandado por una institución con un rol público, ya que se trata de una Tesis de Pregrado.

El ethos de una educación de calidad debe para estas tres investigaciones basarse principalmente en que se tome en cuenta el contexto y la realidad de la misma, para lograr pertinencia y relevancia. Por otra parte la investigación n° 27 y la n° 31 hacen también énfasis en que la educación debe ser integral, es decir, debe empoderar al individuo y posibilitar el pensamiento crítico, así como en que la organización global y estructural de la educación debe jugar a favor de la calidad. Los estudios n° 30 y n° 31, por su parte, nombran los factores de educación “ciudadana” y participación de la comunidad en la definición de la educación.

Con relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje, las investigaciones de este grupo nombran la necesidad de aprendizajes sostenibles y efectivos (n° 27 y 31), la necesidad de contar con un currículo pertinente, eficaz y flexible (n° 27 y 31), la garantía de equidad en estos procesos (n° 27 y 31), así como el uso creativo de las técnicas pedagógicas (n° 27 y 30).

La organización escolar es central para estos estudios, ya que prácticamente todas las dimensiones de sus instrumentos apuntan a ella. Así las investigaciones n° 27 y n° 30 destacan la importancia de la participación de los padres, y las tres mencionan la centralidad de un clima institucional integrativo. También los aspectos propios del aula, así como la necesidad de una infraestructura adecuada son nombrados por todo este grupo de investigaciones. Las variables de contexto no destacan como de las más importantes, fuera de las condiciones de vida material, cultural y de estimulación social, que es un factor mencionado por las tres investigaciones.

En términos de indicadores de calidad aducidos por estos estudios, es interesante relevar que una de ellas nombra como tal a la presencia de mecanismos y de una cultura de la evaluación y la certificación, así como de estándares de calidad (n° 30). Esto puede ser considerado como un reflejo de la apuesta operada por estas investigaciones, que es justamente la evaluación de la calidad de la educación,

específicamente de los ambientes educativos de la educación parvularia, y en un caso de la educación básica, a través de modelos de evaluación.

El **Grupo V** se halla integrado por las investigaciones n° 23, n° 24 y n° 44 que definen pobremente el concepto de calidad educacional que utilizan, si bien este es bastante central para su desarrollo. En términos temáticos, estos tres estudios abordan aspectos específicos del ámbito de la educación, en dos casos la relación del número de alumnos por curso con la calidad de la educación (n°s 23 y 24) y en un caso (n° 44) los factores que permiten un buen desempeño educacional de los niños de comunidades pobres.

En defensa de las investigaciones n° 23 y n° 24 se debe mencionar que el artículo leído en cada uno de estos casos no fue la investigación original, sino artículos de la revista *Docencia del Colegio de Profesores de Chile* que daban cuenta de estas investigaciones y de sus principales resultados. Las tres investigaciones que conforman este grupo han sido encargadas por un mandante público.

Ninguna de las investigaciones de este grupo nombra factores asociados a la calidad educativa que estén relacionados con el ethos de la educación. Sin embargo el proceso de enseñanza-aprendizaje y la organización escolar son un foco central para estos estudios. Respecto del primero de estos dos ámbitos, se mencionan aspectos como los aprendizajes sostenibles y efectivos (n°s 24 y 44), el uso adecuado de los recursos tecnológicos (n°s 23 y 44), así como la necesidad de alcanzar altos estándares de calidad.

En relación a la organización escolar, el factor más destacado y nombrado por las tres investigaciones son los aspectos del aula, incluyendo desde el clima afectivo, pasando por el número de alumnos, la atención a necesidades especiales, hasta la calidad de las actividades de la clase. Solamente el estudio n° 44 nombra diversos aspectos más, especificando bastante exhaustivamente qué entiende por una buena organización escolar. La investigación n° 44 también es la única que se refiere a algunas variables de contexto, de modo que no son posibles las comparaciones ni generalizaciones.

En términos de indicadores de calidad educacional, las investigaciones n° 23 y n° 24 nombran elementos como orientación al logro y a resultados, el buen ambiente educativo y la Prueba SIMCE como indicador de calidad, mientras el estudio n° 44 solamente se refiere a este tema para criticar al SIMCE como indicador insuficiente de calidad educacional.

El **Grupo VI** contiene a las siguientes investigaciones: n°s 38, 39, 40, 43 y 47 que se caracterizan por abordar temas propiamente educacionales, comprendiendo a la educación en su definición más integral, a pesar de mirar a un ámbito bien específico de la educación como por ejemplo la educación preescolar, la educación popular, la educación especial, etc. Asimismo, todas ellas dan una definición nominal de la calidad educacional, cuyos elementos específicos o destacados generalmente están ligados a la temática abordada, pero sin olvidar la complejidad de la educación y de su calidad. Lo más llamativo es que cuatro de ellos (n°s 38, 39, 40 y 43) la establecen a partir de la equidad, la igualdad de oportunidades y la integración. Además, estas son las únicas investigaciones que basan su definición de calidad educacional en estos aspectos, con lo que se diferencian claramente de otras investigaciones y de otros grupos conformados en la tabla de doble entrada.

Las investigaciones n° 39 y n° 47 además entregan otros elementos más en sus definiciones de calidad educacional: Estas son la importancia de los procesos y la pedagogía y el que la educación de calidad es una construcción sociocultural. En términos teórico-conceptuales, estos estudios parten generalmente de lo planteado por organizaciones internacionales y/o el gobierno chileno, y en un caso de un marco

conceptual marxista. Cuatro de ellos fueron mandatados por un privado, mientras la investigación n° 47 es una Tesis de Magíster.

Los factores que se relacionan en estas investigaciones con el ethos de una educación de calidad son principalmente aquellos referidos a que se tome en cuenta al contexto y la realidad para lograr pertinencia y relevancia, así como por otra parte el elemento de educación "ciudadana", nombrados cada uno por cuatro de las cinco investigaciones (n°s 38, 39, 43 y 47). Las investigaciones n° 38 y n° 39 nombran también el que la educación sea integral, es decir, que empodere al individuo y posibilite el pensamiento crítico. Además, el estudio n° 47 plantea la necesidad de ciertos mecanismos de mercado, elemento que lo diferencia algo de las demás investigaciones de este grupo.

Los factores del proceso de enseñanza-aprendizaje destacados por estas investigaciones son principalmente la garantía de equidad en tales procesos (n°s 38, 43 y 47) y el uso adecuado de los recursos tecnológicos (n°s 39 y 43). Los factores ligados a la organización escolar, por otra parte, son el foco hacia el cual apuntan sobre todo las investigaciones n° 40 y n° 47, nombrando 6 y 10 factores respectivamente. Estas investigaciones hacen referencia a casi todos los aspectos de la organización escolar, desde la calidad docente y su evaluación, los derechos laborales de los docentes, la gestión escolar, pasando por el clima integrativo, los aspectos del aula en general y la infraestructura, hasta los mecanismos de aseguramiento de calidad y el que exista una población estable de alumnos y maestros. Además de estos dos estudios, también la investigación n° 43 nombra la importancia de la participación de los padres y la n° 39 al director como factor incidente en la calidad.

Por último, el contexto de la educación como tal no es un aspecto demasiado considerado por estas investigaciones. Esto puede tener que ver con que en términos del ethos de la educación de calidad ya se hizo mención de la importancia que le asignan estos estudios a la pertinencia lograda a partir de la consideración del contexto y la realidad.

Acerca de los indicadores de calidad en la educación considerados por estas investigaciones, se puede resumir que en general estos dan cuenta de los factores que las mismas consideran como relacionados con este concepto. Algo nuevo que aparece fuertemente es la presencia y focalización de recursos en relación con la eficiencia, indicador nombrado por las investigaciones n° 39, n° 43 y n° 47. Llama la atención que solamente el estudio n° 43 nombre a la Prueba SIMCE como tal indicador, mientras la n° 47 lo critica explícitamente como indicador insuficiente.

Por otra parte se pueden observar **seis investigaciones no agrupadas** y posicionadas en distintos casilleros de la tabla 2 ya descrita. La primera de ellas es la investigación n° 45, que es bastante economicista en cuanto su objetivo es el de crear un modelo racional económico que sirva para mejorar la efectividad en la educación chilena. En este sentido, este estudio podría haberse agrupado con el grupo conformado por las investigaciones n°s 35, 36, 37, 56 y 66, si no fuera porque a diferencia de todas estas, el estudio n° 45 entrega una definición nominal clara de lo que entiende por calidad educacional. Dado que para estas investigaciones, que se posicionaron de manera individual en la tabla de doble entrada, no es posible comparar los conceptos de calidad entre varios estudios, se omitirá la descripción más detallada y solamente se hará una referencia breve y general a cada una de ellas.

En segundo lugar, la investigación n° 3 tampoco se agrupa con otras, ya que es la única que aborda el tema de la gestión escolar con un enfoque más educacional que economicista, apuntando hacia la evaluación y los estándares de calidad expresados en modelos o sistemas de gestión de calidad, y que

además define bien su concepto de calidad educacional, estando estrechamente ligado a la gestión de calidad.

El estudio n° 53 se encuentra próximo al n° 3 en la tabla de doble entrada, ya que ambos se definen por su buena conceptualización de la calidad en educación, sin embargo no se agrupa con este último por la diferencia en el enfoque temático que ambos poseen. La investigación n° 53, a diferencia de la n° 3, se concentra en la importancia que poseen las pruebas de rendimiento, como la PSU o la Prueba SIMCE, como indicadores de la calidad de la educación.

El estudio n° 46, por su parte, se caracteriza por ser una investigación propiamente educacional, en cuanto aborda un tema central de esta disciplina como es la eficacia educacional, pero no define nominalmente el concepto de calidad educacional. Ello debe tener que ver con que este concepto en realidad no es tan central para este estudio, sino que aparece solamente como un concepto secundario, fuertemente relacionado con el problema de la falta de equidad en la sociedad y la educación chilena. Es de esto último de lo que principalmente se ocupa la investigación, dando cuenta de su incidencia sobre los resultados de la Prueba SIMCE analizados.

La investigación n° 26 se posiciona en forma aislada, ya que es la única que aborda los temas de aseguramiento de calidad, es decir, evaluación y acreditación de esta, sin definir en ningún momento qué entiende por esta calidad. A pesar de que no se define el concepto de calidad educacional, este es el concepto central de toda la investigación, y por ello se ubica en la categoría "ninguna conceptualización" de la variable que aborda la minuciosidad de las definiciones de la tabla 2.

Por último, el estudio n° 42 se posiciona en la categoría de "investigaciones educacionales" de la variable temático-disciplinar, pero también en la categoría "ninguna conceptualización", ya que aborda un tema central para la ciencia de la educación, como son las prácticas pedagógicas, pero sin definir nominalmente el concepto de calidad educacional, aún cuando este es central para el desarrollo de la investigación.

Es interesante e importante constatar que la tipología aquí presentada no coincide con los grupos provisionales establecidos a partir de las temáticas de las diferentes investigaciones en el apartado anterior, con excepción del grupo conformado por las investigaciones de tipo psicológico (i) que corresponde al Grupo IV de la presente tipología.

2.2. Bases teóricas no explícitas y supuestos ontológicos y extracientíficos sobre los que se basan las investigaciones de calidad educativa

En este apartado se intentará un análisis de los fundamentos teóricos no explícitos y los supuestos ontológicos de las investigaciones analizadas, indagando acerca de si existe alguna relación entre estos y sus variaciones con los grupos de la tipología de conceptos de calidad educacional anteriormente desarrollada.

2.2.1. Grupo I (elementos economicistas/ conceptualización satisfactoria): n°s 50 y 69

Ambas investigaciones que conforman este grupo utilizan tanto conceptos teóricos sin definirlos previamente, como también algunos supuestos teóricos no explicitados. En el primer caso, estos se hallan más bien ligados a la idea de sociedad del conocimiento y algunos elementos de psicología social y teoría de las organizaciones, mientras la investigación n° 69 utiliza conceptos ligados a convenios de desempeño, funcionamiento de redes, generación de competencias y el análisis de costo-beneficio.

En términos más bien ontológicos, la sociedad es una suerte de red de individuos, donde a manera del individualismo económico, lo social se reduce prácticamente a la comunicación entre los individuos, y la educación por lo tanto tiene que preparar a las personas para su buen desempeño en esta red. La investigación n° 50 además hace explícito que forma parte de la política social del Estado garantizar que la educación cumpla su función de respaldo, materia prima y consecuencia del arquetipo de desarrollo, el cual en la actualidad sería justamente la sociedad del conocimiento.

2.2.2. Grupo II (económicas o fuertemente economicistas/ ninguna conceptualización): n°s 5, 9 y 10

Las nociones teóricas no definidas previamente que ocupan estas tres investigaciones son generalmente de filiación de la teoría económica clásica o neoclásica, así como de la gestión de la empresa. Otro concepto no definido en ninguno de estos estudios es el de calidad de la educación, a pesar de que este es central para cada uno de ellos. Ello parece estar relacionado con un supuesto acerca de que este concepto tendría un contenido "per se", cuando en realidad la diversidad de las conceptualizaciones encontradas en este estudio desacredita la idea de un contenido "per se" que no necesite de definición explícita. Por lo demás, los supuestos teóricos no explicitados de este grupo también provienen principalmente de la economía clásica y neoclásica, entendiendo a la educación como una institución funcional a la sociedad y específicamente al desarrollo económico. Por lo tanto se puede decir que les subyacen fuertes supuestos funcionalistas de la educación y la sociedad en general.

En términos de supuestos ontológicos acerca de la sociedad y la educación, esto se traduce en una concepción de la sociedad como un sistema neutro, básicamente identificable con un gran mercado. La educación, por otra parte, es consecuentemente pensada, ya sea como un mercado específico, ya sea como una industria productora de un servicio.

2.2.3. Grupo III (elementos economicistas/ no entregan una conceptualización satisfactoria): n°s 35, 36, 37, 56 y 66

Este grupo de estudios utiliza, sin definirlos previamente, una serie de conceptos ligados a los enfoques sobre gestión de la educación en relación a la calidad de esta. Estos son por ejemplo descentralización, mecanismos de mercado, el mismo concepto de calidad de la educación, equidad educativa, gestión escolar, así como algunos otros ligados a la teoría del conocimiento y de la información, como también a la teoría de las organizaciones (Ej. capital humano). Por otra parte utilizan una serie de expresiones de la "jerga" de las políticas públicas chilenas en educación, como vulnerabilidad, escuelas vulnerables y buenas prácticas educacionales. Estas investigaciones sin embargo no hacen mucho uso de supuestos teóricos no explicitados.

Con todo, cuando se trata de los supuestos más bien ontológicos, ya sea acerca de la sociedad en general, o específicamente en relación a la educación, aparecen algunas tendencias fuertes e interesantes. Por una parte, la investigación n° 35 hace énfasis en que la educación debe ser entendida como un ámbito de la vida pública que debe garantizar la calidad y equidad para todos, es decir, se establece una visión normativa, concibiendo a la educación como algo que puede y debe ser normado. Por otra parte, las investigaciones n° 36 y n° 37 la entienden más bien como algo instrumental para la transmisión de conocimientos útiles y las últimas dos investigaciones del grupo (n°s 56 y 66) la conciben básicamente como algo que funciona bajo la lógica de un mercado, cuyo buen funcionamiento debe ser garantizado pero no mayormente intervenido.

2.2.4. Grupo IV (enfoque psicológico/no entregan conceptualización satisfactoria): n°s 27, 30 y 31

Este grupo de investigaciones se caracteriza por utilizar el concepto de calidad de la educación sin definirlo previamente. Ello se encuentra condicionado por el hecho de que se utiliza un modelo de medición psicométrica de la calidad del ambiente educativo que se encuentra previamente construido y que como tal cuenta con dimensiones bien definidas. Se va a entender como investigaciones psicométricas a aquellas propias de la psicología, especialmente ligadas a temas de personalidad, donde la conducta se explica en función de variables internas y a metodologías de tipo experimental.

Sin embargo este no es introducido de manera teórica explicando tales dimensiones. Además, en términos de supuestos teóricos no explicitados, se puede afirmar que son más metodológicos que propiamente teóricos, ya que en estos estudios se asumen todos los supuestos subyacentes a las mediciones psicométricas.

En cuanto a supuestos ontológicos contenidos en estas investigaciones es por un lado difícil encontrar tales acerca de la sociedad en general, ya que estos estudios se centran muy directamente en su apuesta psicométrica. Por otra parte, en términos de cómo se concibe a la educación misma, se puede decir que esta es entendida como un ámbito de la sociedad constituyente de derechos, y específicamente de derechos humanos, y como un espacio donde se debe comunitariamente construir y formar a los mismos educandos para lograr su desarrollo integral.

2.2.5. Grupo V (sobre temas específicos de la educación/no entregan conceptualización satisfactoria): n°s 23, 24 y 44

Los estudios que integran este grupo utilizan sin definición previa a conceptos como ambiente psicoemocional, clima emocional, logro, efectividad educacional, eficacia y eficiencia. Todos estos conceptos se hallan asociados a enfoques específicos acerca de la educación y su no definición está ligada al hecho de que tampoco se define el concepto de calidad mismo. También se pueden encontrar algunos supuestos teóricos no explicitados en estas investigaciones, pero estos son distintos para cada una de ellas. La investigación n° 23 parte de la base de que la educación es efectivamente transformable y mejorable a partir de decisiones técnicas en la política educacional, mientras para el estudio n° 24 es fundamental el supuesto de que las pruebas estandarizadas den cuenta realmente del logro o la efectividad educacional. Por otra parte, en la investigación n° 44 se parece suponer que los problemas de la educación son resueltos a partir de una mejor gestión de recursos tanto materiales como humanos.

Los supuestos ontológicos referidos a la sociedad en general de estos estudios son poco identificables, y aquellos acerca de la educación giran en torno a la transformabilidad de la educación. La educación es entendida como contingente en cuanto puede ser cambiada, ya sea a partir de voluntades políticas (n°s 23 y 24), ya sea a través de la idea de que la escuela debe asemejarse a una empresa bien gestionada y eficiente, como en el caso de la investigación n° 44.

2.2.6. Grupo VI (educacionales/conceptualización satisfactoria): n°s 38, 39, 40, 43 y 47

Este grupo de investigaciones prácticamente no falla en definir los conceptos teóricos utilizados. Sin embargo también algunos de estos estudios presentan supuestos teóricos no explicitados que hace falta registrar. Así, hay en la investigación n° 38 un supuesto más bien político acerca de que efectivamente hay un interés de los países, y especialmente de los sectores poderosos de estos países, en avanzar hacia una educación de calidad para todos. El estudio n° 39, por otra parte no explicita claramente la percibida

necesidad de realizar un cambio estructural en las relaciones que se dan dentro de la escuela y la función que esta debiese tener.

En relación a supuestos ontológicos, se puede observar una fuerte concepción acerca de la relación entre lo social y lo político, siendo lo primero transformable o influenciado por lo segundo, para bien o para mal (n° 43), siendo elaborable por la comunidad (n° 39) y donde debe existir una actitud integradora adecuada a su contexto (n° 40). En varias de estas investigaciones se critica de esta manera a las políticas educacionales de las últimas décadas. Los supuestos ontológicos acerca de la educación propiamente tal son en consecuencia concepciones acerca de que la educación debe ser intervenida y determinada desde la política y la sociedad en general, justamente para estar al servicio de las personas que conforman a esta sociedad.

A partir de este desarrollo es posible observar que los grupos internamente presentan cierta homogeneidad en cuanto a sus supuestos teóricos y ontológicos, aunque no todos por igual. Un grupo menos integrado es aquél conformado por las investigaciones n° 35, 36, 37, 56 y 66 (Gr. III). Sin embargo aún aquí se han podido identificar algunos elementos comunes. Entre los grupos, sin embargo hay diferencias a veces notables, las que dan cuenta de que las especificidades de cada uno de los grupos de la tipología construida van más allá de las dos variables utilizadas directamente para esta construcción (la minuciosidad de la definición del concepto de calidad educacional y el enfoque temático-disciplinar de la investigación). Si bien las características teórico-ontológicas de los grupos generalmente indican en una dirección parecida y coherente con las diferencias temático-disciplinares, van más allá y agregan información nueva a la caracterización de la tipología.

2.3. Relación entre calidad y equidad social

En el presente estudio surgió el interés por conocer la relación existente entre calidad y equidad en las investigaciones sobre calidad educacional, debido a que estos dos aspectos son los pilares de las reformas educacionales existentes desde los años noventa a la fecha. Por ello es de gran utilidad conocer si en la práctica los investigadores ligan a la calidad educativa aspectos relacionados con equidad social, y cómo se da esta relación.

En las investigaciones se puede observar que existe una clara relación entre la calidad educativa y la equidad social, sin embargo para algunas investigaciones la calidad en la educación permite acceder a una sociedad más igualitaria, mientras en otras investigaciones la relación es inversa, al entender que se necesita de una sociedad más igualitaria para posibilitar una educación de mayor calidad. También se ha podido constatar que los grupos tipológicos formados respecto a las conceptualizaciones sobre calidad educativa, no son explicativos de las características de las investigaciones en este ámbito.

La mayoría de las investigaciones le asignan a la calidad en la educación la capacidad de producir tanto una sociedad más equitativa, como resultados específicos más igualitarios. Dentro de las justificaciones para dicha relación se encuentra, sobre todo, la idea de alcanzar una sociedad meritocrática que premia a los más esforzados. En algunas investigaciones la relación entre aumentar la calidad, y con ello la equidad social de paso, permite aumentar el crecimiento económico y la cohesión social. El aumento de la movilidad social, sin embargo, es visto como posible solamente a partir de la puesta en marcha de mecanismos que aseguren el cumplimiento de los criterios de la anhelada calidad educacional. Así entonces, se recalca en algunas investigaciones que la relación entre calidad y equidad sólo se da a partir de una **voluntad política** ya que la equidad es un elemento constitutivo de la calidad en todo aspecto y

nivel del sistema educacional. Es una exigencia de política pública acceder a una educación que permita disminuir las desigualdades de cuna y fomentar un sistema más integrativo.

Hay otro grupo de investigaciones que plantea que a través del aumento de la **calidad en la educación, la equidad se da de forma automática** y por ello habría que focalizar los recursos necesarios para que los colegios de menores ingresos puedan entregar una educación de calidad. Por lo tanto, da cuenta de que existe consideración respecto a la equidad, pero esta no es concebida como abordable por alguna política específica, lo que trae como consecuencia la idea de que el sistema educacional debe mantener sus actuales características, ya que la inadecuada focalización de recursos sería la única responsable de la actual desigualdad en el sistema. En este mismo sentido, un gran número de investigaciones plantean la necesidad de focalizar recursos en sectores populares, a fin de alcanzar una mayor equidad, debido a que en estos sectores la pérdida de motivación frustraría la función de la educación como garante de la integración social.

Por último, existe un grupo de investigaciones que establece una estrecha relación entre ambos conceptos, sin embargo, para éstas **la calidad depende de la solución a problemas estructurales de desigualdad**, siendo de largo alcance. Aquí se establece que se necesita de la igualdad como piso para construir una educación de calidad, favoreciendo la mayor diversidad en cada sala, dado que se aprende más en contextos social y culturalmente diversos. De esta forma, equidad sería ofrecer procesos de aprendizaje de calidad y condiciones para que todos puedan acceder a experiencias educativas pertinentes y relevantes, que permitan alcanzar al conocimiento para tener mayores oportunidades sociales.

3. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación anteriormente expuestos han permitido dar una respuesta a la pregunta de investigación trazada al inicio. Se intentó conocer, en primera instancia, cómo se caracterizan los conceptos de calidad educativa utilizados en las investigaciones sobre educación en Chile. A modo general, se puede decir que presentan una diversidad notable, tanto a nivel de formulación conceptual, como respecto del enfoque sobre lo educacional que se plasma en ellas.

Un aspecto que llama la atención es que, del total de las investigaciones abordadas, más de la mitad no incluye una definición nominal acerca de la calidad, considerando que todas ellas abordan este tema de manera central. Estas simplemente abordaban el concepto de manera indirecta, mediante factores que se le asocian, los que fueron analizados con exhaustividad.

Otro aspecto relevante es que la mayoría de las investigaciones eran producidas por instituciones privadas o particulares, lo que muestra la deficiencia en la producción de conocimiento sobre educación desde el Ministerio de Educación. Sin embargo, ésta era la institución más mencionada en las fuentes bibliográficas utilizadas por las investigaciones, lo cual indica que para contextualizar las investigaciones se recurre a los marcos institucionales y los antecedentes sobre las últimas reformas realizadas.

Los factores observados como componentes del concepto de calidad educativa fueron distinguidos en cuatro aspectos: ethos, procesos de enseñanza-aprendizaje, organización escolar y variables de contexto.

Respecto a los indicadores de calidad educativa encontrados, es posible observar que estos se relacionan en su mayoría con orientación al logro, alto rendimiento y eficacia. Ello se contrapone a supuestos

intuitivos que existían al inicio de esta investigación, ya que el SIMCE no se posiciona como un indicador único ni acríticamente utilizado. Aunque tampoco ningún estudio plantea un rechazo radical contra la prueba SIMCE, sino que en caso de utilizarse se indican sus deficiencias.

Uno de los objetivos de la investigación fue generar una tipología de conceptos de calidad educacional. Para ello se trabajó con una tabla de doble entrada, en la que se cruzaron las variables *enfoque temático-disciplinar* de la investigación y grado de *minuciosidad de la conceptualización*. A partir de la ubicación de los estudios en dicha tabla, se logró establecer la existencia de seis grupos claramente identificados y algunas otras investigaciones que no constituyeron parte de ningún grupo.

A este respecto, es posible concluir que las agrupaciones dan cuenta de una diversidad cualitativa de los conceptos de calidad en la educación utilizados por los estudios examinados. Esto se refuerza aún más en el hecho de que no todas las investigaciones se agruparon. Los grupos se diferencian justamente en relación al enfoque temático-disciplinar que poseen y a la calidad y minuciosidad de la conceptualización que entregan los estudios.

La creación de una tabla de doble entrada, con dos variables que articulan las diferencias existentes entre investigaciones sobre conceptos de calidad educacional, puede ser relevante de utilizar en nuevas investigaciones, ya que si bien las investigaciones fueron ubicadas en sus casilleros de forma cualitativa, las variables y sus categorías se definieron tras la observación de múltiples investigaciones, donde estos aspectos resultaban ser centrales para dimensionar sus diferentes planteamientos.

Respecto a los supuestos teóricos y ontológicos de la educación y de lo social contenidos en los estudios analizados, se puede decir que los mismos grupos anteriormente conformados, al ser analizados en tal perspectiva, presentan cierta homogeneidad interna, aunque no todos con la misma intensidad. Entre los grupos hay diferencias importantes y éstas dan cuenta de que la especificidad de los grupos de la tipología construida implica aspectos más profundos que las dos dimensiones utilizadas directamente para su construcción. Estas indican en una dirección parecida y coherente con las diferencias temático-disciplinarias, pero van más allá y entregan información nueva sobre la caracterización de la tipología.

De esta manera, el grupo I y el grupo II poseen una mirada economicista individualista, la cual es más fuerte en el segundo que en el primero. El grupo III es moderadamente economicista, con algunos elementos de colectivismo. Por otra parte, el grupo IV posee una mirada ontológica bastante colectivista de lo social y de la educación, mientras que el grupo V puede ser categorizado de transformista, aunque con apuestas diferentes, de manera política para algunos estudios y para otro de modo economicista. Finalmente, el grupo VI posee una visión ontológica de lo social que se funda en una fuerte relación entre política y sociedad, y que hace transformable a la educación permitiendo, al mismo tiempo que obliga, a mejorarla.

En esta investigación se planteó la necesidad de conocer si existe relación entre el concepto de calidad educativa y la equidad en las investigaciones analizadas, debido a que ambas constituyen la base sobre la cual se han fundado las principales reformas educacionales de los gobiernos de la Concertación. A este respecto, se puede observar que existe una clara relación entre ambos componentes que, si bien no siempre existe en el mismo nivel ni pensada de la misma forma, es integrada de forma relevante o residual dentro de las discusiones y conclusiones de casi todas las investigaciones analizadas.

Hay dos formas de entender dicha relación, permitiendo abrir el debate respecto a cómo se entiende el lugar de la educación en la sociedad. La primera remite a que el modelo educacional es capaz de cambiar

la estructura social y con ello permite construir una sociedad más equitativa, y la segunda mirada apunta a que mientras no existan cambios estructurales de lo social, el sistema educacional no cambiará y seguirá segmentando a la sociedad. No se pretende emitir un juicio valorativo respecto a estas visiones, sino destacar que esto permite conocer cuáles son las ideas y posiciones presentes al interior de la comunidad científica, específicamente respecto a las perspectivas que guían su quehacer de investigadores. Esto tiene directa relación con contribuir al conocimiento sobre la educación chilena, y particularmente, sobre la calidad como concepto fundamental en el actual debate público e intelectual, el cual es considerado un insumo relevante en la generación de políticas públicas del sector.

Por estas razones se considera importante que los investigadores reflexionen respecto a desde qué perspectiva entienden la calidad educativa y cómo la definen en términos nominales y operativos. De esta forma ayudaría a ordenar la discusión en torno de hacia dónde se quiere dirigir el modelo educativo y cuáles son los aspectos que deben potenciarse para alcanzar una mejor educación en el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Dubet, F. Y Martucelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (1989). *Educación y sociología*. México: Colofón.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.

ANEXO 1

Ficha de Sistematización de Información (instrumento)

Número de Caso:	
Título de la investigación:	
Nombre del autor:	
Año de publicación:	
Lugar de ubicación (buscador):	
Lugar de publicación (revista, sito, etc.):	
Lugar de publicación: ¿Gubernamental o privado?	
Ámbito de la educación al que se refiere (educación preescolar, básica, media, superior, teoría de la educación, etc.):	
Tipo de investigación (Ensayista, teórica, estudio empírico cualitativo o cuantitativo, etc.):	

¿Quién es el mandante (quién financia) del estudio?

- Público o privado:
- Tipo de institución mandante (descripción):

2. ¿Cuál es el enfoque teórico utilizado explícitamente en la investigación?

- Teóricos referidos o relevados:
- Nombre de las teorías o enfoques correspondientes:
- Autores más frecuentemente citados (en orden de frecuencia):

3. ¿Cuál es el propósito de la investigación?

- Objetivo General de la investigación:
- Propósito de la investigación (científico, intervención, etc.):
- Beneficiarios de los resultados de la investigación:

4. ¿Cuáles son los principales aspectos y características del concepto de calidad educativa utilizado (que permitan generar agrupaciones/tipologías de conceptos)?

- Conceptualización nominal del concepto de calidad educativa presente en la investigación:
- Factores considerados como parte del concepto de calidad educativa estudiado:
- Indicadores de calidad educativa presentes en la investigación:

5. ¿Qué bases teórico-paradigmáticas no explicitadas contiene la presente investigación?

- Conceptos teóricos no definidos previamente que se utilizan:
- Supuestos teóricos no explicitados en la investigación:

6. ¿Qué supuestos ontológicos y valores extra científicos de lo social orientan a la presente investigación?

7. ¿Cuáles son los supuestos ontológicos de la educación presentes en ésta investigación?

8. ¿Qué indicios de relaciones de los conceptos de calidad con la equidad social y/o educativa se pueden encontrar en la presente investigación?

- Indicios explícitos:
- Indicios implícitos:

9. ¿Qué otras informaciones pueden ser relevantes para entender el concepto de calidad que utiliza la investigación?