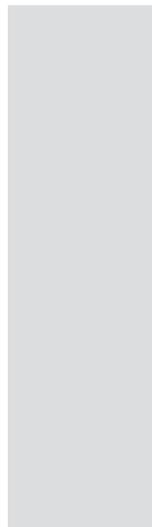


Investigación
iberoamericana sobre
eficacia escolar

Investigación iberoamericana



sobre eficacia escolar

F. JAVIER MURILLO TORRECILLA (COORDINADOR)

Elsa Castañeda

Santiago Cueto

José M. Donoso

Eduardo Fabara

María Lourdes Hernández

Mariano Herrera

Orlando Murillo

Marcela Román

Paul Torres

CONVENIO | ANDRÉS | BELLO

Bolivia | Chile | Colombia | Cuba | Ecuador | España | México
Panamá | Paraguay | Perú | República Dominicana | Venezuela

EDICIÓN DEL CONVENIO ANDRÉS BELLO
Unidad Editorial

FRANCISCO HUERTA MONTALVO
HENRY YESID BERNAL MALAGÓN
PATRICIO HERNÁN RIVAS HERRERA
GUILLERMO SOLER RODRÍGUEZ

Secretario Ejecutivo
Coordinador Área de Ciencia y Tecnología
Coordinador Área de Cultura
Coordinador Área de Educación

Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar
Primera edición: agosto de 2007

© 2007 Convenio Andrés Bello
Derechos reservados. Prohibida la reproducción parcial o
total de su contenido, sin la previa autorización de los editores.

PORTADA	Camilo Umaña
MAQUETA	Marco Robayo
PROCESOS EDITORIALES	Patricia Miranda
IMPRESIÓN	Nomos Editores S. A.

ISBN 978-958-698-220-7
Impreso en Colombia
Printed in Colombia

CONVENIO ANDRÉS BELLO
Avenida Carrera 20 85-60
Teléfono (571) 6449292 Fax (571) 6100139
Página web <http://www.cab.int.co>
Bogotá, D. C. Colombia

El Convenio Andrés Bello no se hace responsable ni comparte
necesariamente las opiniones expresadas por los autores.

Murillo Torrecilla, F. Javier
Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar / F. Javier Murillo Torrecilla, et al. Bogotá: Convenio
Andrés Bello, 2007.
376 p.
ISBN: 978-958-698-220-7
1. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. 2. EFICACIA ESCOLAR. 3. RENDIMIENTO ACADÉMICO. 4. CALIDAD
DE LA EDUCACIÓN. 5. ESTADO DEL ARTE. 6. EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

CDD 371

Presentación	9
Introducción	11
Equipos de investigación	16
1 Fundamentación	19
1.1. <i>La investigación sobre eficacia escolar</i>	21
1.2. <i>Marco teórico</i>	79
2 Objetivos y metodología del estudio	93
2.1. <i>Objetivos</i>	95
2.2. <i>Metodología</i>	95
3 Resultados	117
3.1. <i>Estudio multinivel de eficacia escolar</i>	119
3.2. <i>Aproximaciones cualitativas</i>	190
3.3. <i>Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar</i>	251
4 Discusión y conclusiones	263
4.1. <i>Revisión de resultados</i>	265
4.2. <i>Una educación eficaz en Iberoamérica</i>	280
4.3. <i>Ideas finales: aportaciones de la IIEE y retos para el futuro</i>	289
4.4. <i>Hacia una educación de calidad para todos en Iberoamérica</i>	293
5 Anexos	295

Presentación

El Convenio Andrés Bello (CAB) ha estado directamente comprometido en la mejora de la calidad de la educación para todos. Se han hecho importantes esfuerzos en la región por determinar los niveles de desempeño de los alumnos; de esta forma ya se tiene mucha información acerca de la situación actual y, con ello, de los retos y desafíos que tienen que enfrentar los sistemas educativos para incrementar sus niveles de calidad y equidad. Sin embargo, aún se tiene poca información acerca de cuáles son los elementos que generan esa situación. Parece claro que si se quiere incrementar los niveles de calidad y equidad educativas es imprescindible tomar una serie de decisiones adecuadamente fundamentadas en el conocimiento de los factores que inciden en una educación de calidad y equidad para las escuelas de la región.

La Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE) supone la culminación de un largo proceso, mantenido por el CAB, por potenciar la investigación que ayude a determinar cuáles son los factores educativos asociados a una educación de calidad, como una forma de contribuir a la toma de decisiones para la mejora de la educación. Un proceso que se pone en marcha al inicio de este milenio con la elaboración y posterior publicación de un estado del arte en la investigación sobre eficacia escolar en la región, el cual ha tenido un claro impacto en el desarrollo de posteriores trabajos empíricos sobre esta temática y tiene su continuación en diferentes actividades y publicaciones.

En la región, la IIEE es, sin duda alguna, el estudio empírico más ambicioso y de mayor calidad en la determinación de los factores educativos asociados al desempeño educativo. Está diseñado de manera específica para ser una investigación sobre eficacia escolar que cumple todas las características epistemológicas y metodológicas que ha de tener un estudio de calidad. De esta forma, es una investigación internacional que parte de un sólido marco teórico elaborado a partir de una profunda revisión de los estudios, iberoamericanos como de otras regiones, sobre eficacia escolar. Combina una aproximación cuantitativa, con la utilización de modelos con cuatro niveles de análisis –alumno, aula, escuela y país–, con una doble visión más cualitativa, un análisis de la eficacia percibida basada en la teoría fundada y un estudio en profundidad de las escuelas prototípicas.

También destaca la utilización de una amplia variedad de instrumentos de obtención de información. En concreto, 17 instrumentos de todo tipo, desde pruebas estandarizadas de rendimiento hasta grupos focales, pasando por observación de aula, cuestionarios, entrevistas y una multitud de agentes implicados: alumnos, familias, docentes y dirección. Muy reseñable resulta la

utilización de siete variables de producto: junto con las tradicionales medidas de logro cognitivo –rendimiento en matemáticas y en lengua–, se trabajó con otras cuatro variables de logro socio-afectivo –autoconcepto, comportamiento, convivencia social y satisfacción con la escuela–, todas ellas controladas mediante diversas variables de ajuste, entre las que cabe destacar una medida del rendimiento cognitivo de los alumnos al comenzar el curso académico. En comparación con otros estudios análogos, la IIIE trabaja con una gran cantidad de datos: analiza varios cientos de variables de 5.603 alumnos, 248 aulas y sus docentes, 98 escuelas y 9 países, lo que confiere una gran solidez a los resultados cuantitativos.

Con todo ello, en este volumen se aporta una gran cantidad de información sobre la eficacia escolar en Iberoamérica. Así, es necesario destacar que la investigación profundiza en el conocimiento de la magnitud de los efectos escolares para varias medidas de producto cognitivas y socio-afectivas, así como los efectos del aula o del país; aporta interesantes datos para un mayor conocimiento de la consistencia de los efectos entre áreas, así como de la eficacia diferencial de éstos para varias agrupaciones de alumnos, e identifica los factores asociados al logro académico en una amplia variedad de factores cognitivos y, lo que resulta más novedoso para Iberoamérica, factores socio-afectivos por medio de una triple aproximación metodológica. Para finalizar, el estudio propone un modelo de eficacia escolar adaptado a la situación de Iberoamérica acorde con el concepto de escuela eficaz.

Todo ello significa un importantísimo avance en la investigación sobre eficacia escolar para Iberoamérica, pero también abre nuevas necesidades de investigación sobre la temática. Supone, por tanto, un hito que debe tener una clara continuación en el futuro.

Confiamos en que este trabajo puede ayudar tanto a políticos y administradores, como a directivos escolares y docentes a tomar las adecuadas decisiones que lleven a mejorar los niveles de calidad y equidad de la región.

FRANCISCO HUERTA MONTALVO

Secretario Ejecutivo

Convenio Andrés Bello

Introducción

Es posible afirmar que el mayor reto al que se tienen que enfrentar los sistemas educativos iberoamericanos en la actualidad es incrementar sus niveles de calidad y de equidad. Ciertamente es que aún hay que hacer importantes esfuerzos en muchos de los países de la región por hacer efectiva la escolarización de todos los niños y niñas en el nivel de educación básica. Asimismo, es preciso aumentar de forma importante las tasas de escolarización en los niveles anteriores y posteriores; sin embargo, las múltiples evaluaciones de rendimiento tanto nacionales como internacionales desarrolladas en los últimos años han puesto de manifiesto el largo camino pendiente por recorrer para lograr una educación de calidad para todos.

Diagnosticada la situación y detectado el problema, la gran dificultad recae en tomar las decisiones adecuadas que permitan poner en marcha los procesos y estrategias que contribuyan a la superación de ese desafío. El primer paso para decidir cuáles son esas decisiones es, sin duda, conocer cuáles son los elementos o las claves que hacen que un sistema educativo, una escuela y un aula sean de calidad. Es decir, sólo si se tienen identificados los factores de insumo y de proceso asociados al logro, será posible desarrollar estrategias de transformación que consigan incrementar la calidad y la equidad de la enseñanza.

Así, no es extraño que el movimiento de eficacia escolar, uno de cuyos objetivos es detectar esos factores, sea la línea de investigación empírica de carácter educativo que más está influyendo en la toma de decisiones educativas en todos los niveles –aula, escuela y sistema educativo– y en todo el mundo, por supuesto incluida Iberoamérica. En efecto, en sus 40 años de existencia, ha aportado una gran cantidad de ideas que están contribuyendo a mejorar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos. Sin embargo, para que esas ideas resultantes de la investigación sean realmente útiles, es imprescindible que hayan surgido de trabajos desarrollados a partir de la realidad que pretende modificar y por investigadores que conozcan profundamente esa realidad.

En Iberoamérica, a pesar de que se ha desarrollado una buena cantidad de trabajos sobre eficacia escolar de una aceptable calidad, queda mucho camino por recorrer. Casi la totalidad de las investigaciones desarrolladas hasta este momento son explotaciones especiales de evaluaciones del desempeño escolar o estudios de caso con una muy limitada capacidad de generalización. De esta forma, hasta ahora no se contaba con una investigación internacional desarrollada en Iberoamérica que cumpliera los exigentes requisitos metodológicos necesarios para dar respuesta a las demandas de evidencias empíricas de políticos, administradores, directivos y docentes.

En esa tesitura, en el año 2001, en un trabajo conjunto liderado por el CAB y el Ministerio de Educación de España, se planteó desarrollar una investigación internacional que se convirtiera en un punto de referencia para incrementar los niveles de calidad y equidad de la educación en Iberoamérica. Ese estudio, que tomó el nombre de “Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar” (IIEE), fue desarrollado por nueve equipos de investigación de diferentes países de la región a lo largo de cinco años. El presente documento es la memoria final de éste.

La IIEE se diseñó con un triple objetivo: estudiar la magnitud de los efectos escolares y sus propiedades científicas, tópicos apenas abordados en Iberoamérica; identificar los factores de eficacia escolar y de aula, y, por último, proponer un modelo de eficacia escolar ajustado a las características sociales, culturales y educativas de Iberoamérica. Para alcanzarlos, se desarrolló un trabajo empírico que cumpliera los exigentes requisitos metodológicos de una investigación sobre eficacia escolar de calidad. Así, algunas de las características que definen este trabajo son las siguientes.

En primer término, hay que señalar que es una investigación internacional, fruto de la colaboración entre instituciones de diferentes países, y que trabaja con datos de una gran cantidad de escuelas públicas de distintos sistemas educativos. De esta forma, contribuye con hechos al desarrollo de la investigación de cada país mediante una estrategia de cooperación y apoyo mutuos; también permite tener una visión de los factores asociados para toda Iberoamérica, al subrayar los factores del sistema educativo implicados.

Hay que destacar, asimismo, que el estudio se fundamenta de manera sólida: parte de una completa revisión de los estudios sobre eficacia escolar desarrollados tanto en el ámbito anglosajón como en Iberoamérica y, a partir de ésta, elabora un marco teórico que orienta la obtención y el análisis de los datos.

Es una investigación empírica que combina una aproximación metodológica cuantitativa con otra de carácter más interpretativo, con el objeto de tener una visión más profunda y completa de la realidad que se va a estudiar. Desde la perspectiva cuantitativa, utiliza una aproximación de modelos multinivel, en el esfuerzo de utilizar los enfoques estadísticos más adecuados; incluso, realiza la aportación inédita en Iberoamérica de trabajar con cuatro niveles de análisis: alumno, aula, escuela y sistema educativo. Desde la perspectiva más cualitativa, realiza un doble estudio: por una parte, un análisis de la eficacia percibida por los diferentes miembros de la comunidad escolar, y, por otra, un estudio en profundidad de las escuelas que han resultado especialmente eficaces y menos eficaces en cada país. Los resultados de los tres estudios, complementarios entre sí, han contribuido a ofrecer una imagen global de cuáles son los factores que hacen una escuela eficaz.

El estudio también se caracteriza por la utilización de una amplia gama de instrumentos para la obtención de datos de todo tipo: pruebas de rendimiento estandarizadas; cuestionarios dirigidos a alumnos, familias, docentes del aula, docentes de la escuela y equipos directivos; entrevistas; guías de observación; grupos focales, y análisis de documentos. De esta forma, se obtuvo una imagen completa de lo que ocurría en las aulas y escuelas analizadas.

Por último, el número de casos analizados –que alcanza los 5.600 alumnos, 250 aulas y un centenar de escuelas de nueve países– permite análisis con niveles más que aceptables de poder estadístico y triangulación de información. Si a esto se añaden los rígidos criterios de selección utilizados, el resultado es que este trabajo cuenta con una gran capacidad de generalización.

El presente volumen sigue la estructura de un informe de investigación ortodoxo. Así, está organizado en cinco capítulos. En primer lugar, se presenta la fundamentación teórica del estudio. Allí se realiza una revisión de lo que se sabe sobre eficacia escolar a partir de la investigación tanto de Iberoamérica como del resto del mundo. Con esta información, se elaboró un marco teórico que se convirtió en la base de la investigación empírica posterior. De esta forma, el lector no sólo encontrará la base teórica del estudio, sino también un buen resumen de los resultados de la investigación sobre eficacia escolar desarrollada hasta el momento.

En el segundo capítulo, se formulan los objetivos del estudio y se describen sus particularidades metodológicas. De esta manera, se especifican las variables e instrumentos utilizados; se detallan las características de los alumnos, las aulas y las escuelas analizadas, y se explican los procedimientos empleados tanto en el estudio multinivel como en los estudios de eficacia percibida y de casos.

El tercer capítulo es el más extenso de todo el informe, y en él se describen los resultados obtenidos en la investigación. Se divide en tres partes. En primer lugar, se abordan los resultados del estudio multinivel, tanto el análisis de los efectos escolares y sus propiedades científicas, como la identificación de los factores de eficacia. A continuación, se presentan los resultados de las dos aproximaciones cualitativas: el estudio de la eficacia percibida y el estudio de los casos prototípicos. Por último, con las aportaciones de los resultados de los tres trabajos se propone un Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar.

El capítulo final está dedicado, como no podía ser de otra forma, a contextualizar los resultados contrastándolos con los de otros trabajos, así como a aportar ideas conclusivas extraídas de todo el estudio. Entre las ideas proporcionadas destaca especialmente una descripción de lo que es una educación eficaz. Es decir, cómo son las escuelas eficaces, que tienen aulas eficaces en sistemas educativos eficaces y que cuentan con el apoyo de las familias; descripción que

puede convertirse en ideas para la toma de decisiones por parte de docentes, directivos, administradores y políticos.

Tras la relación de referencias bibliográficas utilizadas en el texto, se presenta, a modo de anexo, la descripción de las ocho escuelas especialmente eficaces que han sido analizadas en profundidad. Una iluminadora lectura que demuestra que es posible contar con escuelas de calidad en diferentes situaciones y contextos.

Este volumen es, por tanto, el informe técnico de la investigación. De esta forma, no está concebido para someterse a una lectura superficial. Todo lo contrario, pretende reflejar de la forma más fiel posible, aunque de manera necesariamente reducida, el proceso completo de investigación, sin disimular las complejidades técnicas que conlleva. Por ello, los investigadores educativos se sentirán cómodos con su lectura, encontrando en el trabajo una gran cantidad de ideas e informaciones, tanto de revisión de investigaciones como de planteamientos metodológicos o de resultados, útiles para sus futuros trabajos.

Sin embargo, también se ha buscado que docentes, directivos y administradores puedan encontrar insumos justificados para la toma de decisiones. Así, el capítulo de conclusiones, por ejemplo, refleja las características de una escuela y un aula eficaces que pueden convertirse rápidamente en ideas para la acción. En todo caso, este volumen abre camino para que en cada país se elaboren informes y guías más adecuadas a las necesidades de docentes y directivos, de administradores y políticos y de investigadores.

Es necesario destacar que, aunque a lo largo del presente informe se utilizan términos como *profesores*, *alumnos*, *padres*, entre otros, la intención de las autoras y de los autores es reflejar la realidad de las profesoras y los profesores, de las alumnas y los alumnos y de las madres y padres de familia. Sirvan estas palabras para ofrecer expresamente disculpas por no haber sido capaces de utilizar siempre términos neutros y para rechazar categóricamente todo uso discriminatorio del lenguaje.

Esta investigación partió de una propuesta del Área de Investigación del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación español y fue decididamente sostenida y apoyada por el Convenio Andrés Bello, el cual contribuyó en la coordinación técnica y financiación. En su realización participaron nueve equipos de investigación pertenecientes a distintas instituciones de otros tantos países de Iberoamérica: el CIDE de España; el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), de Cuba; el Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade), de Perú; el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE), de Venezuela; el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Chile; la Fundación Antonio Restrepo Barco, de Colombia;

el Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (Cenaise), de Ecuador, y los ministerios de Educación de Panamá y Bolivia. También contó con la colaboración del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de Unesco/OREALC. Del centenar largo de personas que han trabajado en esta investigación, hay que destacar, en primer término, a quienes de forma consecutiva han ido asumiendo la coordinación general del estudio: F. Javier Murillo, Luis Jaime Piñeros y Santiago Cueto; así como a los coordinadores de los equipos nacionales: Susana Barrera, Teresa Reynaga, Orlando Murillo, Fernando Apaza y Juan Gutiérrez (Bolivia); Orlando Mella y Marcela Román (Chile); Elsa Castañeda (Colombia); Paul Torres (Cuba); Eduardo Fabara (Ecuador); F. Javier Murillo, Mercedes Muñoz-Repiso y María Lourdes Hernández (España); Ruth de Nativí y José M. Donoso (Panamá); Santiago Cueto (Perú), y Mariano Herrera y Marielsa López (Venezuela).

Antes de entrar en el contenido, es necesario agradecer a las personas que con su esfuerzo han hecho que esta investigación sea posible. Aunque son tantas que sería imposible nombrarlas a todas, es necesario no olvidar a: Holger Ramos y Guillermo Soler, coordinadores del Área de Educación del CAB; Martha Vargas de Avella, Mauricio Pérez y Claudia Roza, también del CAB; Ana Luiza Machado, directora de la Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe, así como a Juan Enrique Froemel y Juan Carlos Palafox, del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la Unesco; a la Subsecretaría de Educación, a la Dirección Nacional de Educación Básica y a la Dirección de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador; al Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (Fonacit), de Venezuela, por haber contribuido a la financiación del desarrollo de la investigación en ese país; a Javier Sancio, Javier Tejedor y Cristóbal Villanueva, quienes colaboraron en el trabajo de campo del equipo español; y, por último, muy especialmente, a la Fundación Antonio Restrepo Barco por el apoyo dado para realización de una gran parte del estudio cualitativo.

También nuestro agradecimiento especial a los docentes, directivos, estudiantes, padres y madres y supervisores de las instituciones educativas estudiadas; ellos no sólo nos dieron su tiempo y colaboraron activamente en el desarrollo de la investigación, sino que nos enseñaron cómo poder mejorar las escuelas.

Gracias a todos ellos y a todos los que hicieron posible este trabajo. Confiamos en que sea fuente de inspiración para continuar la investigación sobre eficacia escolar y contribuir a la forja de una educación de más calidad y mayor equidad en Iberoamérica.

Equipos de investigación

Coordinación general

F. Javier Murillo (2001-2003)

Luis Jaime Piñeros (2003-2004)

Santiago Cueto (2004-2006)

Equipos nacionales

Bolivia

Ministerio de Educación y Culturas

Coordinación: Susana Barrera (2001- 2002)

Teresa Reynaga (2002-2003)

Orlando Murillo (2004-2006)

Fernando Apaza Quispe (2006)

Juan Gutierrez López (2006)

Investigadores: Adiba Fernández (2002-2004)

Jilka Jiménez (2002-2004)

Chile

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)

Coordinación: Orlando Mella (2001-2002)

Marcela Román (2003-2006)

Investigadores: Luis Peña (2001-2003)

Liliana Salazar (2002-2004)

Colombia

Fundación Antonio Restrepo Barco

Coordinación: Elsa Castañeda Bernal

Investigadores: Ana María Convers (2002-2006)

Claudia Milena Díaz (2002-2003)

Diógenes Carvajal (2005-2006)

Julián Quintero (2003)

Cuba

Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP)

Coordinación: Paul Torres Fernández

Investigadores: Héctor Valdés Veloz

Luis Campistrous Pérez

Celia Rizo Cabrera
Silvia Puig Unzueta
Alexis Durán Jorrín
Teresa León Roldán
Mayte Jiménez Rivero
Matilde Bernabeu Plous
Irene Machado Cruz
Amparo Suárez Lorenzo
Sol Ángel Galdós Sotolongo

Ecuador

Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (Cenaise)
Coordinación: Eduardo Fabara Garzón
Investigadores: Martha Grijalva Valencia
Ana Espinosa

España

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
Coordinación: F. Javier Murillo (2001-2003)
Mercedes Muñoz-Repiso (2003-2004)
María Lourdes Hernández Rincón (2004-2006)
Investigadores: María Lourdes Hernández Rincón (2001-2004)
Gala Peñalba
Diego Alarcón
Ana Paula Castroviejo
Miren Balbás

Panamá

Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Planeamiento Educativo
Coordinación: Ruth Nativí (2001-2002)
José Donoso (2002-2006)
Investigadores: José M. Donado
Agustín González
Osiris Guerra
Carlos Menotti
Aída Pombo
Mirna de Jaén
Luz Caballero

Perú

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Coordinación: Santiago Cueto

Investigadores: Cecilia Ramírez

Juan León

Oscar Pain

Claudia Sánchez

Gabriela Guerrero

Venezuela

Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE)

Coordinación: Mariano Herrera

Marielsa López

Investigadores: Equipo del CICE

Revisión de estilo: Leonor García Pérez

Fundamentación 1

Este primer capítulo del informe está dedicado a describir las bases teóricas sobre las que se asienta la “Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar” (IIEE). En concreto, desarrolla dos elementos: por un lado, se realiza una revisión de la línea de investigación sobre eficacia escolar, en la que se enmarca la IIEE, y, por otro, se ofrece el modelo teórico de ésta.

1.1. La investigación sobre eficacia escolar

La línea de investigación sobre eficacia escolar se conforma por los estudios empíricos que tienen por objeto la estimación de la magnitud de los efectos escolares y el análisis de sus propiedades científicas, y el estudio de los factores escolares, de aula y de contexto, en su caso, que caracterizan una escuela eficaz, sea cual sea el enfoque metodológico que se utilizó para conseguirlo. Desde su nacimiento hace ya casi 40 años, y hasta la actualidad, ha aportado una serie de hallazgos que están contribuyendo a conocer y comprender mejor los elementos educativos que inciden en el desarrollo de los alumnos y, con ello, a aportar informaciones útiles para la toma de decisiones en el aula, la escuela y el sistema educativo (Murillo, 2005).

Se optó por organizar la descripción de esta línea de investigación en cinco grandes bloques. Los dos primeros, centrados en su proceso, y los tres últimos, en los resultados. En primer lugar, se ofrece una panorámica general de ésta, con especial referencia a sus investigaciones clave. En segundo término, se recoge una revisión de la investigación sobre la eficacia escolar desarrollada en Iberoamérica, comenzando con las aportaciones relacionadas con el estudio de los efectos escolares y sus propiedades científicas. A continuación, se presentan los resultados sobre los factores de eficacia escolar encontrados y, por último, se analizan los distintos modelos de eficacia escolar propuestos.

1.1.1. PANORÁMICA GENERAL

La investigación que busca determinar los factores asociados con el rendimiento es tan antigua como la propia investigación empírica educativa; es decir, tiene más de un siglo de vida. Sin embargo, hay que fechar el nacimiento del movimiento de eficacia escolar en 1966, año en el que se publicó el “Informe Coleman”. A partir de los datos obtenidos, se apuntó que la escuela desempeñaba un papel muy limitado en el rendimiento del alumno. Esta conclusión generó múltiples reacciones de todo tipo entre la comunidad educativa, con especial virulencia en el caso de los investigadores Bowles y Levin (1968), Moynihan (1968) y Hanushek y Kain (1972). Por una parte, algunos estudiosos que trabajaban sobre los factores explicativos del rendimiento asumieron como válidos los resultados del estudio de Coleman y, simplemente, obviaron

el nivel *escuela* en sus indagaciones. De esta manera, se potenció lo que se ha llamado la perspectiva individualista o psicológica, que busca identificar los factores personales, sociales y familiares asociados al rendimiento, pero no los factores escolares.

La otra reacción fue la de los escépticos: aquellos que simplemente no llegaron a creer en esos resultados. De esta forma, en un primer momento algunos investigadores realizaron un reanálisis del trabajo de Coleman para encontrar posibles errores metodológicos (p. e., McIntosh, 1968; Jencks *et al.*, 1972; Smith, 1972). Otros, por su parte, realizaron nuevas investigaciones con el intento de buscar resultados diferentes (p. e., Mayeske *et al.*, 1972). Sin embargo, no los encontraron: en todos ellos, el poder explicativo de una serie de variables de entrada –fundamentalmente el nivel socio-económico de los estudiantes– limitaba en forma drástica la aportación de las variables escolares. En el aspecto metodológico, todos ellos seguían compartiendo con el “Informe Coleman” el modelo de estudio *input-output* o de “caja negra”: se estudiaba la relación entre los elementos de entrada en la escuela –niños, profesores y recursos materiales, fundamentalmente– y los resultados en forma de rendimiento de los alumnos. Eran estudios con grandes muestras cuyo objetivo era estimar la magnitud de los efectos escolares.

En Gran Bretaña, de forma paralela al “Informe Coleman”, se realizó otro estudio análogo que tomó el nombre de “Informe Plowden” (1967). En este trabajo, los investigadores estaban preocupados por estudiar los factores individuales, familiares y escolares que explicaban el rendimiento académico de los alumnos con el fin de colaborar en la toma de decisiones por parte de los políticos. El hallazgo más importante de este trabajo fue: “las diferencias entre familias explican más de la variación de los niños que las diferencias entre escuelas” (Plowden Committee, 1967: 35). En concreto, los factores relacionados con la actitud de las familias explicaron el 58% de la varianza en rendimiento; de esta forma, las opiniones del “Informe Coleman” de nuevo se confirmaron.

Uno de los escépticos sobre estos resultados fue el inspector estadounidense George Weber. Durante sus años de trabajo como supervisor, encontró que había escuelas que, a pesar de encontrarse en ambientes desfavorecidos, conseguían enseñar a los niños a leer y a escribir, mientras que otras no lo hacían. Por lo tanto, estudiar en una escuela u otra sí era importante para el futuro de los alumnos, lo que contradecía el “Informe Coleman”. Así, elaboró un *humilde* estudio cuya principal novedad fue “entrar” en las aulas. De esta forma, añadió los factores de proceso al modelo entrada-producto, con lo que obtuvo el modelo *input-process-product* (IPP). En este trabajo encontró que, en efecto, había escuelas que marcaban una diferencia. Localizó algunos fac-

tores que caracterizaban a las buenas escuelas y ofreció así una primera lista de factores de eficacia escolar.

El estudio de Weber (1971) abrió una interesante línea de trabajo con el estudio de escuelas prototípicas, también llamadas *outliers*. Son centros que no se ajustan a los modelos prefijados; escuelas que, por su rareza, por lo general se eliminan de los análisis que pretenden conocer los patrones habituales, pero que resultan extremadamente útiles para conocer comportamientos o resultados extraordinarios. Durante la década de los setenta se realizaron un buen número de investigaciones con esos planteamientos tanto en Estados Unidos (New York State Department of Education, 1974; New York State Department of Education, 1976; Madden, Lawson y Sweet, 1976; Wilder, 1977; Brookover y Lezotte, 1977; Venezky y Winfield, 1979), como en el Reino Unido (Reynolds, 1975; Reynolds, 1976; Brimer, 1978; Reynolds y Sullivan, 1979).

Fue una época en la que se sentaron las bases de la investigación posterior sobre eficacia escolar. Una buena perspectiva de las lecciones aprendidas en esa primera generación de trabajos es la que ofrece la revisión elaborada por Edmonds (1979), cuya repercusión en todo el mundo fue notable. Es probable que el éxito de ésta recaiga en su simplicidad, dado que resume en cinco los factores de eficacia extraídos de la investigación estadounidense anterior. Así, se elaboró el llamado “modelo de los 5 factores”: liderazgo, altas expectativas, clima escolar, orientación hacia el aprendizaje y, por último, evaluación y seguimiento constantes.

En 1979 se publican en Estados Unidos y el Reino Unido, de forma casi simultánea, dos estudios que supusieron la apertura de una nueva etapa en la investigación sobre eficacia escolar: por una parte, el estudio llamado *Fifteen Thousand Hours* (Rutter *et al.*, 1979); y, por otra, el titulado *School Social Systems and Student Achievement*, dirigido por Brookover *et al.* (1979). Con ellos se inició una etapa caracterizada en el aspecto metodológico por ser una síntesis de las aportaciones de las dos anteriores. Así, los estudios volvían a las grandes muestras, pero no se quedaban exclusivamente en la recolección de datos con pruebas estandarizadas y cuestionarios, sino que se comenzaron a utilizar técnicas cualitativas para obtener datos de proceso, tanto del centro escolar como del aula.

Esta fase supuso una primera época de esplendor en la investigación sobre eficacia escolar: los estudios generaron interesantes hallazgos, se potenció el número de trabajos y sus resultados comenzaron a utilizarse para poner en marcha procesos de cambio en las escuelas y para la toma de decisiones políticas, fundamentalmente en Inglaterra y Estados Unidos.

Entre los estudios más destacados de esta etapa, además de los ya comentados, se encuentran: un nuevo trabajo de James Coleman quien, junto con

Thomas Hoffer y Sally Kilgore, desarrolla el trabajo titulado *Public and Private Schools* (Coleman, Hoffer y Kilgore, 1981); el estudio *Characteristics of Effective Schools*, de Schweitzer (1984); el *Louisiana School Effectiveness Study* (LSES) (Teddlie y Stringfield, 1993), o el *Junior School Project*, de Mortimore *et al.* (1988) (para más información, véase Murillo, 2005).

En 1986 se publicó un artículo de carácter estadístico que vino a mostrar las deficiencias de las aproximaciones estadísticas clásicas de los estudios de eficacia escolar –fundamentalmente los análisis de regresión múltiple–, para acabar demostrando la clara superioridad técnica de los modelos multinivel (Aitkin y Longford, 1986). Este hecho generó una pequeña crisis y abrió una nueva fase en la investigación en este ámbito: desde su publicación, cualquier trabajo en este campo ha de realizarse mediante esta aproximación. Con ello, se inició una nueva fase en la investigación; fase que quizá aún no ha terminado.

Si hay dos palabras que definen esta última etapa son: por un lado, *complejidad* y, por otro, *variedad*. En efecto, la investigación se hace más compleja, no sólo por la utilización de este nuevo enfoque metodológico, sino también por la sofisticación de los instrumentos utilizados. Aunque también se hace más abierta, al superarse con claridad el enfrentamiento cuantitativo-cualitativo y al aceptarse como válida cualquier alternativa metodológica que cumpla con los requisitos de la investigación científica.

También hay que señalar la aparición del contexto como dimensión de importancia en esta investigación, en dos sentidos. Por un lado, como un nuevo nivel de análisis: junto con los del alumno, el aula y la escuela, parece que lo que sucede fuera del centro tiene importancia para el alumno. Así, se comienzan a estudiar las características de la política regional o estatal que pueden influir en la eficacia, por ejemplo, la actuación de la inspección. Por otro lado, también aparece el contexto como un nivel que comprende algunas variables de eficacia escolar, con lo que se instala el modelo CIPP en la investigación sobre eficacia escolar: *contexto-entrada-proceso-producto*. De igual forma, en esta época se observa una mayor preocupación por cuestiones como la equidad en cuanto elemento inseparable de la eficacia, la consistencia de los efectos escolares o su continuidad. De este modo, se amplía el interés por disponer de instrumentos que midan el rendimiento de los alumnos de una forma más acorde con los postulados teóricos.

El número de trabajos de eficacia escolar desarrollados en esta época es ingente; tanto, que incluso resulta difícil saber cuáles son los estudios clave, los que han marcado el desarrollo de esta línea: como ejemplo ilustrativo, en 1997 se publicaron 114 estudios de eficacia escolar sólo en el Reino Unido (Sheffield y Saunders, 2002). Este crecimiento, sin embargo, no ha sido parejo en todos

los países. Mientras que en Estados Unidos, tras unos años de gran interés, el número de trabajos publicados desde los noventa decrece de forma sustancial, se dispara el número de investigaciones realizadas en otros lugares, como Países Bajos, Australia o Hong Kong; de hecho, el centro de gravedad del movimiento se traslada definitivamente de Estados Unidos-Reino Unido a Países Bajos-Reino Unido. Pero no sólo se desarrollan buenos trabajos empíricos en esos países, sino que, además, poco a poco este movimiento de investigación comienza a extenderse a otras latitudes y crece el interés por los estudios internacionales. A modo ilustrativo podemos señalar algunos trabajos clave: el reanálisis de los datos del *Junior School Project* (Sammons, Nuttall y Cuttance, 1993); la investigación sobre efectos instructivos y efectos escolares de Bosker, Kremers y Lugthart (1990); el estudio de eficacia docente de Virgilio, Teddlie y Oescher (1991); la investigación *Basisschoolkenmerken en de Kwaliteit van Het Onderwijs* (Características de las escuelas de primaria y la calidad de la educación en Países Bajos) de Knuver y Brandsma (1993); *The Victorian Quality of Schools Project* (Hill, Rowe y Jones, 1995); el estudio *Success for All* (Slavin et al., 1996); y el *Study of Departmental Differences in Academic Effectiveness* (Sammons, Thomas y Mortimore, 1997).

La última tendencia dentro de la línea de investigación sobre eficacia escolar es la llamada “mejora de la eficacia escolar” (*Effectiveness School Improvement [ESI]*), que supone la colaboración entre la línea de eficacia escolar y el movimiento de mejora de la escuela. Este movimiento tiene un enfoque radicalmente diferente. De entrada, hay que afirmar que su orientación es claramente práctica, está liderado por docentes y directivos y busca cambiar el centro educativo o, como su nombre lo indica, mejorarlo. El interés de este movimiento se dirige, de manera fundamental, a transformar la realidad de una escuela –más que a conocer científicamente cómo es o debe ser dicha transformación–, aunque al mismo tiempo ha ido dejando un acumulado de conocimientos que conforman una sólida base de saberes para el cambio educativo (Murillo, 2003).

Esta nueva línea de trabajo de mejora de la eficacia escolar, surgida a mediados de la década de los noventa, pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela. Este enfoque muestra, por ende, “a dónde ir” (eficacia) y “cómo ir” (mejora), y su objetivo es tanto teórico como práctico: busca conocer cómo es posible mejorar un centro para que consiga mejor sus objetivos, a la vez que ayudar a las escuelas a hacerlo (MacBeath y Mortimore, 2001; Muñoz-Repiso y Murillo, 2003).

1.1.2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR EN IBEROAMÉRICA

Desde el inicio de la década de los setenta y hasta la actualidad, se ha desarrollado en Iberoamérica una buena cantidad de investigaciones, de una calidad aceptable, sobre eficacia escolar. Sin embargo, es en estos primeros años del siglo XXI, cuando, gracias a un renovado impulso, se están desarrollando los mejores y más ambiciosos trabajos (Murillo, 2003; 2006).

Es posible afirmar que la investigación sobre eficacia escolar realizada en Iberoamérica por investigadores iberoamericanos tiene tres características especialmente destacables. En primer lugar, su carácter claramente aplicado; en segundo término, que la influencia recibida ha sido no sólo de los estudios “ortodoxos” de eficacia escolar, sino también de los llamados “estudios de productividad escolar”, y, por último, su clara relación con el desarrollo de la educación y de la investigación educativa, aunque con infinidad de matices.

Como se ha señalado, la investigación sobre eficacia escolar tiene como objetivo estimar la magnitud y las propiedades científicas de los efectos escolares, así como determinar los factores escolares asociados con ellos y cuantificar su aportación. Con escasas y muy recientes excepciones, la investigación iberoamericana se ha dedicado al segundo de los objetivos: en todos los casos se ha supuesto la existencia de efectos escolares, y los estudios se han centrado en la determinación de los factores asociados. Este hecho puede estar influido por la orientación práctica que tienen mayoritariamente los trabajos realizados en la región. El objetivo es siempre conocer mejor los factores que ayudan a optimizar los niveles de calidad y equidad: las cuestiones de investigación básica quedan relegadas por la imposibilidad de su aplicación inmediata.

Otro elemento interesante de estos trabajos es el análisis de las bases teóricas sobre las que se asientan. En ese sentido, se pueden diferenciar dos tipos de estudios en función de las influencias que tienen: por un lado, aquellos que beben de la tradición del movimiento teórico-práctico de eficacia escolar *sensu stricto*; por otro, los que se fundamentan en los llamados estudios de productividad escolar. Como se ha destacado con anterioridad, a pesar de que ambos enfoques comparten un origen común –la reacción al “Informe Coleman”– y que poco a poco los estudios de productividad escolar van incorporando variables referidas a los procesos culturales en la escuela (Fuller y Clarke, 1994) y con ello se van acercando a los trabajos de eficacia escolar, los planteamientos de base de ambos enfoques son radicalmente distintos: las preocupaciones de los economistas que buscan optimizar la eficacia y la eficiencia de los centros para la toma de decisiones políticas frente al interés de los investigadores educativos por conocer

con mayor profundidad qué ocurre en las escuelas para poder mejorarlas. Posiblemente, gran parte de la desconfianza hacia la eficacia escolar en algunos países, incluidos los de América Latina, sea responsabilidad de los estudios de productividad escolar, dado que le otorgan una orientación economicista a la eficacia escolar que en ningún caso posee.

Por último, como cabría esperar, se encuentra una clara relación entre el número y calidad de los trabajos y el grado de desarrollo educativo de un país, así como el nivel de sus investigaciones educativas en general. Utilizando un indicador internacionalmente aceptado, se observa que la correlación entre el índice de desarrollo humano (OREALC/Unesco, 2001) y el número de trabajos desarrollados sobre eficacia escolar es significativa y positiva. Sin embargo, también hay muchos otros factores relacionados, desde la conflictividad de esta línea de investigación, hasta el apoyo de los gobiernos o la existencia de un sólido equipo que haya realizado un buen número de trabajos.

Los estudios sobre eficacia escolar realizados en Iberoamérica se pueden agrupar en cuatro áreas o líneas de trabajo: estudios de eficacia escolar, estudios que buscan encontrar la relación entre determinados factores y rendimiento, evaluaciones de programas de mejora y estudios etnográficos sobre la escuela. A continuación, se resumen sus principales características y algunos de los estudios más destacados en cada una de ellas.

1.1.2.1. Estudios de eficacia escolar

La investigación sobre eficacia escolar tiene una larga tradición en Iberoamérica. Desde finales de la década de los setenta y hasta la actualidad, se ha desarrollado un buen número de estudios cuyo objetivo ha sido identificar los factores escolares asociados con el rendimiento de los alumnos. La serie de informes realizada por el Instituto de Investigaciones Socioeconómicas de la Universidad Católica Boliviana a partir de los datos recogidos por el Programa de Estudios Conjuntos de Integración Económica Latinoamericana (Morales, 1977; Comboni, 1979; Virreira, 1979), junto con la tesis doctoral de Antonio Millán (1978), desde España, pueden ser consideradas las primeras investigaciones sobre eficacia escolar realizadas en nuestros países. A ellas ha de añadirse el excelente trabajo de Schmelkes, Martínez, Noriega y Lavín (1997) que, aunque más tardío, abre las puertas a posteriores estudios mexicanos de gran calidad.

Desde entonces, el número de trabajos de calidad específicos sobre eficacia escolar desarrollados en Iberoamérica supera la treintena, cifra que puede ser considerada como aceptable, sobre todo teniendo en cuenta que la cantidad y calidad de los trabajos aumenta notablemente año tras año. De esta forma, podemos

afirmar que es un tema de máxima actualidad en Iberoamérica y con seguridad el número de trabajos en torno a él crecerá en los próximos años.

Dentro de este gran bloque de investigaciones hay que distinguir dos líneas bien diferenciadas: por un lado, los estudios cuyo diseño y recolección de datos han sido realizados *ad hoc*, con el fin de conocer los factores de eficacia escolar; por otro, los trabajos que han llevado a cabo explotaciones secundarias de datos recogidos con otros propósitos, fundamentalmente orientadas a la evaluación del sistema educativo.

En primer lugar, como se ha destacado, están los trabajos diseñados y desarrollados específicamente para localizar el conjunto de factores escolares y de aula asociados con el rendimiento de los alumnos y, en algunos casos, para estimar su aportación. Ello implica una serie de características comunes a todos ellos:

1. Poseen una fundamentación teórica centrada en trabajos de eficacia escolar, aunque, como se ha señalado antes, ese trasfondo procede, en ocasiones, de estudios de productividad escolar.

2. Se ha realizado una obtención de datos específica para el estudio, con lo que se consiguen informaciones más idóneas tanto en su concepción como en el instrumento de recolección de información utilizado.

3. La metodología de estudio es muy variada, desde estudios cuantitativos con grandes muestras hasta trabajos con escuelas prototípicas.

4. Los resultados fundamentales de la investigación se refieren a la relación de factores asociados al logro académico de los alumnos.

Sin pretender ser exhaustivos, entre la multitud de trabajos realizados hay que subrayar la serie de trabajos llevados a cabo en Venezuela por el equipo del Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) (Herrera y Díaz, 1991; Herrera y López, 1992, 1996; Herrera, 1993); las tesis de Guadalupe Ruiz Cuéllar (1999) y de Eduardo Lastra (2001), desde México; y los trabajos de Flip, Cardemil y Valdivieso (1984), Himmel, Maltes y Majluf (1984), Cardemil y Latorre (1991), Zárate (1992), Concha (1996) y Bellei *et al.* (2003), o la revisión de Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (1994) en Chile. Los trabajos realizados en España son numerosos, entre los que destacan, de manera especial, los de Aurora Fuentes (1986), Juan Luis Castejón (1996), Murillo (2005b), y los desarrollados por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995; Murillo, 1996); y también el estudio internacional realizado por este centro junto con otros siete equipos de diferentes países –entre ellos el Instituto de Inováção Educacional (IIE) portugués–, coordinado por Bert Creemers, sobre el tema novedoso de mejora de la eficacia escolar (Muñoz-Repiso y Murillo, 2003; Murillo 2004a).

En segundo lugar, destacan las explotaciones especiales de evaluaciones nacionales. En efecto, en los últimos años se ha vivido en todo el mundo, y particularmente en Iberoamérica, un desbordante interés por la evaluación de los sistemas educativos. En este sentido, el impulso dado en esta región por organismos internacionales como la Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC/Unesco), la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y el CAB es realmente importante. En la actualidad, todos los ministerios de la región han creado un centro de evaluación o un departamento para la evaluación de sus sistemas educativos –es el caso del Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMECAL) boliviano, el Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) brasileño, el Instituto Nacional de Evaluación (INE) español o el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) mexicano, por citar algunos ejemplos–, dato que contrasta fuertemente con la práctica inexistencia de centros de investigación dentro de los ministerios, como el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), de Cuba, o el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), de España.

Por lo general, entre los objetivos de los centros de evaluación del sistema educativo se encuentra conocer los factores asociados con el rendimiento académico, por lo que varios países han realizado explotaciones especiales para localizarlos. El mejor ejemplo de esa tendencia es la evaluación internacional realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la OREALC/Unesco (LLECE, 2001).

Los trabajos que se encuadran en esta área suelen partir de un concepto más o menos elaborado de eficacia escolar, pero tienen las limitaciones propias de una explotación secundaria de datos no obtenidos expresamente para este objetivo. Incluso en el caso del Laboratorio, su base son más los estudios de productividad escolar que trabajos propiamente de eficacia. Por otro lado, todos estos estudios comparten las ventajas y las limitaciones de este tipo de explotación especial: una gran cantidad de datos representativos del país, sólo datos cuantitativos recogidos de encuestas y pruebas estandarizadas, o un diseño no específico para ese objetivo, entre otros.

Además del trabajo del LLECE (2001), los más interesantes son los estudios realizados en:

- Brasil, con datos del SAEB: entre ellos los estudios de Esposito, Davis y Nunes (2000), Barbosa *et al.* (2001) y Soares, César y Mambrini (2001).
- Colombia, con los datos del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (Saber) (Ministerio de Educación

Nacional, 1993; Cano, 1997; Piñeros y Rodríguez Pinzón, 1998) o de evaluaciones internacionales como la del Tercer Estudio sobre Matemáticas y Ciencias (TIMSS) en Colombia (Ávila, 1999) o del LLECE (Pardo, 1999).

- Argentina, con los datos de las evaluaciones nacionales: Delprato (1999) y Cervini (2004).
- Bolivia, tanto procedentes de la evaluación que realizó la OREALC/Unesco a comienzos de la década de los noventa (REPLAD, 1994; Vera, 1998; 1999), como de la evaluación nacional realizada por el SIMECAL (p. e., Talavera y Sánchez, 2000) o del sistema de evaluación docente (Querejazu y Romero, 1997; Reinaga, 1998; Mizala, Romaguera y Reinaga, 1999).
- Perú, con datos de las dos evaluaciones del sistema educativo que se han realizado hasta el momento. La primera de ellas, hecha por el Banco Mundial (World Bank, 1999), y la segunda, por el propio Ministerio de Educación, a través de su Unidad de Medición de la Calidad (UMC) (Benavides, 2000; UMC/GRADE, 2001).
- Ecuador, con datos del Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos “Aprendo”, desarrollados por el propio Ministerio de Educación después de la aplicación de las pruebas en los años 1996, 1997 y 2000.

Mención especial merecen los estudios sobre eficacia escolar que han intentado estimar la magnitud del efecto escolar en Iberoamérica. Como se ha señalado, los trabajos que han abordado esta cuestión son realmente escasos, aunque podemos destacar la serie de estudios realizada en Brasil a partir de explotaciones de datos del SAEB, como son los de Fletcher (1997), Barbosa y Fernandes (2000), Ferrão, Beltrão y Fernandes (2002) y Ferrão, Beltrão y Santos (2002). También el estudio de Tabaré Fernández (2004) con datos mexicanos, y el de F. Javier Murillo, en el que estimó el efecto *escuela* para centros de educación primaria españoles (Murillo, 2004b).

1.1.2.2. Estudios que buscan encontrar la relación entre determinados factores escolares y el rendimiento de los alumnos

No todo el conocimiento que se posee sobre factores asociados al rendimiento de los alumnos se puede obtener de los estudios completos de eficacia escolar. Las investigaciones que analizan la relación entre uno o más factores o el rendimiento en sus diversas manifestaciones también ofrecen datos relevantes tanto para la toma de decisiones políticas o docentes como para el diseño de trabajos ulteriores. De esta forma, un buen número de investigaciones enmar-

cadras en otras líneas o campos pueden ser útiles para nuestro propósito, con lo que el ámbito de análisis se vuelve mucho más amplio y complejo. Así, la pretendida exhaustividad de anteriores apartados es aquí una tarea imposible, de forma que los trabajos recogidos representan poco más que una cata de la densa realidad.

Para facilitar la comprensión de este apartado se ha optado por organizar las investigaciones en función de los factores analizados. De esta forma, surgen los siguientes grupos: eficacia docente, clima, recursos económicos, asistencia a educación inicial, nutrición/desnutrición y educación bilingüe.

Desde mediados de los años ochenta, la investigación sobre eficacia escolar reconoció la importancia de tener en cuenta el nivel de aula para obtener una imagen global de los factores de eficacia. Así, se volvió la mirada a la línea de investigación de eficacia docente, cuyo objetivo era conocer los rasgos, actitudes y comportamientos de los docentes que parecían tener un efecto beneficioso en el desarrollo de los alumnos. Desde entonces, ambas líneas –eficacia docente y eficacia escolar– trabajan de forma conjunta, hablándose incluso de eficacia educativa como un término más adecuado.

En Iberoamérica se han realizado algunas buenas investigaciones en este sentido, entre las que destacan las de Filp *et al.* (1984), Rodríguez Pérez (1984) y Arancibia y Álvarez (1991). El primero de estos trabajos tiene el sugerente título de *Características de los profesores asociadas con el logro educativo* y, en línea con los estudios de eficacia docente en todo el mundo, explora diferentes factores de actitud y de personalidad del profesor relacionados con el rendimiento de los alumnos. Rodríguez Pérez (1984) ofrece un nuevo enfoque al analizar los factores del profesor que generan ineficacia docente. Arancibia y Álvarez (1991), por su parte, buscan los factores del profesor que presentan una relación directa o indirecta con el rendimiento de los alumnos.

Una segunda línea es la que analiza el factor clima, bien sea de aula o de centro, y lo relaciona con el rendimiento de los alumnos. Así, un interesante trabajo es el de Filp *et al.* (1981), que analiza la asociación entre las dinámicas del aula y la relación profesor-alumno como factores de fracaso escolar, mientras que López, Neumann y Assaél (1983) se interesan por el conjunto de interacciones sociales que acontecen en el interior del aula. Un tercer estudio es el de Pertierra Rodríguez (1989), *El clima social escolar y su influencia en el rendimiento académico. Aspectos psicopedagógicos*, en el que se analizan cuestiones relativas al clima social del aula como determinantes del bienestar del alumno, que afectan tanto su aprendizaje y rendimiento como su desarrollo personal y social. Por último, pero no menos importante, debe mencionarse el trabajo de González Galán (2000), cuya particularidad consiste en considerar

el clima escolar como variable dependiente en un modelo de eficacia escolar, con lo que contribuye a explicar los factores que lo determinan.

Como se ha señalado, los estudios de productividad escolar se han preocupado de la influencia de los recursos económicos y materiales sobre los resultados de los alumnos. En ese marco se encuentra el trabajo de Virreira (1979), dentro de la serie de trabajos realizados por el Instituto de Investigaciones Socioeconómicas de la Universidad Católica Boliviana. Dicho estudio se centra en establecer la forma de disminuir los costos de funcionamiento del sistema escolar a rendimiento constante o, de manera alternativa, aumentarlo al mantener constantes sus costos. Entre otros resultados, se encontró que las escuelas que realizan una mayor inversión en recursos didácticos obtienen mayor rendimiento.

Un cuarto factor extensamente estudiado en Iberoamérica es el de la asistencia a educación inicial, entendida como la educación dirigida a niños de seis años. La preocupación por elevar los niveles de calidad en las etapas obligatorias y por extender la escolarización en las etapas previas ha generado una interesante línea de investigación que busca indagar si los sujetos que han estado asistiendo a preescolar obtienen mejores resultados en sus primeros años de educación básica. Así, Subirats, Nogales y Gottret (1991) analizaron una experiencia constituida por una red de países de la región cuyo objetivo fue conocer la relación entre la educación preescolar y su impacto en el rendimiento escolar del niño de primer año de primaria, con la finalidad de sugerir a la política pública acciones sobre aspectos relacionados con el éxito escolar y la introducción de mejoras en el aprendizaje de los niños de sectores marginados.

Como quinto tema, Morales (1979), desde Bolivia, se propuso demostrar las relaciones entre los niveles de nutrición y el aprovechamiento escolar en alumnos de escuelas primarias y su efecto en el atraso al ingresar al sistema formal. Conjetura que la clase social a la que pertenece el niño es un factor explicativo de la desnutrición crónica y que ésta no determina totalmente el desempeño escolar; encuentra, sin embargo, que el ingreso tardío a la escuela está fuertemente asociado con la desnutrición, en especial en niños de entorno rural con alta preocupación por la comida.

Por último, hay que señalar la preocupación en toda América Latina por la educación intercultural bilingüe desde principios de los años ochenta. En coherencia con ese planteamiento, se desarrolló en Bolivia una serie de interesantes trabajos, como el de Doria Medina (1982), que muestra la importancia de la educación en la lengua materna del alumno y el de Susana Barrera (1995), el cual analiza las situaciones de conflicto existentes entre los dominios culturales desarrollados por medio de la educación preescolar rural y los dominios culturales manejados en la educación familiar del niño campesino.

Más recientes son los trabajos de Vera (1998) y de Valiente y Kuper (1998). En el primero de ellos, Vera –desde Argentina– se propone establecer la influencia del bilingüismo en la calidad de la educación expresada en rendimiento escolar y determinar en qué medida contribuye a explicar las diferencias en el rendimiento entre el grupo castellano y el grupo diglósico –caracterizado por escolares de lengua originaria diferente del castellano–. Valiente y Kuper (1998), por su parte, analizan la influencia de los textos escolares bilingües en la mejora del rendimiento escolar en Ecuador y Perú. Un último trabajo es el de Cueto y Secada (2003), que comparan el rendimiento de escuelas monolingües y bilingües, analizando las características de los procesos educativos en ambos tipos de escuelas.

1.1.2.3. Evaluación o análisis de programas de mejora

Desde el comienzo del movimiento teórico-práctico de eficacia escolar, las relaciones con la mejora de la escuela han sido constantes y bidireccionales. Así, los resultados de la investigación sobre factores asociados con el rendimiento han ayudado a poner en marcha procesos exitosos de mejora en las escuelas. Pero también ha habido influencia en el sentido contrario: muchos de los resultados de eficacia han sido obtenidos a partir del análisis de programas de mejora escolar.

Si la cantidad y calidad de investigaciones en América Latina no pueden ser valoradas como satisfactorias, la cantidad y calidad de innovaciones puestas en marcha por docentes de la región son admirables. La ilusión y la capacidad de innovar de los docentes latinoamericanos no tienen parangón con lo que ocurre en otros países con mayores ingresos. A este hecho hay que añadir los esfuerzos de sistematización realizados por muchos países y por organismos internacionales, como el CAB o la OREALC/Unesco (p. e., Messina y Blanco, 2000).

De esta forma, se cuenta con una gran cantidad de material en bruto para poder aprender, aunque no está tan extendida la realización de investigaciones que busquen comprender por qué ha ocurrido el cambio. Éste es uno de los retos pendientes de la investigación educativa en Iberoamérica para los próximos años.

Entre los trabajos realizados destacan los siguientes:

- El análisis del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres de Chile, conocido como el programa P-900, realizado por Vaccaro y Fabiane (1994).
- La sistematización de una experiencia de mejora de la calidad de la educación básica en cinco áreas rurales ecuatorianas, donde,

durante tres años, se validó una experiencia de desarrollo organizativo en 3.000 escuelas rurales (Unicef, 1997).

- El análisis de las transformaciones educativas en los planteles del Distrito Metropolitano de Quito (Dirección de Educación-Distrito Metropolitano de Quito, 1994).
- La evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) en México (Ezpeleta *et al.*, 2000).
- La evaluación, en 1991, del Proyecto de escuela multigrado de 1984 a 1989 en Bolivia (Subirats *et al.*, 1991).
- Los Retos del Cambio Educativo, a mediados de los noventa, en Cuba (García Ramis *et al.*, 1996) y los Modelos de Escuela Proyectivos para la Enseñanza Primaria y la Secuencia Básica.

1.1.2.4. Estudios etnográficos sobre la escuela

Se encuentran aquí dos trabajos de México sobre el análisis de la gestión escolar como totalidad compleja: el estudio de Leonor Pastrana (1997), que realiza una investigación de carácter etnográfico sobre las condiciones institucionales de la docencia, y el de Cuauhtémoc Guerrero (1996), centrado en analizar la gestión escolar mediante la descripción del trabajo de los directivos escolares.

Un trabajo análogo es el realizado por Rodríguez (1998), desde Venezuela, donde realiza un estudio etnográfico en cinco escuelas venezolanas sobre gestión, autonomía y liderazgo, y también el llevado a cabo en Argentina por el equipo de Brandi *et al.* (2000), titulado *La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados. Conocimiento escolar y cultura institucional*. Por último, son conocidos los trabajos etnográficos de Rodrigo Parra Sandoval sobre el funcionamiento de la escuela en Colombia (p. e. Parra *et al.*, 1992; Cruz, Parra y Parra, 1997; Parra, Parra y Lozano, 2006).

1.1.3. LOS EFECTOS ESCOLARES Y SUS PROPIEDADES CIENTÍFICAS

Como se ha señalado, el primer gran objetivo de la investigación sobre eficacia escolar es estimar la magnitud de los efectos escolares y analizar sus propiedades científicas. En este apartado se profundizará en los resultados obtenidos en la investigación sobre eficacia escolar en estos dos ámbitos de forma independiente.

1.1.3.1. Magnitud de los efectos

Se entiende por *efecto escolar* la capacidad de los centros educativos para

influir en los resultados de sus alumnos. Es decir, es el porcentaje de varianza del rendimiento del alumno debido a las variaciones entre escuelas. No es, por tanto, el efecto de la “escolarización del alumno” sobre el rendimiento –la comparación de rendimiento entre los que asisten y los que no asisten a la escuela–.

Como es sabido, la primera aproximación a la estimación de la magnitud de los efectos escolares fue realizada por el equipo dirigido por James S. Coleman. Uno de los resultados de su famoso informe (Coleman *et al.*, 1966) fue que las diferencias entre centros escolares estadounidenses de secundaria explicaban el 4,95% de la varianza del rendimiento en matemáticas de los alumnos blancos de 14 años, y el 8,73% de los alumnos negros de la misma edad –ambas puntuaciones corregidas por la situación socio-económica de los chicos–. Con estos datos se tuvo una primera aproximación de la magnitud de los efectos escolares.

Esa estimación sorprendentemente baja hizo que se realizaran diferentes reanálisis para comprobar su veracidad. Uno de los más conocidos es el de Jencks *et al.* (1972). Este equipo utilizó una estrategia completamente diferente: estimó los efectos escolares por medio de la diferencia entre el grupo experimental y el grupo de control mediante la desviación estándar de la variable criterio en el grupo de control. Con ello encontraron que, tras las correcciones pertinentes por las variables de entrada y el rendimiento previo, la magnitud de los efectos escolares era de 0,17 para alumnos blancos y 0,20 para estudiantes negros. Es decir, considerablemente más altas que las obtenidas en el trabajo original.

Los datos generados en esos dos trabajos aportan un excelente ejemplo de lo que ha sido y sigue siendo la estimación de la magnitud de los efectos escolares: un ámbito aún abierto a controversias. Los resultados obtenidos varían de manera considerable de un estudio a otro. Así, el canónico *Junior School Project* estimó que es de 10% (Mortimore *et al.*, 1988a), incluso cuando se emplean medidas de rendimiento de carácter más práctico; Purkey y Smith (1983), por su parte, encontraron que la diferencia en el nivel de rendimiento entre el 20% de escuelas más eficaces y el 20% menos eficaces es de 2/3 de desviación estándar.

Bosker y Witziers (1996) llevaron a cabo un excelente metaanálisis de 89 estudios que tenían un planteamiento de efecto escolar como valor agregado y utilizaban modelos multinivel –publicado en Scheerens y Bosker, 1997–. Los resultados indican que el tamaño del efecto escolar, entendido como valor añadido, es de 0,3034, pero con un intervalo de confianza con límites entre 0,0449 y 0,5619 ($\alpha=0,05$). Es decir, un 50% más alto de lo encontrado por Jencks y colaboradores (1972), aunque con poca fiabilidad. Otros interesantes resultados de este trabajo indican que los efectos son superiores en centros de educación

primaria que en secundaria, cuando se utiliza una medida compuesta como rendimiento que cuando se utilizan otras medidas en matemáticas que en lengua; y que los mayores efectos, con gran diferencia, se dan en los países en vías en desarrollo, y los menores, en los países europeos –excluidos los Países Bajos– y América del Norte.

En fechas recientes, Teddlie, Reynolds y Sammons (2000) realizaron un gran esfuerzo por recoger y sistematizar los resultados de investigación sobre la magnitud de los efectos escolares. Estos investigadores, tras realizar una dura crítica al metaanálisis de Bosker y Witziers, recopilan las revisiones disponibles realizadas por países y reflejan los resultados de las 26 investigaciones que consideran más relevantes. De éstos, se puede concluir que la magnitud de los efectos escolares se encuentra en torno al 15%, con una amplia variación entre países y estudios.

En Iberoamérica, como se ha dicho, se han desarrollado algunos estudios que buscan estimar la magnitud de los efectos escolares. Los datos indican que el porcentaje de varianza explicada varía entre el 8 y el 18%, en función del país y la materia analizada. Así, Fletcher (1997), con datos del SAEB brasileño de 1995, encontró que el efecto escuela para alumnos de 8º curso de primaria en matemáticas era del 14%. Ferrão, Beltrão y Santos (2002), por su parte, también con datos del SAEB pero de 4º de primaria, estimaron que para lengua y matemáticas era variable entre el 8 y el 19%, según la región. Tabaré Fernández (2004) estimó una magnitud de los efectos en torno al 18%, mientras que los resultados del estudio de Murillo (2004b) ofrecen estimaciones mucho más bajas. Así, la magnitud del efecto escolar para centros de primaria en España es del 9,26% en matemáticas, 3,70% en lengua, 3,47% en ciencias sociales, 3,37% en ciencias naturales y el 6,41% en rendimiento cognitivo medio.

1.1.3.2. Consistencia de los efectos escolares en diferentes variables de producto

Uno de los factores que generan la diversidad de resultados en la estimación de los efectos escolares es la utilización de varias medidas de resultado, de forma que parece razonable suponer que si se hace esto último, puede haber diferencias intracentros. Es decir, podría ocurrir que en determinado centro los alumnos tengan buenos resultados en matemáticas y no tan buenos en comprensión lectora, o que éstos sean buenos ciudadanos democráticos pero con nulos conocimientos de inglés. Es lo que se llama, técnicamente, consistencia de los efectos escolares.

Esta cuestión tiene un alto interés académico y práctico: si los efectos escolares no son consistentes, se complejiza el cálculo de la magnitud del efecto y, con ello, la búsqueda de escuelas eficaces y la determinación de factores asociados.

Quizá por ello, la preocupación de los investigadores en este ámbito tiene una larga tradición. Los primeros trabajos se desarrollaron en Estados Unidos (p. e., Dyer, Linn y Patton, 1969; Hilton y Patrick, 1970; Marco, 1974; Rowan, Bossert y Dwyer, 1983; Mandeville, 1988; Willms y Raudenbush, 1989), país que asumió el liderazgo en ese tema hasta los años noventa, cuando los investigadores del Reino Unido (p. e., Cuttance, 1987; Sammons, Nuttall y Cuttance, 1993; Thomas y Mortimore, 1996; Thomas, Sammons y Mortimore, 1997) y, posteriormente, de Países Bajos (Bosker, 1990) y Australia (Hill y Rowe, 1996), asumieron un papel protagónico.

La mayoría de estas investigaciones midieron la consistencia de los efectos escolares entre distintos productos por medio de la estimación de la correlación entre la eficacia de un centro obtenida a partir de dos variables de producto distintas. Sin embargo, algunos autores también utilizaron coeficientes kappa, que miden el grado de discrepancia entre índices (p. e., Mandeville y Anderson, 1987; Crone *et al.*, 1994, 1995). De hecho, en el estudio de la consistencia de los efectos escolares es posible distinguir entre diferentes áreas del rendimiento académico, entre diferentes medidas de rendimiento afectivo o social –actitudes, comportamiento o autoconcepto– y entre ambas (Sammons, Mortimore y Thomas, 1996).

El trabajo canónico de Peter Mortimore *et al.* (1988), *Junior School Project*, ofrece una de las primeras descripciones de la consistencia de los efectos escolares entre medidas de rendimiento cognitivo en educación primaria. Sus resultados apuntan a que, en efecto, un centro puede ser más eficaz en un área de conocimiento que en otra, aunque también es cierto que hay muy pocos centros que sean muy eficaces en un área y muy poco en otra. En cualquier caso, las correlaciones encontradas en este trabajo fueron realmente pequeñas: de 0,41 entre lectura y matemáticas y de sólo 0,28 entre escritura y matemáticas. Sin embargo, el reanálisis de estos datos realizado por Sammons, Nuttall y Cuttance (1993), utilizando modelos multinivel, señaló lo impreciso de estos resultados. Con este nuevo enfoque metodológico encontraron que las correlaciones entre áreas eran bastante más elevadas. Así, por ejemplo, entre lectura y matemáticas llegó a 0,61, es decir, 21 centésimas más que las estimaciones iniciales.

Prácticamente de la misma fecha es el trabajo de Thomas, Nuttall y Goldstein (1994) quienes, estudiando los resultados de alumnos de siete años de edad en una amplia variedad de materias, encontraron un rango de correlaciones desde 0,42 entre inglés y tecnología hasta 0,68 entre matemáticas e inglés. En Estados Unidos, Mandeville (1988) obtuvo datos muy parecidos: correlaciones entre 0,59 y 0,74 en lectura y matemáticas en diferentes cursos de primaria. Y en Países Bajos los datos encontrados por Roel Bosker (1990) fueron incluso más optimistas: una consistencia media de 0,73 entre diferentes variables de

rendimiento. En Australia, por último, utilizando un planteamiento algo diferente para la estimación del coeficiente de consistencia, Hill y Rowe (1996) encontraron una consistencia promedio de 0,51. De todo ello es posible concluir que la consistencia entre áreas es positiva y moderada en centros de educación primaria.

Un mayor número de trabajos ha sido llevado a cabo en educación secundaria. Uno de los primeros es el realizado en centros escoceses por el profesor Peter Cuttance (1987), quien encontró que el coeficiente de estabilidad entre inglés y rendimiento general era de 0,47, y de éste con aritmética, de 0,74. Sin embargo, y teniendo en cuenta que en la estimación del rendimiento general también se encontraba el rendimiento en inglés y en matemáticas, se puede concluir que las correlaciones presentadas estaban claramente sobreestimadas. Otro estudio de esa misma década es el de Willms y Raudenbush (1989). Aunque su objetivo fue presentar un modelo longitudinal multinivel para estimar los efectos escolares y su estabilidad en el tiempo, también se centraron en el cálculo de la consistencia entre áreas. Éstas varían entre 0,19 y 0,73.

El estudio de consistencia de los efectos escolares en centros de educación secundaria durante la década de los noventa está liderado por Sally Thomas, quien, con distintos colegas del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, ha realizado una serie de investigaciones sobre este tema, utilizando datos del examen final de educación secundaria en Inglaterra (*General Certificate in Secondary Education* [GCSE]). Así, en primer lugar cabe señalar el estudio que analizó la consistencia de los efectos en los centros de secundaria a partir de los datos obtenidos en estos exámenes en 116 centros (Thomas *et al.*, 1994), cuyos resultados muestran una correlación positiva entre inglés y matemáticas de 0,48. Thomas y Mortimore (1996), en otro trabajo, encontraron una correlación de 0,64 entre inglés y matemáticas, y de aproximadamente 0,67 entre estas materias y el rendimiento general. Por último, el trabajo de Thomas, Sammons y Mortimore (1997) puede ser el más interesante, dado que analiza la consistencia de los efectos para siete áreas diferentes y a lo largo del tiempo; además, utiliza los últimos avances en estadística para realizar las estimaciones. Los resultados muestran una correlación general de baja a moderada entre las diferentes áreas –entre 0,24 y 0,72–. Por ello, y dada la falta de consistencia en los resultados en secundaria, sugieren la necesidad de realizar estudios sobre la eficacia de los departamentos en los centros de este nivel.

En Iberoamérica sólo dos estudios que han analizado esta cuestión, ambos españoles. Uno de ellos es el liderado por el profesor Juan Luis Castejón (1994), en el que analiza la consistencia entre el rendimiento en diversas materias de educación secundaria y encuentra resultados que oscilan entre

0,22 –entre matemáticas e idioma extranjero– y 0,63 –entre historia e idioma extranjero–. Los resultados del estudio de Murillo (2004b), el segundo estudio, indican que hay una consistencia moderadamente alta entre los efectos escolares en medidas de rendimiento cognitivo –en torno a 0,76, con un máximo de 0,82 entre ciencias naturales y ciencias sociales; y un mínimo de 0,71 entre matemáticas y ciencias naturales y ciencias sociales–. Estas diferencias pueden proceder de la distinta forma de obtener los datos de las variables de producto. Así, mientras que Castejón y su equipo utilizaron las calificaciones escolares otorgadas por los diferentes docentes, el estudio de Murillo obtuvo esos datos mediante la aplicación de pruebas estandarizadas de rendimiento. También varió la muestra utilizada: 24 centros en el primer caso y 332 en el segundo.

Si parecían pobres los resultados del estudio de la consistencia entre materias del currículo, mucho más decepcionante resulta el análisis de la consistencia entre varias medidas de rendimiento no cognitivo. Como tales, hacemos referencia a aspectos tan variopintos como la medición de los efectos de la educación sobre los valores –con todo su rango de posibilidades–, la autoestima, las actitudes y el comportamiento.

El trabajo de Mortimore *et al.* (1988), en cualquier caso, se revela como uno de los más completos. Comenzando por la consistencia entre las diferentes medidas de actitudes hacia la escuela, los autores encontraron que, en general, era débil. Por ejemplo, el coeficiente de consistencia entre las actitudes hacia las matemáticas y las actitudes hacia la escuela apenas llegaba a 0,38 y la correlación entre actitud hacia la lectura y actitud hacia las matemáticas era de sólo 0,33. Estos resultados son coherentes con los hallados por Carol Taylor Fitz-Gibbon (1991). En efecto, entre la actitud hacia las matemáticas y la actitud hacia la escuela, la consistencia era de casi 0,48, mucho más alta que, por ejemplo, entre actitudes hacia la geografía y hacia la escuela, que era de 0,30. La correlación entre la actitud hacia la escuela y otras medidas afectivas y sociales también fue baja: 0,36 entre el comportamiento escolar y la actitud hacia la escuela y hacia las matemáticas, o entre el autoconcepto del alumno y la actitud hacia la escuela.

Rutter *et al.* (1979) también encontraron escasa consistencia entre diferentes medidas de comportamiento. La correlación entre los autoinformes de los alumnos y la observación del comportamiento era de 0,72, lo que indica la importancia de la estrategia de recolección de datos utilizada. Y ya más recientemente, en el contexto iberoamericano, Murillo (2004b) encontró que la consistencia entre las medidas de rendimiento no cognitivo es baja: en torno a 0,25, con una máxima de 0,36 entre autoconfianza y satisfacción del centro.

Para finalizar la revisión de los estudios que han analizado la consistencia, apenas cinco investigaciones son suficientes para mostrar la *baja consistencia entre medidas de rendimiento cognitivo y no cognitivo*.

Haciendo, como hasta ahora, una revisión cronológica, parece imprescindible comenzar con uno de los trabajos importantes: el de Rutter *et al.* (1979). Como ya se expuso en el anterior apartado con más detalle, en *Fifteen Thousand Hours* se analizaron diferentes medidas de producto, entre ellas el nivel de delincuencia, la asistencia y el rendimiento cognitivo académico. Es sorprendente que la correlación entre esas medidas fue moderadamente alta: 0,77 entre delincuencia y asistencia a clase, 0,68 entre delincuencia y rendimiento académico y 0,72 entre delincuencia y comportamiento. Pero, como afirman Gray *et al.* (1995), variables como comportamiento o asistencia a clase están íntimamente ligadas a la variable rendimiento académico, con lo que los resultados estarían, con claridad, sobredimensionados.

Los resultados de la investigación de Mortimore *et al.* (1988), por su parte, resultaron mucho más radicales. A pesar de haber observado algunas asociaciones positivas entre ciertos resultados cognitivos y otros afectivos –por ejemplo, entre autoconcepto y rendimiento en matemáticas–, encontraron que ambas dimensiones de los efectos escolares, las áreas cognitivas y no cognitivas son, sencillamente, independientes. En cualquier caso, de las 47 escuelas analizadas, 14 se mostraban especialmente eficaces en ambas áreas; tres, eficaces en resultados cognitivos, pero ineficaces en resultados afectivos, y seis, eficaces en resultados no cognitivos e ineficaces en resultados cognitivos. Con esto se matiza ligeramente esa afirmación de independencia.

El tercer trabajo es el de Carol Taylor Fitz-Gibbon (1991), en el que se comprobó la existencia de correlaciones bajas pero estadísticamente significativas –de 0,26 a 0,53– entre los efectos escolares en actitud hacia el centro, actitud hacia la materia, aspiraciones y resultados académicos en las materias escolares de química y matemáticas. Un último trabajo que analizó esta cuestión, el de Knuver y Brandsma (1993), en Países Bajos, ofrece resultados análogos a los encontrados por Mortimore *et al.* (1988). Es decir, los efectos escolares medidos a partir de resultados académicos cognitivos son independientes de los estimados a partir de variables afectivas y sociales.

El último estudio de este bloque es, de nuevo, el de Murillo (2004b), que encuentra que no hay relación alguna en el efecto de los centros entre medidas de rendimiento cognitivo y no cognitivo. Sólo se observa una moderada relación entre la variable actitud hacia los otros y el rendimiento cognitivo –entre 0,43 con ciencias sociales y 0,30 con matemáticas–, y escasa, entre rendimiento en matemáticas y actitud hacia las matemáticas (0,25).

1.1.3.3. Efectos diferenciales para distintos grupos de alumnos

Se entiende por *eficacia diferencial* la variación de los efectos escolares para distintos grupos de alumnos. Se trata de saber si la acción del centro educativo es igual o similar para distintos tipos de alumnos o, por el contrario, sufre variaciones radicales. Es, por tanto, una cuestión relacionada con la validez externa de la medida del efecto escolar y su poder de generalización a todas las poblaciones.

La estrategia para estimar los efectos diferenciales de la escuela se ha visto profundamente alterada, como no podía ser de otra manera, con la aparición de los modelos multinivel. Desde este enfoque metodológico, la eficacia diferencial se estima a partir de la comparación de las diferentes pendientes de las líneas de regresión –una para cada centro– obtenidas a partir de la variable de resultado y la variable de agrupamiento analizadas (Jesson y Gray, 1991).

Aunque son muchos los esfuerzos realizados por estimar la eficacia diferencial, la investigadora que más ha analizado este tema, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, es Pam Sammons. Siguiendo a esta estudiosa, se ha optado por diferenciar la discusión y los resultados de las distintas investigaciones en función de la variable de clasificación (Sammons, 1996). Así, se analizará la eficacia diferencial en función de la situación socio-económica y el rendimiento previo.

A. Eficacia diferencial según la situación socio-económica

¿Son los centros escolares igualmente eficaces para alumnos de bajo o alto nivel socio-económico? Esta cuestión resulta de una trascendencia fundamental dentro del movimiento de eficacia escolar. Sin embargo, pocos trabajos se han acercado a ella de forma rigurosa.

El estudio que ha abordado la cuestión de la eficacia diferencial con más profundidad ha sido el de Thomas, Sammons y Mortimore (1997). Los autores analizan la eficacia diferencial de los departamentos didácticos de centros de educación secundaria para diferentes grupos de alumnos en función de distintas variables, una de ellas su situación socio-económica. Los resultados indican la existencia de ciertas diferencias en los efectos escolares para grupos socio-económicamente favorecidos, aunque de una forma un tanto compleja. Los datos parecen indicar que todos los alumnos obtienen buenas puntuaciones en los exámenes finales de secundaria inferior (GCSE) en los centros y departamentos eficaces; aunque los estudiantes más favorecidos socio-económicamente obtienen resultados especialmente buenos. No obstante, en los centros y departamentos menos eficaces, a pesar de que todos los alumnos obtienen malas puntuaciones, los de clase más alta salen más perjudicados.

B. Eficacia diferencial para alumnos de distinto rendimiento previo

¿Los centros benefician más a aquellos alumnos con un rendimiento previo superior? Nuevamente, la investigación no ofrece resultados unánimes ni, por tanto, concluyentes, respecto a esta cuestión. No obstante, por simple recuento se puede afirmar que en primaria, si existen efectos diferenciales, éstos benefician a los alumnos con mayor rendimiento. En secundaria, otra vez, si los hubiera, serían muy débiles y ayudarían a disminuir la distancia entre alumnos con alto y bajo rendimiento previo.

También aquí la mayoría de las investigaciones se ha centrado en centros de educación secundaria. De los trabajos desarrollados en primaria, destacan dos de resultados opuestos. Por un lado, se encontraría el clásico estudio de Rutter *et al.* (1979). Allí se concluye que los centros tienen un comportamiento casi igual para los tres grupos de alumnos creados en función de su rendimiento previo. Por otro, sobresale el desarrollado casi una década después por Smith y Tomlinson (1989). Estos investigadores encontraron que sí había diferencias: tanto en lectura como en matemáticas, los alumnos con un rendimiento previo superior obtuvieron significativamente mejores incrementos en los resultados, con lo que la distancia aumentó respecto a sus compañeros con rendimiento previo por debajo de la media.

En secundaria, los resultados no parecen más claros. Y como muestra, dos trabajos con conclusiones diferentes. Nuttall *et al.* (1989) encontraron evidencias de la existencia de una eficacia escolar diferencial que beneficia a los alumnos con bajo rendimiento previo. Según los datos de esta investigación, algunas escuelas parecen disminuir la distancia entre los alumnos con alto y bajo rendimiento previo. De igual manera, la variabilidad entre alumnos de alto rendimiento aumenta con el tiempo, mientras que disminuye la de los alumnos con bajo rendimiento previo. Por el contrario, Jesson y Gray (1991), en un interesante trabajo, concluyeron que no hay evidencias claras de la existencia de efectos escolares diferentes para distintos grupos: “los centros que fueron eficaces para un grupo, lo fueron para todos” (Jesson y Gray, 1991: 246). Estos resultados son similares a los encontrados por Willms (1986) unos años antes.

Para finalizar esta confusa revisión, y ofrecer la solución más salomónica, puede ser útil citar el reanálisis que Sammons, Nuttall y Cuttance (1993) realizaron del canónico trabajo de Mortimore *et al.* (1988). En él, afirman que hay una ligera evidencia de una eficacia escolar diferencial a favor de los que tienen mejor rendimiento previo, aunque ésta es muy pequeña y más evidente para matemáticas que para lectura. En cualquier caso, insisten en que, si una escuela es buena, lo es para todos los alumnos, independientemente de su rendimiento anterior.

1.1.3.4. Estabilidad de los efectos

Otra de las preocupaciones de los investigadores es conocer si los efectos escolares son fiables de un año a otro, lo que se conoce como estabilidad de los efectos en el tiempo. Si los resultados apuntan a que los efectos escolares sufren profundas modificaciones aleatorias de un año a otro, entonces este índice es inútil.

Sin embargo, su medición no es sencilla. Es evidente que un centro educativo puede –y debe– mejorar al incrementar su eficacia; si es así, lógicamente, el efecto escolar variará. Ahí surge la dificultad: se trata de conocer la estabilidad del centro al extraer los cambios generados por las modificaciones en los factores de eficacia.

Esta cuestión ha interesado a algunos investigadores desde los primeros momentos. Así, los tempranos trabajos de Reynolds (1976) y Rutter *et al.* (1979) ya abordaron esta cuestión. En un inicio, los resultados indicaban una cierta estabilidad, dado que los resultados brutos parecían no variar. El estudio de Rutter y colaboradores indicaba que las correlaciones se encontraban entre 0,69 y 0,82. Sin embargo, tiempo después se realizaron varios trabajos que ofrecían resultados menos optimistas. Así, por ejemplo, Mandeville y Anderson (1987) estimaron que la estabilidad entre diferentes cohortes variaba entre 0,36 y 0,66; datos parecidos a los encontrados por Rowan y Denk (1982) en Estados Unidos. O, mejor dicho, los resultados eran simplemente inconsistentes. Otros dos trabajos publicados ese mismo año y también sobre centros de secundaria del Reino Unido obtuvieron resultados muy diferentes: correlaciones de entre 0,60 y 0,80 (Goldstein, 1987).

Willms y Raudenbush (1989), preocupados por tales inconsistencias, pusieron en práctica la propuesta de este último (Raudenbush, 1989) acerca de la necesidad de utilizar modelos longitudinales multinivel para realizar estas estimaciones. Con tales premisas, analizaron diferentes trabajos y concluyeron que dos eran los motivos de este hecho: los investigadores estimaban diferentes tipos de efectos escolares y no distinguían entre la inestabilidad debida a cambios en el rendimiento de la escuela y cambios generados por errores de medida y de muestreo. Willms y Raudenbush describen dos tipos de efectos escolares que denominan tipo A y tipo B. Los efectos tipo A abordan la siguiente cuestión: ¿cómo esperamos que rinda un alumno con una formación media en una escuela x , en comparación con la media general? Este efecto escolar está ajustado a la formación de los alumnos. El efecto tipo B es más restrictivo, dado que en este caso la corrección se hace para la composición de la población estudiantil de la escuela. Además, se aproxima al valor añadido “real” por un centro, dado que excluye efectos tales como los cambios generados por determinada política escolar. A partir de dos cohortes

de alumnos que completaron su educación secundaria en Escocia, encontraron que la estabilidad de los efectos escolares tipo A medida con una ecuación de regresión con el método de mínimos cuadrados ordinarios era 0,59, mientras que calculada con modelos multinivel era 0,87, y si el cálculo concernía a los efectos tipo B, con modelos multinivel alcanzaba 0,96. La claridad de estos datos dio un importante impulso a la corrección de las estimaciones de la estabilidad de los efectos escolares.

Con tales planteamientos, Sime y Gray (1991) encontraron altas correlaciones a lo largo de tres años en los efectos escolares mostrados por centros ingleses: de 0,86 a 0,94. Resultados igualmente altos se obtuvieron en estudios realizados en centros de Países Bajos (Luyten; 1994b) y de Estados Unidos (Crone *et al.*; 1995). Todos estos datos referidos a centros de secundaria; sin embargo, las puntuaciones en primaria parecían ser algo más bajas.

El otro trabajo relevante es el de Yelton, Miller y Ruscoe (1994), similar al anterior en los problemas metodológicos y en los resultados. En este caso concluyeron que de los 14 centros de primaria que se encontraron especialmente eficaces o ineficaces en lectura –definidos como por encima o por debajo de una desviación estándar–, sólo nueve lo fueron al año siguiente. Respecto a los datos en matemáticas, de los 15 centros especiales, ocho lo fueron durante los dos años.

Con todo, las evidencias muestran que este hecho es coherente con lo afirmado respecto a la estabilidad de las áreas. Si lo que resulta determinante para la eficacia es el profesorado, los cambios de docentes en secundaria en las distintas áreas hacen que la eficacia del centro varíe. Sin embargo, es habitual que los mismos profesores impartan clase el año siguiente, por lo que sus efectos son estables. En primaria, la consistencia entre áreas en el tiempo se compatibiliza con la inestabilidad en el tiempo, dado que los docentes cambian de grupo todos los años o sólo permanecen unos pocos años con cada grupo.

1.1.3.5. Continuidad de los efectos

La cuestión de la continuidad de los efectos escolares se refiere al análisis de su pervivencia en los alumnos años después de que hayan abandonado el centro escolar. Como se desprende del primer apartado, algún autor incluso ha planteado que los efectos escolares se pueden entender como la influencia que ha dejado la escuela en los alumnos con el paso de los años. Éste sería el estudio de los productos mediatos de la escuela.

Este tema no ha sido abordado por la investigación hasta fechas muy recientes. Se puede afirmar que hasta el momento sólo se han realizado dos serios intentos por analizar la cuestión de la continuidad de los efectos; ambos, prota-

gonizados una vez más por la profesora Pam Sammons. El primero, publicado en 1995, es una continuación del *Junior School Project* (Mortimore *et al.*, 1988; Sammons *et al.*, 1995), y el segundo, dos años después, es un reanálisis de éste (Goldstein y Sammons, 1997).

Sin embargo, estos dos trabajos pioneros han tenido como precedente el humilde trabajo de Enthwistle y Hayduck (1988), en el que se estudió si los centros de primaria continúan teniendo un efecto en el rendimiento de sus alumnos en secundaria. Los resultados apuntan a una respuesta afirmativa y atribuyen este hecho a tres conjuntos de factores: la influencia de los padres y los profesores, las prácticas escolares eficaces y la adaptación de los jóvenes al entorno escolar. Concluyen que una parte de la varianza del rendimiento, tradicionalmente explicada por los antecedentes personales y familiares de los alumnos, puede ser debida a la influencia de las escuelas a las que acudieron en etapas anteriores. Con ello, la magnitud de los efectos escolares sería superior a la estimada hasta entonces.

Como se ha señalado, el primero de los trabajos (Sammons *et al.*, 1995) consistió en el seguimiento del ingreso en secundaria de unos 2.000 estudiantes procedentes del estudio *Junior School Project*. Por último, se obtuvieron datos de 995 chicos y chicas a quienes se dio seguimiento hasta que realizaron los exámenes para obtener el título de secundaria (GCSE) a la edad de 16 años. Sin entrar en excesivos detalles, estos investigadores comprobaron que el efecto que el centro de primaria tenía sobre sus alumnos se mantenía en secundaria y se veía reflejado en las pruebas de certificación al final de ésta. Los resultados también demostraron que el rendimiento en destrezas básicas, como lectura y matemáticas, a los siete años de edad es un buen predictor de los resultados de los exámenes realizados a la edad de 16 años.

Como se ha señalado, la misma Pam Sammons, acompañada por el metodólogo Harvey Goldstein, realizó posteriormente un reanálisis de estos datos y utilizó métodos estadísticos más depurados (Goldstein y Sammons, 1997). En concreto, repitieron los análisis utilizando modelos multinivel con dos factores aleatorios de clasificación cruzada. A pesar de que el interés principal del trabajo era demostrar la potencia de este planteamiento estadístico, los resultados no hacen más que reforzar la idea de la existencia de una continuidad en los efectos escolares.

Ambos estudios concluyen al subrayar la necesidad de realizar nuevos trabajos y con mayor profundidad. Con esta idea de que los efectos escolares tienen continuidad, no sólo dan una buena noticia a los docentes, sino que están reforzando la necesidad de medir con mayor precisión lo que la escuela aporta a los alumnos. Así demuestran que para tener una medida ajustada del

rendimiento de estos últimos es necesario tener en cuenta no sólo su historial socio-económico, sino también su rendimiento previo. Por lo tanto, un concepto adecuado de valor añadido educativo exige ajustar el rendimiento de los alumnos por su historial socio-cultural y su rendimiento previo.

1.1.4. FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR

Desde el primigenio trabajo de Weber (1971) y una vez demostrado que los efectos de la escuela eran significativos, la investigación sobre eficacia escolar se ha centrado básicamente en conocer cuáles son los factores de centro y aula asociados con el rendimiento de los alumnos. De esta forma, cada estudio ha ido realizando su pequeña o gran contribución en este campo. Más de 30 años después, se cuenta con una gran cantidad de trabajos que han ido aportando diferentes visiones y perspectivas.

En este apartado se ofrece una imagen sintética de los factores encontrados a partir de diferentes revisiones de investigación. Para ello, se optó por clasificarlas en tres etapas: los primeros estudios (1971-1979), la consolidación de la eficacia escolar (1979-1986) y la última generación de trabajos (1987-actualidad).

1.1.4.1. Revisiones de los primeros estudios (1971-1979)

Desde los inicios de la investigación sobre eficacia escolar, ha ido apareciendo una multitud de trabajos que buscaban resumir y acercar los hallazgos más importantes de los diferentes estudios (Miller, 1983). En esta primera etapa, la revisión más conocida y que resume esa primera generación de trabajos es la llevada a cabo por el profesor Ron Edmonds (1979). El éxito de ésta recae, probablemente, en su simplicidad, dado que resume en cinco los factores de eficacia extraídos de la investigación estadounidense. De este modo, elabora el llamado *modelo de los cinco factores*. Según éste, las escuelas eficaces:

1. Poseen un liderazgo fuerte.
2. Tienen un clima de altas expectativas hacia los alumnos.
3. Gozan de una atmósfera ordenada sin ser rígida, tranquila sin ser opresiva.
4. Buscan, como objetivo prioritario, la adquisición de destrezas y habilidades básicas, y a él se supeditan las actividades de éste.
5. Evalúan constantemente el progreso de los alumnos.

El profesor Creemers (1994b) realizó un análisis crítico de este modelo y se centró en su carácter correlacional. La idea es que a pesar de que estos cinco factores se consideran causas del rendimiento, desde un punto de vista metodológicamente estricto no se puede realizar tal afirmación. Así, en primer

término, es difícil evitar la duda de si estos factores son causas o consecuencias del rendimiento, especialmente en el caso del segundo factor: altas expectativas. Si se utiliza sólo un análisis correlacional, no es posible saber si las altas expectativas están fundamentadas en altos rendimientos o si son previas a ellos.

En segundo lugar, hay un indicio de tautología en el énfasis en las destrezas básicas como determinantes de los resultados si sólo se consideran como resultados las destrezas básicas. Si se toman en cuenta otras variables de resultados, tales como los afectivos, es probable que este factor tuviera menos peso. Así, la variable énfasis en las destrezas básicas debe considerarse como variable de control o covariable, más que como factor causal que distingue entre escuelas eficaces y no eficaces.

En tercer lugar, Creemers discute acerca de si estos cinco factores son en realidad independientes. En principio, no parece una tarea muy compleja: con un simple cálculo de las correlaciones se aclararía el debate. El autor se pregunta si evaluación frecuente y clima ordenado no son más que muestras de un fuerte liderazgo instructivo.

Una cuestión más es que no todos los factores son del nivel escolar: quizá sea más correcto considerar la evaluación constante del progreso de los alumnos como una variable correspondiente al nivel de profesor o de aula. Sin embargo, y manteniendo estas críticas, el modelo de 5 factores ofrece una clara idea de lo que es importante y no lo es, pero también necesita sobremanera propuestas más elaboradas.

1.1.4.2. Revisiones de la segunda generación de estudios (1979-1985)

Durante la primera mitad de la década de los ochenta se realizó un buen número de revisiones de investigación, fundamentalmente en Estados Unidos y el Reino Unido, países que acaparaban la mayoría de los trabajos en esa época. Así, es posible mencionar los estudios de Bidwell y Kassarda (1980); Dougherty (1981); Gray (1981); Murmane (1981); Cohen (1982); Sweeney (1982); Neufeld, Farrar y Miles (1983); Ralph y Fennessey (1983); Rowan, Bossert y Dwyer (1983); Rutter (1983); Borger (1984); Kyle (1985); Rosenholtz (1985); Sirotnik (1985); Stevens (1985); Good y Brophy (1986) y Good y Weinstein (1986). Sin embargo, entre todas estas revisiones hay dos que han pasado a la historia por su calidad: hablamos de las realizadas por Purkey y Smith (1983) y Mackenzie (1983).

Es probable que la revisión más conocida y difundida de esta etapa sea la que llevaron a cabo Purkey y Smith (1983). Como los mismos autores afirman, en esos momentos ya se habían elaborado otras revisiones sobre la literatura de eficacia escolar: la novedad es que ellos asumen un enfoque escéptico. Desde los primeros párrafos del artículo en el que presentan el trabajo, reflejan una

visión crítica de este nuevo movimiento de investigación. Así, afirman que éste “es débil en muchos aspectos, pero especialmente en su tendencia a presentar recetas para la mejora escolar estrechas y frecuentemente simplistas derivadas de datos no experimentales” (p. 427). No hay que olvidar que sus referencias más cercanas son el modelo de 5 factores y la investigación de escuelas prototípicas.

Una segunda novedad de esta revisión es que examinan una amplia variedad de trabajos, no sólo los considerados como de eficacia escolar, desde una visión más restrictiva. De esta manera, analizan estudios de escuelas prototípicas, estudios de casos, encuestas y evaluaciones, así como otros sobre la puesta en marcha de programas y teorías de organización de escuelas y de otras instituciones. Por último, se preocupan no sólo del contenido –las características identificables de las escuelas y de su personal–, sino también del proceso, la forma en que los centros funcionan y cambian. Es decir: su perspectiva se encuentra a caballo entre el movimiento objeto de este estudio y el de mejora de la escuela.

A lo largo de su artículo, enumeran y analizan las aportaciones de cada investigación y los problemas metodológicos que detectan en cada uno de los tipos de trabajo. Se encuentran muchas coincidencias entre las investigaciones, pero las discrepancias no son pocas (cuadro 1.1).

Estos autores finalizan ofreciendo un “retrato de una escuela eficaz”, aunque en realidad hablan de los factores de mejora escolar. Organizan esta descripción en dos grandes grupos de variables: por un lado, variables de organización/estructura y, por otro, variables de proceso (Purkey y Smith, 1983: 440).

1. Variables de organización/estructura:

- Autonomía en la gestión: la dirección y los docentes necesitan una gran autonomía para determinar los medios que se requieren para afrontar el problema de incrementar el rendimiento académico.
- Liderazgo instructivo: es necesario un líder para iniciar y mantener un proceso de cambio; defienden que el director es el más adecuado para tener esa posición de líder.
- Estabilidad del profesorado.
- Organización o articulación del currículo hacia metas claras y concretas.
- Formación para todo el profesorado: los cambios reales requieren modificaciones en las actitudes y comportamientos de la gente; la formación debería ser para el conjunto del centro, más que para docentes individuales.

Cuadro 1.1. Características escolares más importantes obtenidas de la primera generación de estudios de eficacia escolar, según Purkey y Smith (1983)

	WEBER (1971)	VENZKY Y WINFIELD (1979)	BROOKOVER YEZOTTE (1979)	BROOKOVER ET AL. (1979)	RUTTER ET AL. (1979)	CALIFORN. STATE (1980)	GLENN (1981)
Fuerte liderazgo	❖			❖		❖	❖
Clima ordenado	❖				❖		❖
Altas expectativas	❖		❖	❖	❖	❖	❖
Evaluaciones frecuentes	❖				❖	❖	❖
Orientado al rendimiento		❖		❖	❖	❖	
Atmósfera de cooperación		❖			❖		❖
Metas orientadas a destrezas básicas			❖				❖
Formación del profesorado		❖				❖	
Maximización del tiempo de aprendizaje			❖	❖	❖		
Refuerzo				❖	❖		
División en grupos				❖	❖		

Fuente: Purkey y Smith (1983: 444).

- Apoyo e implicación de las familias.
- Reconocimiento del éxito académico por parte del centro.
- Maximización del tiempo de aprendizaje.
- Apoyo por parte de las autoridades educativas del distrito.

2. Variables de proceso:

- Planificación compartida y relaciones de colegialidad.
- Sentido de comunidad.
- Metas claras y expectativas altas compartidas.
- Clima escolar ordenado: normas claras, razonables y consistentemente aplicadas.

Otra interesante propuesta de esa época, en este caso mucho más ortodoxa, es la elaborada por Mackenzie (1983). Este investigador estadounidense organiza las variables en tres grupos –dimensiones de liderazgo, eficacia y eficiencia– y para cada grupo diferencia los elementos centrales de los periféricos.

1. Entre las *dimensiones de liderazgo* señaladas por este investigador destacan:

a. Como elementos centrales:

- Clima y atmósfera general positivos del centro escolar.
- Realización de actividades orientadas hacia objetivos claros y alcanzables.
- Organización y toma de decisiones en el aula dirigidas por el docente.
- Formación permanente del profesorado para una enseñanza eficaz.

b. Como elementos periféricos:

- Consenso sobre valores y metas.
- Planificación y coordinación a largo plazo.
- Estabilidad del personal clave.
- Apoyo por parte del distrito.

2. Entre las *dimensiones de eficacia*, destacan:

a. Como elementos centrales:

- Expectativas altas de rendimiento.
- Recompensas por el rendimiento.
- Actividad cooperativa de alumnos en clase.
- Profesorado comprometido con la mejora del centro.
- Autonomía para aplicar prácticas adaptativas.
- Niveles apropiados de dificultad en las tareas de aprendizaje.
- Buena relación entre profesores y alumnos.

b. Como elementos periféricos:

- Énfasis en el estudio y trabajo en clase.
- Aceptación de la responsabilidad por los resultados.
- Estrategias para eliminar la repetición de curso.
- Evitar la formación de grupos por niveles de capacidad.

3. Por último, entre las dimensiones de eficiencia:

a. Como elementos centrales:

- Utilización eficaz del tiempo de instrucción.
- Clima de aula positivo.
- Diagnóstico y evaluación continuos.
- Actividades docentes bien estructuradas.
- Instrucción orientada a cubrir los contenidos de la materia.
- Énfasis en la adquisición de habilidades básicas y de orden superior.

b. Como elementos periféricos:

- Posibilidad de trabajo individualizado.
- Variedad de oportunidades para aprender.

1.1.4.3. Revisiones de la tercera generación de estudios (1986-actualidad)

La mayor profusión y, sobre todo, la mayor influencia de los estudios de eficacia escolar en estos últimos años han hecho que a partir de la segunda mitad de los ochenta se multipliquen las revisiones de factores de eficacia. Además de las revisiones generalistas realizadas desde países anglosajones, como las de Levine y Lezotte (1990), Shann (1990) y Stringfield y Herman (1996) en Estados Unidos; las de Reynolds (1989), Mortimore (1991), Gray y Wilcox (1995) o Sammons (1999) desde el Reino Unido, ahora se encuentran otras centradas en escuelas de secundaria (Lee, Bryk y Smith, 1993) o revisiones de los trabajos realizados en otros países, por ejemplo en Países Bajos (Scheerens y Stoel, 1987; Scheerens, 1992; Creemers, 1994a) o en Iberoamérica (Murillo, 2003).

Pero entre todas las revisiones destacan cuatro con luz propia: la de Levine y Lezotte (1990); la de Cotton (1995); la de Sammons, Hillman y Mortimore (1995); y la de Scheerens y Bosker (1997).

Levine & Lezotte (1990), después de examinar y reexaminar un gran número de estudios, tanto trabajos donde se analiza una amplia muestra de centros como estudios de casos de centros especialmente eficaces, y de revisar la literatura relacionada –por ejemplo, de teoría de la organización o trabajos generales de mejora de la escuela–, identificaron una serie de características de las escuelas eficaces, o “correlatos clave”, como ellos los definen. Así, estas características se refieren a aquellos aspectos del funcionamiento organizativo del centro en los cuales las escuelas inusualmente eficaces puntúan más alto que los centros ineficaces.

Sobre estos correlatos, los autores hacen algunas apreciaciones que pueden ayudar a su correcta interpretación:

1. Los investigadores describen usualmente los factores con un nivel de generalidad suficiente para permitir una amplia variedad de manifestaciones en la práctica, pero no resulta útil para la mejora de la eficacia.

2. La mayoría de ellos han sido obtenidos del estudio de escuelas elementales e intermedias en Estados Unidos.

3. Estos factores reciben confirmación empírica en unos estudios, pero no en otros.

4. Un factor puede tener una asociación muy baja o incluso insignificante con los resultados educativos, pero en conjunción con otros puede operar como un compuesto para el incremento de la eficacia.

Lo más interesante es que tanto en la selección de factores como en la propia formulación de éstos, su obsesión constante es que fueran útiles para la toma de decisiones. Insisten en que los correlatos “constituyen un conjunto de características que, en conjunto o en su mayoría, deben ser consideradas para llegar a ser un centro inusualmente eficaz” (Levine y Lezotte, 1990: 31). Dichos correlatos clave o factores, organizados en nueve grupos, son los siguientes:

1. Clima y culturas escolares productivos:

- Entorno ordenado.
- Compromiso del profesorado con una misión de la escuela compartida, articulada y centrada en el logro.
- Orientación a la resolución de problemas.
- Cohesión del profesorado, colaboración, consenso, comunicación y colegialidad.
- Implicación del profesorado en la toma de decisiones.
- Énfasis en todo el centro en el reconocimiento de las acciones positivas.

2. Atención a la adquisición por parte de los alumnos de las destrezas básicas de aprendizaje:

- Disponibilidad y uso máximos del tiempo para el aprendizaje.
- Énfasis en el dominio de las destrezas de aprendizaje básicas.

3. Seguimiento adecuado del progreso de los alumnos.

4. Desarrollo del profesorado orientado a la práctica y en el lugar de trabajo.

5. Liderazgo destacado:

- Claridad en la selección y sustitución del profesorado.
- Orientación inconformista.

- Seguimiento frecuente, personal y con sentido de las actividades escolares.
- Apoyo para los docentes.
- Adquisición de recursos.
- Liderazgo educativo superior.
- Disponibilidad y utilización eficaz del personal docente de apoyo.

6. Fuerte implicación de las familias.

7. Organización e implementación instructiva:

- Agrupamiento satisfactorio y adaptación organizativa.
- Seguimiento adecuado .
- Aprendizaje activo/enriquecido.
- Prácticas de enseñanza eficaz.
- Énfasis en el aprendizaje de estrategias de orden superior en la evaluación de los resultados instructivos.
- Coordinación en el currículo y la instrucción.
- Disponibilidad de materiales didácticos abundantes y adecuados.
- Adaptación al aula.
- “Robo” de tiempo para lectura, lenguaje y matemáticas.

8. Altas expectativas y exigencias para los alumnos.

9. Otros posibles factores:

- Sensación de eficacia por parte de los alumnos.
- Formación y sensibilidad multicultural.
- Desarrollo personal de los alumnos.
- Políticas y prácticas de promoción de alumnos rigurosas y equitativas.

En 1984, el Northwest Regional Educational Laboratory (NWREL) elaboró una síntesis de la investigación sobre eficacia escolar realizada hasta esa fecha. En ella se recogían los trabajos que analizaban las escuelas y aulas eficaces e ineficaces con similares poblaciones de alumnos y se identificaba una serie de diferencias clave en su organización, gestión, currículo y docencia (Blum, Butler y Smith, 1984). Este trabajo se realizó como apoyo a un programa de formación del Laboratorio para el desarrollo de procesos de mejora de la escuela. El éxito de la síntesis fue importante; llegaron a venderse cerca de 100.000 ejemplares.

Esto hizo que en 1990, Kathleen Cotton coordinara y realizara una actualización de dicha síntesis, al completar la información ofrecida en dos sentidos: por un lado, con las investigaciones desarrolladas a lo largo de los seis años transcurridos, y, por otro, al incluir resultados de otras áreas de investigación, tales como desarrollo profesional del docente.

En 1995, Cotton elabora la que hasta el momento es la última actualización (Cotton, 1995). En ella, incorpora los resultados de trabajos recientes, así como hallazgos de otras áreas de investigación: gestión basada en el centro, desarrollo de estrategias de pensamiento de orden superior o relaciones interculturales, y aprendizaje multicultural, entre otros. De esta forma, en ella se recogen los resultados de más de un millar de investigaciones, la mayoría desarrolladas en Estados Unidos. Es, en cualquier caso, un excelente trabajo poco conocido en Iberoamérica, pero que refleja interesantes ideas para la reflexión.

Las características que definen esta revisión de investigaciones son tres:

1. Elaborada para su aplicación en el desarrollo de programas de mejora de la escuela. Es un documento que se caracteriza por su sencillez y concisión: no en vano sus consumidores naturales son los docentes y directivos de centros educativos estadounidenses.

2. Recoge una enorme cantidad de trabajos muy dispares en cuanto a calidad, objetivos y metodología, entre otros. Sin embargo, no refleja esa disparidad en los resultados, de tal forma que es, fundamentalmente, un recuento de apariciones.

3. Revisa estudios de varias líneas de investigación, no sólo de eficacia escolar. Así, incluye trabajos sobre: efectos escolares, efectos del profesor, liderazgo instructivo, secuenciación e integración de currículo, integración de las prácticas entre los distintos niveles: de aula, centro y distrito, y cambio educativo.

Este trabajo ofrece los resultados agrupados en tres secciones: el aula, la escuela y el distrito.

1. CARACTERÍSTICAS Y PRÁCTICAS DEL AULA

1.1. Planificación y metas de aprendizaje. Los docentes:

- Utilizan un currículo planificado para guiar la docencia.
- Aportan instrucción que integra las materias tradicionales.

1.2. Gestión y organización del aula. Los docentes:

- Agrupan a los alumnos en función de sus necesidades académicas y afectivas.
- Hacen un uso eficiente del tiempo de aprendizaje.
- Establecen rutinas de aula eficientes.
- Establecen criterios claros para el comportamiento en el aula y los aplican de forma equitativa y consistente.

1.3. Instrucción. Los docentes:

- Orientan con cuidado a los alumnos en las lecciones.
- Enseñan de una forma clara.

- Aportan retroalimentación y refuerzo constante a los alumnos sobre el progreso de su aprendizaje.
- Revisan y repiten la enseñanza tanto como sea necesario para asegurarse de que los alumnos dominan el material de enseñanza.
- Utilizan estrategias validadas para ayudar a los alumnos a construir destrezas de pensamiento crítico y creativo.
- Utilizan técnicas eficaces para que los alumnos desarrollen destrezas básicas y de alto nivel.
- Integran estrategias de aplicación de los contenidos.

1.4. Interacciones profesor-alumno. Los docentes:

- Mantienen altas expectativas para el aprendizaje de los alumnos.
- Aportan incentivos, reconocimiento y recompensas para promover la excelencia.
- Interactúan con los alumnos de una forma positiva y cariñosa.

1.5. Equidad. Los docentes:

- Dan a los alumnos con altas necesidades el tiempo y la instrucción extras que necesitan para tener éxito.
- Apoyan la capacidad de adaptarse, tanto en lo social como en lo académico, de los alumnos con altas necesidades.
- Promueven el respeto y la empatía entre alumnos con diferentes antecedentes socio-económicos y culturales.

1.6. Evaluación. Los docentes:

- Supervisan el progreso de los alumnos de forma cercana.
- Hacen uso de evaluaciones alternativas, además de las pruebas tradicionales.

2. CARACTERÍSTICAS Y PRÁCTICAS ESCOLARES

2.1. Planificación y metas de aprendizaje. Los directivos y los docentes:

- Enfatizan la importancia del aprendizaje.
- Planifican el currículo base sobre metas y objetivos claros.
- Integran el currículo.
- Aportan tecnología informática para el apoyo instructivo y como forma de acercarse al trabajo productivo.
- Incluyen la preparación para el trabajo entre las metas escolares.

2.2. Organización y gestión escolar. Los directivos y los docentes:

- Toman muchas de las decisiones que afectan las operaciones escolares.
- Agrupan a los alumnos de forma que se promueve su enseñanza eficaz.

- Aseguran que el tiempo escolar se use para aprender.
- Los profesores y directivos establecen y aplican una política de disciplina clara y consistente.
- Aportan un entorno físico para la enseñanza y el aprendizaje agradables.

2.3. Liderazgo y mejora escolar:

- Los líderes se comprometen con los esfuerzos de reestructuración escolar y los consideran necesarios para alcanzar las metas acordadas para los alumnos.
- Un fuerte liderazgo guía el programa docente.
- Los directivos y otros líderes continuamente se esfuerzan por mejorar la eficacia docente.
- Los directivos y otros líderes comprometen a los docentes en actividades de desarrollo profesional y de aprendizaje colectivo.

2.4. Interacciones director-profesor-alumno:

- Los directivos comunican altas expectativas para el desempeño del docente.
- Los directivos y otros líderes aportan incentivos, reconocimiento y recompensas a la construcción de una fuerte motivación por los profesores.
- Los directivos y los docentes comunican altas expectativas a los alumnos y reconocen rendimientos excelentes.

2.5. Equidad. Los directivos y los docentes:

- Aportan programas y dan apoyo para ayudar a que los alumnos con altas necesidades alcancen el éxito escolar.
- Trabajan por alcanzar la equidad en las oportunidades de aprendizaje y en los resultados.
- Aportan actividades de educación multicultural como parte integral de la vida escolar.
- Aportan contenidos desafiantes en lo académico y destrezas de lengua inglesa para los alumnos de minorías lingüísticas.

2.6. Evaluación. Los directivos y otros líderes:

- Supervisan el progreso de los alumnos de forma cercana.
- Desarrollan y usan métodos de evaluación alternativos.

2.7. Programas especiales. Los directivos y los docentes:

- Identifican alumnos en riesgo de abandonar el centro y desarrollan con ellos actividades para mantenerlos en él.
- Utilizan prácticas validadas para la prevención del consumo de tabaco, alcohol y drogas.

- Colaboran con las agencias comunitarias para apoyar a las familias con necesidades sanitarias o sociales urgentes.

2.8. Implicación de los padres y la comunidad. Los directivos y los docentes:

- Implican a los padres y miembros de la comunidad para apoyar los programas docentes.
- Implican a los padres y miembros de la comunidad en la gestión del centro.

3. CARACTERÍSTICAS Y PRÁCTICAS DEL DISTRITO

3.1. Liderazgo y planificación. Los líderes y el personal del distrito:

- Mantienen y comunican altas expectativas para el sistema escolar completo.
- Establecen políticas y procedimientos que apoyan la excelencia y la equidad en el rendimiento de los alumnos.

3.2. Interacciones distrito-escuela:

- Los líderes y el personal del distrito delegan a los centros considerable autoridad en la toma de decisiones.
- Los líderes y el personal del distrito apoyan, supervisan y se comprometen con los esfuerzos de mejora de los centros.
- Los líderes del distrito reconocen y recompensan la excelencia.
- Los líderes del distrito ayudan a los centros a llevar a cabo actividades de prevención y de apoyo para los alumnos con altas necesidades, y a las familias a acceder a los servicios necesarios.

3.3. Evaluación. Los líderes y el personal del distrito:

- Supervisan el progreso de los alumnos de forma regular.
- Apoyan el desarrollo de la escuela y el uso de métodos de evaluación alternativos.

Probablemente, la revisión de investigaciones más conocida y referenciada en la actualidad sea la publicada en 1995 por Pam Sammons, Josh Hillman y Peter Mortimore. Este trabajo fue un encargo de la poderosa Office for Standards in Education (Ofsted) –la cual posteriormente lo publicó– con la idea de que se realizara una revisión de la investigación sobre eficacia escolar que resumiera el conocimiento existente sobre los factores identificados en la literatura como importantes para tener una mejor comprensión de la eficacia. La finalidad del trabajo era aportar un análisis de los determinantes clave de la eficacia escolar en centros de educación secundaria y primaria (Sammons, Hillman y Mortimore, 1995).

Para ello, analizaron tanto anteriores revisiones o estudios primarios sobre eficacia escolar –entendidos en sentido estricto– como los trabajos sobre eficacia docente y, en ocasiones, de otros campos relacionados. En cualquier caso, como afirman Scheerens y Bosker (1997), se centran más en grandes estudios cualitativos, como el *Junior School Project* (Mortimore *et al.*, 1988b), que en estudios de caso.

Por último, concretan en una docena de factores las características clave de las escuelas eficaces:

1. Liderazgo profesional, con tres características que con frecuencia han sido asociadas con un liderazgo satisfactorio:

- Firmeza y un propósito claro.
- Compartir responsabilidades con el equipo directivo e implicar a los docentes en la toma de decisiones.
- Ser un profesional destacado, más allá de un simple gestor, lo que significa implicación y conocimientos sobre el currículo, las estrategias docentes y el seguimiento del progreso del alumno.

2. Visión y metas compartidas, lo que lleva a un sentido de comunidad por parte de todos los implicados en la escuela. Ello significa:

- Unidad de propósito por parte de todos.
- Consistencia de los fines con la práctica.
- Colegialidad y colaboración, como condiciones importantes para la unidad de propósito.

3. Un entorno de aprendizaje que facilite el trabajo de los alumnos, cuyas principales características parecen ser:

- Una atmósfera escolar ordenada, calmada, más que un lugar caótico.
- Un entorno físico atractivo, bien cuidado y agradable.

4. Enfoque en la enseñanza y el aprendizaje, lo que significa una especial preocupación por el centro en su conjunto tanto en la cantidad como en la calidad de la enseñanza y aprendizaje que tienen lugar. Es decir:

- Maximización del tiempo de aprendizaje.
- Énfasis en lo académico.
- Centrarse en el rendimiento.

5. Enseñanza con propósito, lo que conlleva una serie de elementos:

- Organización eficiente, es decir, que los docentes organicen bien su trabajo y tengan absolutamente claros sus objetivos.
- Claridad del propósito por parte de los alumnos, es decir, que conozcan y entiendan el sentido de las lecciones.
- Lecciones estructuradas, en cuanto a los contenidos, la presentación, la metodología y la evaluación.

- Atención a la diversidad de los alumnos para adaptar la práctica a sus intereses y necesidades.
6. Altas expectativas del rendimiento de los alumnos por parte de los docentes, pero también de las familias y los propios estudiantes, que incluye:
- Tener altas expectativas globales, lo que implica una enseñanza adecuada a esas altas expectativas.
 - Comunicar las expectativas.
 - Aportar desafíos intelectuales a todos los alumnos en todas las clases.
7. Refuerzo positivo, tanto en término de modelos de disciplina como de retroalimentación a los alumnos:
- Disciplina clara y justa, derivada del sentido de pertenencia y participación, más que de reglas y control externo –los castigos suelen conllevar una atmósfera negativa y, en consecuencia, malos resultados–.
 - Retroalimentación, que puede ser inmediata –en forma de alabanzas o reprimendas– o mediata –en forma de recompensas, incentivos y premios–.
8. Seguimiento del progreso de los alumnos, los grupos, la escuela en su conjunto y los programas de mejora puestos en marcha:
- Frecuente y sistemático seguimiento de los resultados de los alumnos y los grupos, con cuatro propósitos: como mecanismo para saber si los objetivos del centro se están alcanzando, para centrar la atención de los docentes, alumnos y padres en esos objetivos, para optimizar la planificación, los métodos didácticos y la evaluación y para ofrecer un claro mensaje a los estudiantes de que los profesores están interesados en su progreso.
 - Evaluación sistemática de la actuación del centro, devolución de resultados e incorporación de éstos a la toma de decisiones.
9. Derechos y responsabilidades de los estudiantes, con tres elementos:
- Preocuparse por elevar la autoestima de los alumnos, mediante un trato adecuado, de confianza y aprecio.
 - Dar responsabilidad a los alumnos en la escuela.
 - Controlar el trabajo de los alumnos.
10. Relaciones de apoyo y colaboración entre el hogar y la escuela, en especial la implicación de los padres en el aprendizaje de sus hijos.
11. Una organización de aprendizaje: las escuelas eficaces son organizaciones de aprendizaje, donde el desarrollo y la formación de los docentes y directivos tiene lugar en el centro y a partir de su problemática.
12. Retroalimentación y refuerzo, sin subcomponentes.

Estos autores finalizan la revisión con unas conclusiones en las que, entre otros aspectos, reflexionan acerca de la prioridad de estos factores en su determinación de la eficacia escolar. Su planteamiento es que la calidad de la enseñanza –expresada básicamente en los factores 4 y 5– y las expectativas (factor 6) tienen el papel más significativo en el fomento del aprendizaje de los alumnos y, con ello, su progreso, con lo que su influencia en los resultados educativos es la más clara. Si se considera esta idea, los factores de procesos escolares siguen teniendo una importante influencia, dado que aportan el marco general dentro del cual los profesores pueden trabajar.

A pesar de no ser tan conocida como la de Sammons, Hillman y Mortimore (1995), la revisión de factores de eficacia realizada por Scheerens & Bosker (1997) quizá sea la más exhaustiva de las realizadas hasta el momento, tal vez abrumadoramente exhaustiva. Como los autores afirman, más que una revisión de investigaciones cuyo objetivo es obtener el mínimo común múltiplo –o el máximo común divisor–, es decir, los factores que aparecen en ellas, lo que realizan es un inventario de factores que se han mostrado asociados de manera positiva con el rendimiento de los alumnos en las materias escolares básicas. Para su elaboración consultaron, por un lado, los resultados de importantes investigaciones en este campo, tales como el *Junior School Project* (Mortimore *et al.*, 1988) o el *Differential School Effectiveness Project* (Sammons, Thomas y Mortimore, 1997), ambos revisados con anterioridad. Por otro, resultados de estudios internacionales de la OCDE, como el proyecto *Indicators of National Education Systems* (INES), el *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) y cinco instrumentos de autoevaluación de centros de Países Bajos, entre otros.

El resultado es un largo inventario de elementos agrupados en 12 grandes factores:

1. Orientación hacia el rendimiento y las altas expectativas del profesorado, que puede ser operativizado en tres elementos diferentes:

- Enfoque claro hacia el dominio de las materias básicas.
- Altas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos y, en el nivel de centro, sobre los docentes.
- Mantenimiento y utilización de registros del progreso de los alumnos.

2. Liderazgo educativo, en el que pueden distinguirse dos elementos diferentes:

- Destrezas de liderazgo general aplicadas a las organizaciones educativas, tales como un liderazgo articulado, con un líder que aporte información, que sepa organizar una toma de decisiones participativa y que tenga funciones de coordinador.

- Destrezas de liderazgo instructivo/educativo en sentido estricto: liderazgo dirigido a los procesos primarios de la escuela y sus condiciones facilitadoras inmediatas; es decir, el director como metacontrolador de los procesos escolares, como controlador de la calidad de los docentes en el aula, como facilitador de los equipos de trabajo y como iniciador y facilitador de la profesionalización de los docentes.

3. Consenso y cohesión entre el personal, entre los que se distinguen cinco elementos:

- Tipos y frecuencia de las reuniones y consultas.
- Los contenidos de la cooperación.
- La satisfacción sobre la cooperación.
- La importancia atribuida a la cooperación.
- Otros indicadores de cooperación satisfactoria, tales como la existencia de una política clara para la cooperación, la práctica de la enseñanza en equipo o la frecuencia de los debates sobre el currículo y la enseñanza.

4. Calidad del currículo/oportunidad para aprender, donde distinguen tres elementos clave:

- Un enfoque claro del currículo.
- Coordinación y secuenciación del currículo: relaciones entre metas y opciones curriculares, correspondencia entre niveles, grupos y docentes.
- Oportunidad para aprender.

5. Clima escolar –concepto que ven como sinónimo de cultura escolar–, con dos perspectivas diferentes:

- Atmósfera escolar ordenada: su importancia, las reglas y normas, los castigos y recompensas, el absentismo y abandono, la satisfacción en este tema, entre otros.
- Clima en términos de orientación hacia la eficacia y las buenas relaciones internas: prioridades en la mejora de la eficacia del clima, percepciones sobre las condiciones generales que mejoran la eficacia, relaciones entre alumnos, entre alumnos y docentes, entre directivos y alumnos, entre docentes, el papel del directivo en las relaciones, compromiso de los alumnos, mobiliario y construcciones, entre otros aspectos.

6. Potencial evaluativo, entendido como las aspiraciones y las posibilidades de los centros para utilizar la evaluación como base para el aprendizaje y como retroalimentación en los distintos niveles de la organización. Aquí entran, por

consiguiente, tanto la evaluación de los alumnos como la evaluación del centro. Aspectos de este concepto son:

- Prioridad otorgada a la evaluación y al seguimiento.
- Tecnología de evaluación, es decir, sistemas estandarizados de seguimiento de los alumnos o sistemas de test por ordenador.
- Utilización de los resultados de evaluación y de los registros en el nivel de centro.

7. Implicación de los padres, con los siguientes componentes:

- Énfasis de la implicación de los padres en la política escolar: apertura a los padres, política de participación en asociaciones de padres, por citar algunos aspectos.
- Contacto con los padres: información, participación en la toma de decisiones, implicación de los padres en las distintas actividades.
- Satisfacción con la implicación de los padres.

8. Clima de aula, cuyos componentes son:

- Relaciones dentro del aula: entre alumnos, entre alumnos y docente, empatía, actitud del docente frente al alumno, entre otros.
- Orden: control del aula, reglas de funcionamiento, por citar algunos ejemplos.
- Actitud de trabajo.
- Satisfacción: aula divertida.

9. Tiempo de aprendizaje eficaz, que puede ser medido como la cantidad de exposición al “tratamiento educativo” en el centro escolar. Sus elementos son:

- Importancia del tiempo de aprendizaje efectivo.
- Seguimiento del absentismo.
- Tiempo de docencia en el nivel escolar: número de días y horas docentes reales.
- Tiempo de docencia en el nivel de aula: número de lecciones, duración y distribución por materias.
- Gestión del aula/preparación de las clases, distribución del tiempo de los docentes, pérdidas de tiempo, por mencionar algunos aspectos.
- Trabajo en casa: atención, tipo, cantidad, éxito, entre otros.

10. Docencia estructurada, con:

- Importancia de la docencia estructurada.
- Estructura de las lecciones.
- Preparación de las lecciones.
- Instrucción directa.

11. Aprendizaje independiente, sin subcomponentes.

12. Atención a la diversidad, instrucción adaptativa, con dos subcomponentes:

- Orientación general.
- Especial atención a alumnos en riesgo.

1.1.4.4. Factores de eficacia escolar en Iberoamérica

La multitud de investigaciones sobre eficacia escolar realizadas en estas cuatro décadas en Iberoamérica, junto con las aportaciones de otros trabajos relacionados, conforma una compleja maraña de resultados. Todas estas investigaciones contribuyen a un mejor conocimiento de la realidad de la educación en la región, aportando el análisis de los distintos factores asociados al rendimiento de los alumnos de una forma u otra.

En el cuadro 1.2 se ofrece un resumen de las aportaciones de una docena de investigaciones significativas.

De su análisis se puede concluir que estos factores comparten muchos elementos de otras revisiones clásicas, como la de Sammons, Hillman y Mortimore (1995). Así, elementos fundamentales –como son el clima de centro y de aula, el liderazgo, las metas compartidas, las altas expectativas, la metodología o el trabajo en equipo del profesorado– aparecen de forma recurrente en todos los trabajos, tanto de América Latina como del resto del mundo. Sin embargo, también encontramos elementos novedosos: prácticamente la totalidad de las investigaciones demuestran la importancia de los recursos económicos y materiales y su gestión como factores relacionados de manera directa con el rendimiento de los alumnos y, por tanto, implicados directamente en la calidad de la educación. Otros elementos que aparecen con reiterada persistencia son los relacionados con la profesión docente, en concreto su formación inicial y permanente, su estabilidad o sus condiciones laborales.

Bien sea por los elementos comunes con la investigación en otros países, bien por aquellos elementos diferentes, este conjunto de factores puede ayudar de forma clara a la toma de decisiones por parte de las distintas administraciones, en la puesta en marcha de programas de mejora y como sustento a nuevas investigaciones sobre el tema en nuestra región.

1.1.5. MODELOS DE EFICACIA ESCOLAR

El primer artículo que reflexionaba sobre la necesidad de que la investigación sobre eficacia escolar se enfrentara a la tarea de elaborar modelos comprensivos y que diera cuenta no sólo de los factores de eficacia escolar, sino también de la forma en que éstos se organizaban e interrelacionaban, es el elaborado por Scheerens y Creemers a finales de la década los ochenta

Cuadro 1.2. Factores de eficacia escolar según algunas investigaciones realizadas en Iberoamérica

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Factores escolares												
Clima escolar	❖	❖	❖	❖	❖	❖	❖	❖		❖	❖	❖
Infraestructura	❖	❖	❖		❖		❖	❖		❖		❖
Recursos de la escuela	❖		❖	❖	❖	❖	❖		❖	❖		❖
Gestión económica del centro	❖	❖	❖		❖		❖	❖				❖
Autonomía del centro				❖			❖	❖				
Trabajo en equipo		❖	❖	❖	❖			❖			❖	
Planificación			❖	❖	❖	❖		❖			❖	❖
Participación e implicación de la comunidad educativa		❖			❖	❖	❖	❖	❖	❖	❖	❖
Metas compartidas	❖	❖	❖	❖		❖	❖	❖		❖	❖	❖
Liderazgo		❖	❖	❖	❖	❖		❖			❖	❖
Factores de aula												
Clima del aula		❖	❖	❖	❖	❖		❖	❖	❖	❖	❖
Dotación y calidad del aula	❖			❖	❖		❖			❖		❖
Ratio maestro-alumno					❖			❖	❖			
Planificación docente (trabajo en el aula)			❖	❖	❖			❖			❖	❖
Recursos curriculares	❖		❖		❖	❖		❖				
Metodología didáctica	❖	❖	❖	❖	❖	❖		❖		❖	❖	❖
Mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento del alumno			❖	❖	❖			❖			❖	❖
Factores asociados al personal docente												
Cualificación del docente					❖			❖		❖		
Formación continua				❖	❖			❖		❖		❖
Estabilidad	❖	❖	❖	❖	❖	❖		❖				
Experiencia	❖			❖	❖	❖			❖			
Condiciones laborables del profesorado								❖	❖			
Implicación	❖		❖	❖	❖	❖		❖	❖			
Relación maestro-alumno	❖		❖	❖	❖			❖	❖		❖	
Altas expectativas	❖		❖	❖	❖			❖		❖	❖	❖
Refuerzo positivo	❖			❖	❖			❖			❖	❖

Los números corresponden a:

1. Himmel et al. (1984).
2. CIDE: Muñoz-Repiso et al. (1995).
3. Concha (1996).
4. Herrera y López (1996).
5. Cano (1997).
6. Castejón (1996).
7. Piñeros y Rodríguez (1998).
8. CIDE: Muñoz-Repiso et al. (2000).
9. LLECE (2001).
10. Barbosa y Fernandes (2001).
11. Murillo (2004b).
12. Raczynski y Muñoz (2005).

(Scheerens y Creemers, 1989). A partir de entonces, se ha elaborado una buena cantidad de propuestas y cada una de ellas se centra en aspectos diferenciados. A continuación se presentan algunos de ellos.

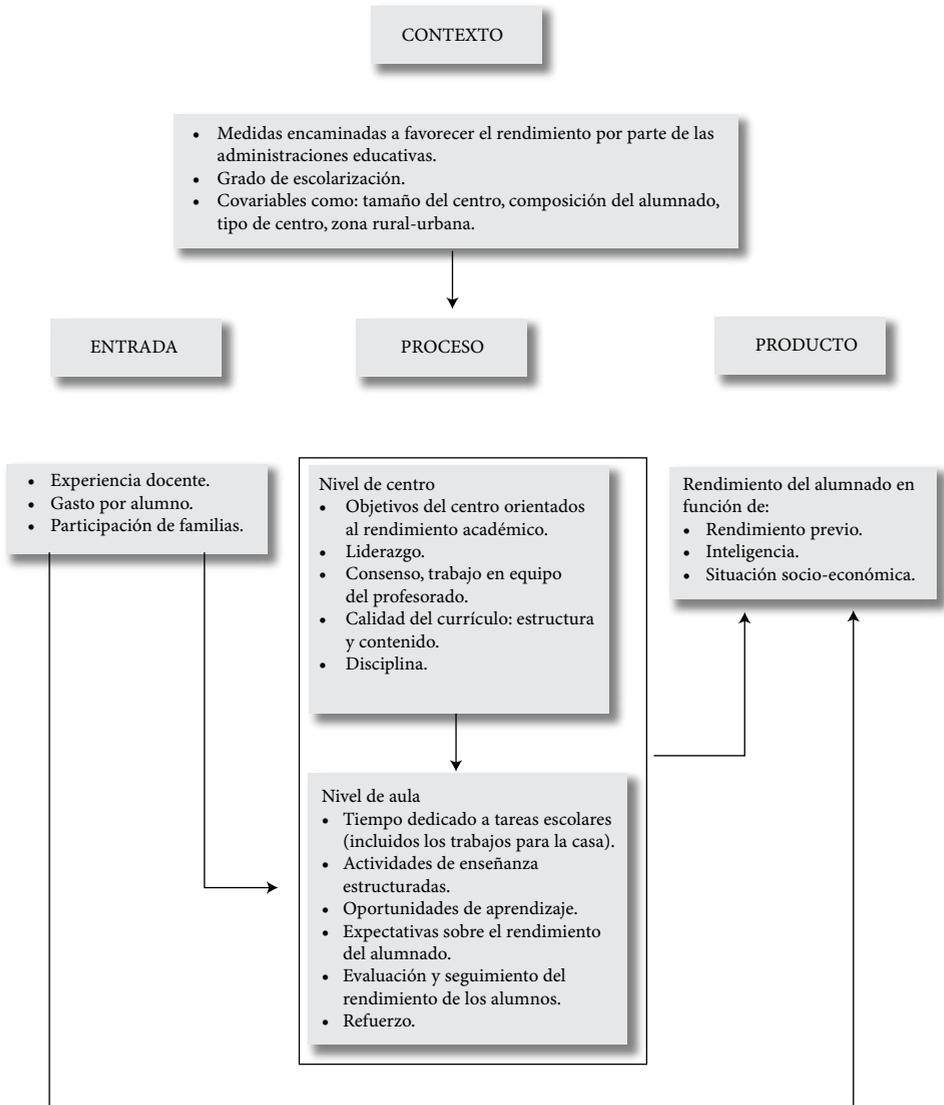
1.1.5.1. Modelo teórico global de eficacia escolar de Scheerens (1992)

Una de las primeras propuestas fue la del profesor Jaap Sheerens, quien elaboró un modelo teórico global de eficacia escolar con especial énfasis en el nivel de escuela (Scheerens, 1990, 1992). El modelo, en su concepción original, surgió como propuesta de un conjunto de indicadores que informaran acerca del funcionamiento del centro escolar (Scheerens, 1990). Para elaborarlo, analizó diferentes investigaciones que consideraba de eficacia escolar; en concreto, trabajos sobre desigualdades en educación y efectos escolares, funciones de productividad escolar, escuelas eficaces y eficacia docente. De ellas, obtuvo una lista de factores o indicadores de proceso, tanto de nivel escolar (meso-) como de aula (micro-).

Para integrar las aportaciones de los distintos tipos de investigación, Scheerens defiende que es necesario contar con algunos “principios ordenados”. En primer lugar, el modelo analítico de sistemas, contexto reconocido, entrada, proceso y variables de resultado sirve bastante bien como un marco general de referencia para determinar la posición de los indicadores de proceso. Segundo, es necesario un marco multinivel para hacer justicia al hecho de que los indicadores de proceso pueden ser definidos en el nivel de entorno escolar, el nivel institucional –es decir, de escuela– y el nivel de aula; además, los resultados educativos, a los cuales los indicadores de proceso deben ser “anclados”, han de ser medidos preferiblemente con el más bajo nivel de agregación. En tercer lugar, considera que es necesario tener alguna perspectiva teórica para ver la interrelación entre las variables de diferentes niveles. Para tal fin pueden servir los principios básicos de la teoría de la contingencia, los desarrollos en el campo de la teoría de las organizaciones y lo que aporta la teoría microeconómica al funcionamiento de las organizaciones del sector público. Con todo ello, elaboró su famoso modelo integrado de eficacia escolar (gráfico 1.1).

Dejando al margen el contenido concreto de cada cuadro, la máxima virtud de este modelo reside en permitir que el sistema de indicadores de eficacia funcione como un referente flexible capaz de acomodar nuevos factores y dimensiones. Así, su clasificación de los indicadores en cuatro grupos –contexto, entrada, proceso y producto– y basándose en la mayor o menor capacidad de los centros para introducir variaciones en los aspectos a los que se refiere cada uno de ellos, ha marcado un hito en la eficacia escolar. De igual forma, al poner de manifiesto la existencia de múltiples niveles de relación entre los

Gráfico 1.1. Modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens (1990)



Fuente: Scheerens (1990: 73).

meso-, macro- y microsistemas –por ejemplo, el grado en que las características de contexto influyen en las *políticas* escolares, o cómo las características de cada *escuela* pueden facilitar la enseñanza que se lleva a cabo en el aula–, la presencia de efectos causales intermedios –por ejemplo, determinado estilo de la dirección puede tener efectos indirectos en los alumnos por su incidencia en las decisiones didácticas adoptadas por los docentes– y la existencia de relaciones recíprocas –como la influencia del nivel de expectativas sobre el rendimiento de los alumnos– también ayudó a tener una mejor comprensión de lo que ocurre en las escuelas.

1.1.5.2. Una teoría dinámica de eficacia escolar (Slater y Teddlie, 1992)

El interés de esta propuesta reside en que intenta recoger cómo una escuela puede cambiar para ser más eficaz o ineficaz. Pretende, por tanto, convertirse en una teoría dinámica frente a las propuestas estáticas elaboradas hasta ese momento. Su propuesta tiene como elemento básico el liderazgo, tanto de la dirección como de los docentes, y parte de seis ideas o hipótesis:

1. Los centros escolares no son organizaciones estáticas, sino que están constantemente moviéndose, bien sea mejorando o empeorando.

2. El que estos centros se muevan hacia la eficacia o se alejen de ella depende, en última instancia, de la situación de sus administradores, profesores y alumnos. En general se puede decir que la escuela en cuestión será más eficaz cuanto más adecuada sea su dirección, mejor preparados para enseñar estén sus profesores y más preparados para aprender estén sus alumnos.

3. La comunidad escolar y el entorno del centro pueden influir en ese movimiento hacia o contra la eficacia, pero dicha influencia se dirige, por lo regular, hacia la dirección, los profesores o los alumnos.

4. Este movimiento de los centros desde la ineficacia hasta la eficacia o viceversa no es lineal, hay más de una forma de llegar a ser eficaz o más de una manera de caer en la ineficacia.

5. Si no se concentran los esfuerzos por mejorar la eficacia, es fácil caer en la ineficacia.

6. La tarea del liderazgo es, fundamentalmente, construir la cultura escolar, mientras que la gestión está relacionada con la creación y el mantenimiento de la estructura organizativa. Así, los directores deben ocuparse tanto de la cultura como de la estructura, pero, para mejorar la eficacia, deben enfatizar uno sobre otro, dependiendo de cómo estén los docentes preparados para enseñar. De manera análoga, en el nivel de aula los profesores deben centrarse también en ambos elementos, pero para maximizar la eficacia han de enfatizar una u otra en función de si los alumnos están preparados para aprender.

Estos autores consideran que la preparación del alumno para aprender se refiere al deseo y la capacidad de aprender. Por su parte, la preparación del docente se refiere tanto al deseo y las destrezas para enseñar como a su capacidad para adaptar sus destrezas a las necesidades de los alumnos.

Para explicar su propuesta, estos autores se basan en una tipología de eficacia escolar y liderazgo (gráfico 1.2), y observan ocho etapas en el movimiento de las escuelas; etapas que están determinadas en función de la interacción de las características y el comportamiento de los alumnos, profesores y administradores.

El modelo, en definitiva, tiene como especial interés el intento por reflejar el dinamismo de la institución escolar. También hay que destacar su parsimonia al pretender recoger toda la complejidad de los cambios en la eficacia escolar en la acción de tres agentes: dirección, docentes y alumnos.

1.1.5.3. Modelo QAIT/MACRO de Stringfield y Slavin (1992)

Mucho más importante e influyente es el modelo conocido como QAIT/MACRO y propuesto por Stringfield y Slavin (1992), también desde Estados Unidos: QAIT para indicar los términos calidad, adecuación, incentivo y tiempo (*quality, appropriateness, incentive, and time*), y MACRO para metas con propósito, atención a lo académico, coordinación, selección y formación, y organización (*meaningful goals, attention to academic focus, coordination, recruitment and training, and organization*). Ambas siglas, por tanto, resultan un breve resumen de sus contenidos.

El modelo tiene cuatro niveles (gráfico 1.3):

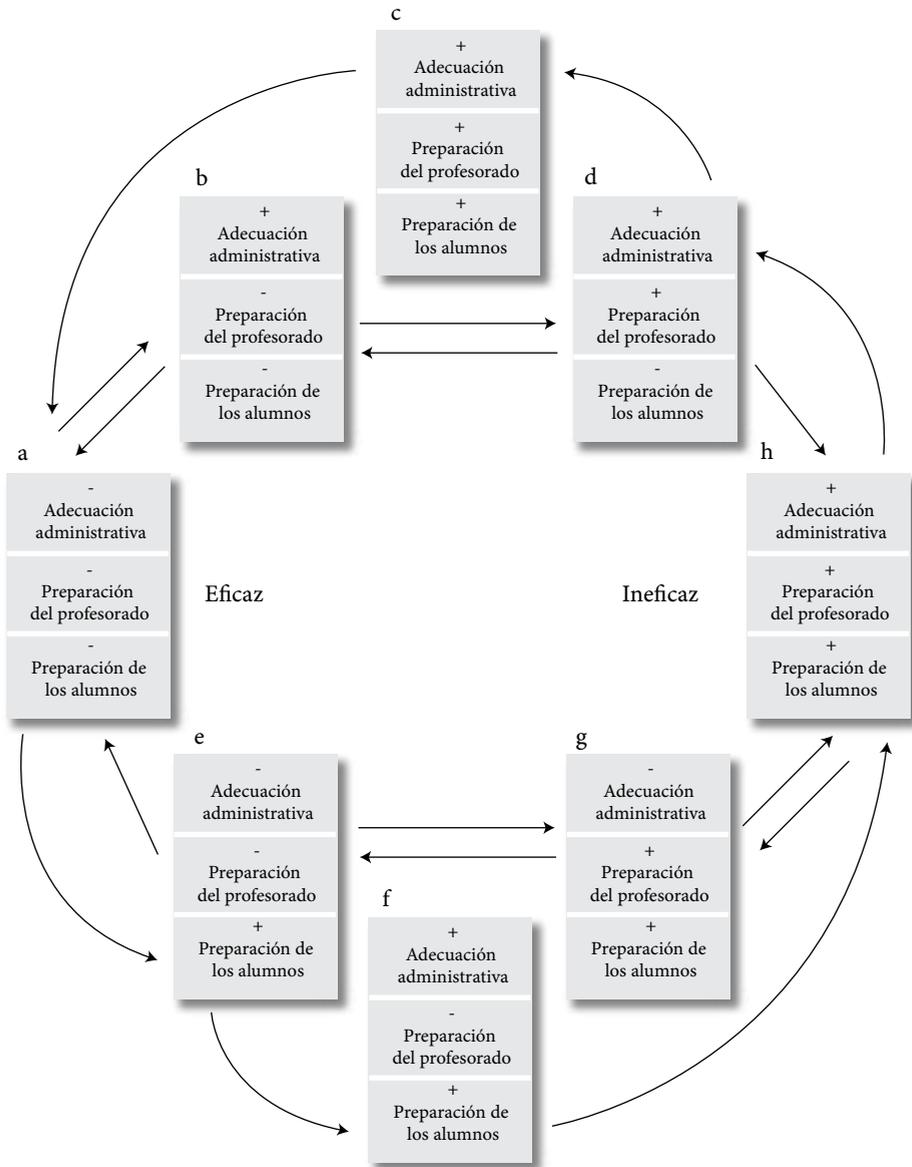
1. El alumno individual, nivel básicamente conformado por el modelo de Carroll (1963).

2. El aula, nivel integrado por los profesionales que están en interacción directa con los alumnos. Parte, en esencia, de la teoría de la organización del aula eficaz de Slavin (1987) previamente analizada, según la cual este nivel estaría conformado por los cuatro elementos del modelo de Carroll potencialmente controlados por el profesor:

- Calidad: oportunidad para aprender, tiempo dedicado a la tarea y comportamientos eficaces del profesor –realiza frecuentes y claras presentaciones, da retroalimentación, es entusiasta, entre otros aspectos–.
- Adecuación: nivel de dificultad de la materia.
- Incentivo: estimulación de la motivación para aprender.
- Tiempo dedicado a la tarea.

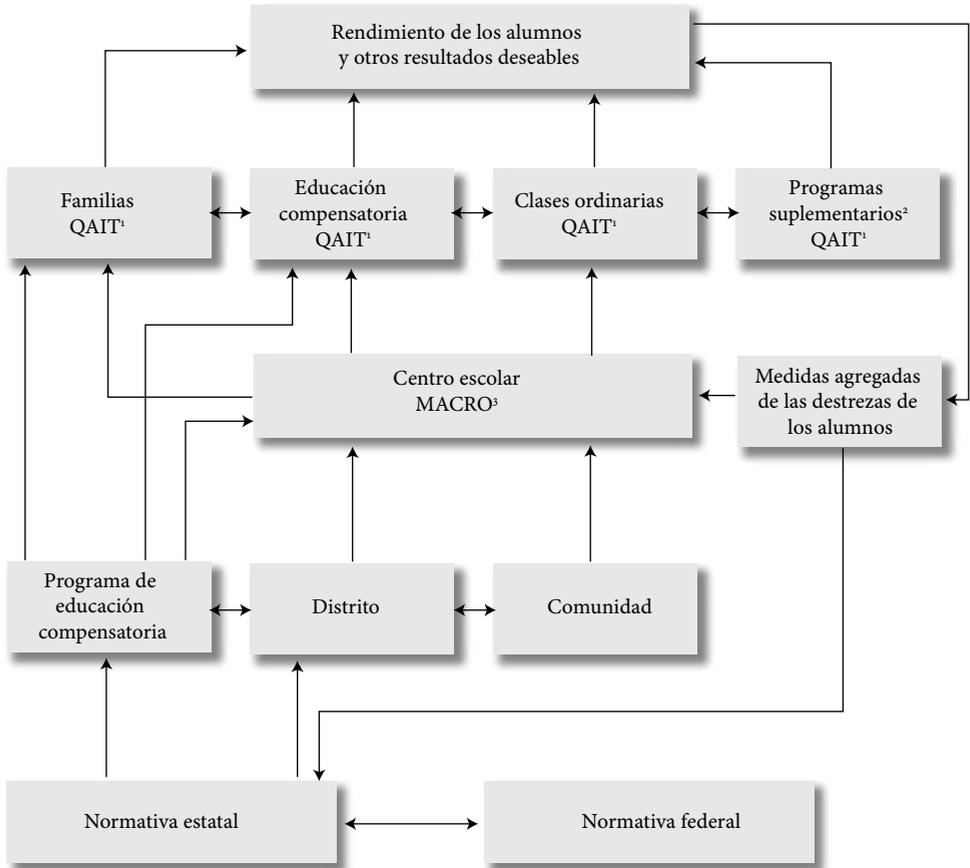
3. El centro educativo, con directivos, otro personal del centro y programas. Aquí destacan dos elementos:

Gráfico 1.2. Una tipología de eficacia escolar y liderazgo



(Slater y Teddlie, 1992)

Gráfico 1.3. Modelo jerárquico de efectos escolares de Stringfield y Slavin (1992)



(1) QAIT: calidad, adecuación, incentivo y tiempo para la instrucción.

(2) Educación especial, educación bilingüe, entre otras.

(3) MACRO: metas con propósito, atención a lo académico, coordinación, selección y formación, organización.

Fuente: Stringfield y Slavin (1992: 22)

- Los recursos humanos: establecimiento de metas y que éstas sean compartidas por todo el personal del centro, liderazgo instructivo, selección y formación del profesorado.
- Las características de la organización escolar: coordinación, organización de la jornada lectiva y uso del personal de apoyo.

4. El contexto, nivel superior al centro, que incluye la comunidad, el distrito escolar y el resto de autoridades educativas. Allí se mencionan las relaciones con los padres de familia y la comunidad local, el distrito escolar, los programas especiales y la financiación de la escuela definida por los gobiernos federal y estatal.

Una característica innovadora de este modelo es el carácter dinámico que pretenden darle sus autores. Así, acompañan al modelo algunos escenarios ilustrativos de cómo los centros docentes podrían desarrollar ineficacia a lo largo del tiempo. De esta forma, destacan la importancia de acumular muchos docentes en los cursos más elevados para compensar las debilidades de los profesores de los cursos inferiores, o la desmotivación del conjunto de docentes.

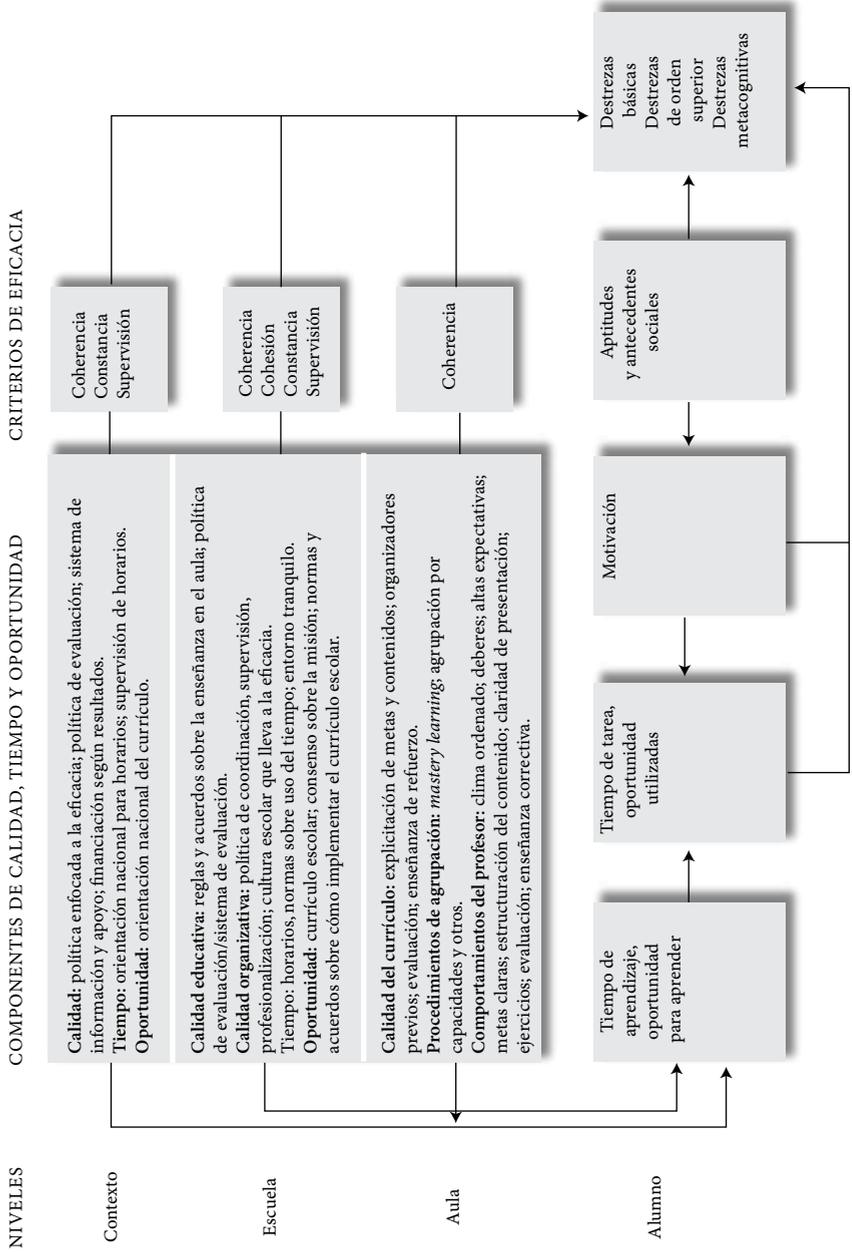
La propuesta de Stringfield y Slavin, a pesar de su indudable atractivo, ha tenido una escasa repercusión en trabajos posteriores. Se considera que el modelo resulta enormemente complejo y muy centrado en las características del sistema educativo estadounidense. El excesivo peso que concede a los programas de educación compensatoria, así como a programas suplementarios –educación especial y bilingüe, entre otros–, resulta ajeno a los sistemas educativos de Iberoamérica.

1.1.5.4. Modelo comprensivo de eficacia docente de Creemers (1994)

En el modelo comprensivo de eficacia escolar de Creemers (1994), las variables básicas en el nivel de alumno, junto con su aptitud y motivación, son el tiempo y la oportunidad necesaria para alcanzar los objetivos de aprendizaje. En el aula se aporta tiempo y oportunidades para que los alumnos aprendan. La calidad de la instrucción también contribuye a la eficacia escolar, pero es mediatizada por el tiempo y la oportunidad. En el nivel de escuela y contexto, por encima del nivel de aula, las variables relacionadas con el tiempo, la oportunidad y la calidad son condiciones para la eficacia instructiva. De esta manera, todos los niveles se enfrentan al resto, lo cual puede clarificar la forma en que se influyen mutuamente y, en última instancia, contribuyen al rendimiento de los estudiantes. El marco general, desarrollado a partir de estas ideas, puede verse en el gráfico 1.4.

Una breve explicación del contenido de los cuatro niveles del modelo es la siguiente:

Gráfico 1.4. Modelo de eficacia escolar de Creemers (1994)



- *Nivel de alumno.* El rendimiento de los alumnos está determinado, en primer término, por sus antecedentes, motivación y aptitudes. Sin embargo, hay otra serie de factores personales que también afectan, entre los que destaca el tiempo de aprendizaje lleno de oportunidades para hacerlo. Estas oportunidades tienen que ver con la disponibilidad y utilización de materiales de aprendizaje, las experiencias y ejercicios con los cuales los alumnos pueden adquirir conocimientos y destrezas. Motivación y tiempo de aprendizaje determinan el tiempo dedicado a la tarea de aprender que, a su vez, incide en el desarrollo del alumno.
- *Nivel de aula.* Así como el tiempo y la oportunidad, la calidad de la instrucción determina los resultados de la educación. A partir del desarrollo teórico y la investigación empírica es posible seleccionar características eficaces de los componentes de calidad de la instrucción desarrollada en el aula: currículo, procedimientos de agrupación, comportamiento docente. Es obvio que los profesores son el componente central en la instrucción en el nivel de aula. Ellos son quienes utilizan los materiales curriculares y llevan a cabo procedimientos de agrupación en sus clases. Sin embargo, los profesores necesitan materiales didácticos, los cuales deben ser consistentes con el proceso de agrupamiento utilizado.
- *Nivel escolar.* La mayoría de los factores de eficacia escolar –tales como un clima escolar ordenado o la evaluación del rendimiento de los alumnos en el nivel escuela como conjunto– son, de hecho, reflejos de los indicadores de calidad de la instrucción, tiempo y oportunidad para aprender en el nivel escolar. La falta de investigaciones que analicen en conjunto el nivel escolar y el de aula en un único diseño ha hecho que sea difícil separar la aportación de estos factores a la variabilidad en el nivel de alumno cuando se controlan los factores de aula. En cualquier caso, muchos factores escolares pierden su sentido cuando no están ligados con claridad a los factores de aula. Incluso si tienen un efecto independiente sobre el rendimiento de los alumnos, no parece evidente cómo son sus efectos y cómo deben ser interpretados. En el modelo, todos los factores del nivel escolar son definidos como condiciones para los factores del nivel de aula, definición que restringe la selección de factores del nivel escolar a aquéllos condicionados por y directamente relacionados con la calidad de la instrucción, el tiempo o la oportunidad para aprender. En el nivel escolar,

pueden distinguirse, de nuevo, los criterios de calidad, tiempo y oportunidad para aprender; asimismo, una importante condición para la instrucción es la consistencia entre los componentes. Para ello, es muy importante la cohesión y el trabajo en equipo de los miembros de la comunidad escolar, en especial de los docentes. Creemers también señaló la importancia de la continuidad en todas las condiciones en las que se desempeña la acción educativa, de tal forma que las escuelas no deben modificar constantemente sus normas y acuerdos.

- *Nivel de contexto.* En este nivel pueden distinguirse los mismos componentes antes descritos de calidad, tiempo y oportunidad para aprender. Calidad se refiere a las siguientes condiciones: una política (nacional) centrada en la eficacia de la educación, la disponibilidad de un conjunto de indicadores o un sistema de evaluación, los procedimientos de formación y apoyo que promuevan escuelas e instrucción eficaces y la financiación de centros basada en resultados. El tiempo hace referencia a las orientaciones nacionales respecto a los horarios escolares y la supervisión para el cumplimiento de éstos; asimismo, oportunidad para aprender se refiere a las orientaciones y reglas sobre el desarrollo del currículo, el plan de trabajo de la escuela y el plan de actividades en el nivel escolar.

Es evidente que en todos los niveles, y por supuesto en el nivel de contexto, los recursos son importantes. Pero éstos deben definirse como en este modelo: disponibilidad de materiales, profesores y otros componentes que apoyen la educación en las escuelas y en las aulas. En el nivel contextual, consistencia, constancia y control son, otra vez, características formales importantes que enfatizan la importancia de las mismas características materiales en el tiempo y de los mecanismos para asegurar la eficacia.

1.1.5.5. Modelo de eficacia para centros de secundaria, de Sammons, Thomas y Mortimore (1997)

En 1997, Sammons *et al.* (1997) propusieron un modelo que supone una revisión y ampliación de anteriores aportaciones, en el que incluyeron el nivel de departamento. Así, frente a otras propuestas que recogen resultados de una revisión de investigaciones, en este caso la ampliación se basa en las aportaciones de la investigación *Differential School Effectiveness Project*. En él se analizan centros de secundaria, con especial atención al nivel de departamento, que se considera fundamental para estas escuelas.

El modelo propuesto (gráfico 1.5) sugiere que una de las características de las escuelas eficaces es la congruencia entre los factores que operan en diferentes niveles –centro escolar, departamento/seminario y aula–. En concreto, el énfasis académico y las altas expectativas se reflejan en los tres niveles, mientras que la consistencia, la visión y las metas compartidas, así como la orientación centrada en el alumno, están reflejadas en sólo dos: centro y departamento. La gestión del centro incide en la eficacia académica por medio del director y el equipo directivo en el nivel escolar, y del equipo directivo y el liderazgo de la jefatura departamental en el nivel de departamento.

En contraste con otros factores, el apoyo y la implicación de las familias debería ser visto como una característica sólo parcialmente bajo el control del centro. Ciertamente es que la implicación de padres de niveles socio-culturales bajos es más complicada, pero algunos centros desarrollan políticas para fomentar ese apoyo e implicación. Sea como fuere, parece clara su importancia como factor de eficacia.

Muchos docentes consideran que las actitudes, la motivación, el comportamiento y la asistencia a clase de los alumnos son resultados importantes de la actividad escolar. Pero también pueden verse como resultados intermedios que facilitan o dificultan el rendimiento académico. Un entorno seguro y ordenado y una política escolar clara y coherentemente aplicada sobre el comportamiento parecen ser condiciones necesarias, pero no suficientes, para la eficacia académica. Los procesos de aula, en especial la calidad de la enseñanza, ejercen un impacto directo sobre el aprendizaje y la motivación de los alumnos, lo que afecta a sus resultados académicos. El comportamiento y la asistencia a clase, sin embargo, pueden estar influidos por los procesos escolares y de aula. Comportamiento, motivación y asistencia a clase también pueden tener una influencia directa sobre el aprendizaje del alumno.

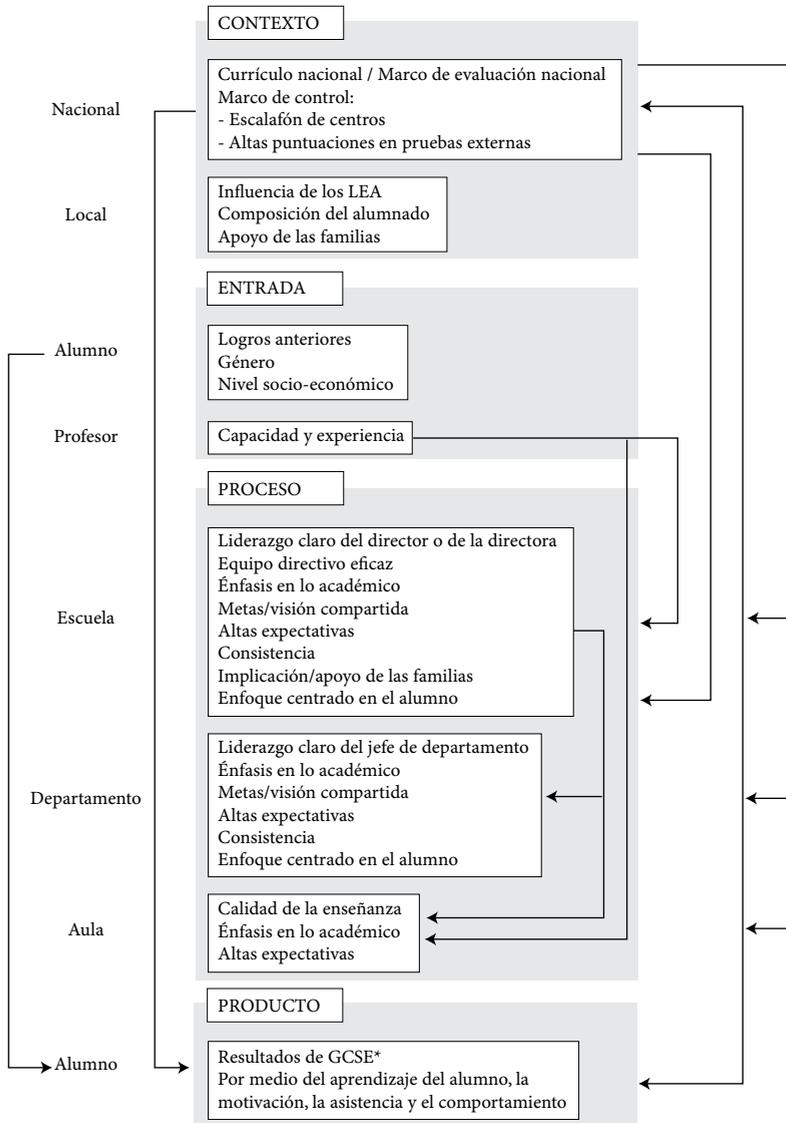
La capacidad y la experiencia de los docentes pueden verse como entradas del proceso educativo y pueden tener una influencia directa en la calidad de la enseñanza en el nivel de aula.

1.1.5.6. Modelo primigenio de eficacia escolar para centros españoles (CIDE, 1995)

En 1995, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), del Ministerio de Educación de España, realizó un estudio donde se elaboró un modelo descriptivo de relaciones entre variables de centro, en especial las que mostraron relación con los procesos de gestión, y su incidencia en los resultados escolares (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995; Murillo, 1996).

En este modelo se observa que el clima del centro educativo es el factor determinante del resto de los factores (gráfico 1.6). Representa el mejor predictor

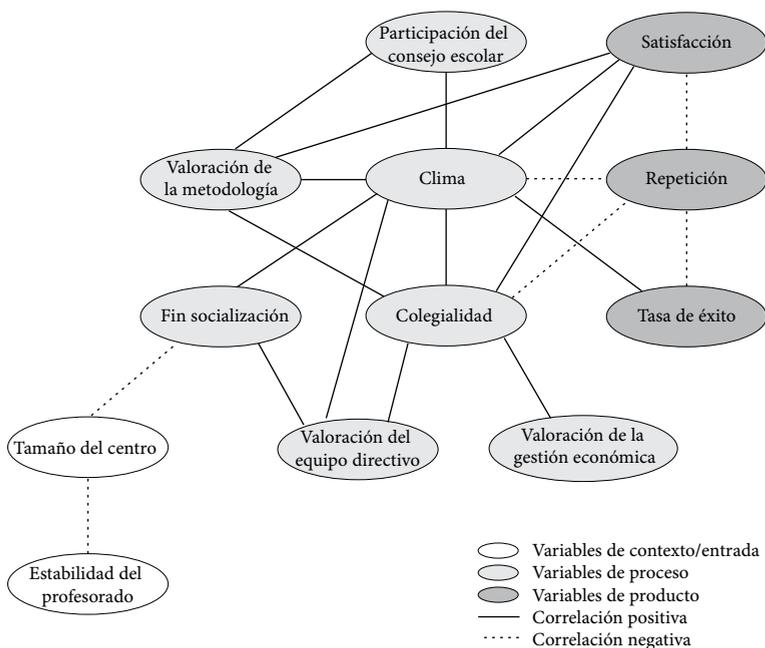
Gráfico 1.5. Modelo de eficacia escolar en secundaria de Sammons, Thomas y Mortimore (1997)



*GCSE: General Certification in Secondary Education.

Fuente: Sammons (1999: 242).

Gráfico 1.6. Modelo primigenio de eficacia para centros de primaria en España



Fuente: Muñoz-Repiso, et al. (1995: 118).

de las tres variables consideradas como producto –tasa de éxito (porcentaje de alumnos que obtienen la titulación), porcentaje de repetidores y satisfacción global– y condiona –o es condicionado por– dos factores clave de proceso: la valoración del trabajo en equipo y la valoración de la metodología utilizada en el centro.

También se encuentra que en los centros con mejores relaciones hay una mayor participación en las reuniones del consejo escolar. Otro elemento destacable es la interrelación de las tres variables de producto. La correlación entre el porcentaje de repetidores y la tasa de éxito es evidente, dado que ambas son medidas de rendimiento muy parecidas. Resulta igualmente interesante la relación entre la satisfacción general hacia el centro y el porcentaje de repetidores, ya que significa que la comunidad educativa está más satisfecha en los centros en los que repiten menos alumnos. Parece, pues, que la satisfacción hacia el centro se rige básicamente por los patrones de consecución de objetivos educativos.

El grado de coincidencia de los miembros de la comunidad educativa en considerar el fin socializador como básico en la función educativa es el único

factor que relaciona las variables de contexto/entrada y las de proceso. En los centros más pequeños, y por lo tanto más estables, hay una mayor coincidencia, tal vez por una mejor comunicación entre sus miembros. Esa convergencia favorece el clima positivo y está relacionada con la valoración del equipo directivo. Así, los centros pequeños, estables y con objetivos educativos claros y explícitos resultan ser los que mejores relaciones tienen y mejor valoran a su equipo directivo.

1.1.5.7. Modelo analítico de eficacia escolar para centros españoles de primaria (Murillo, 2004b)

El modelo analítico de eficacia en centros de educación primaria en España (Murillo, 2004b) supone un paso más en la comprensión de la forma en que los factores de eficacia interactúan entre sí, dado que, además de ofrecer una relación de factores de eficacia comprobados de manera empírica, aporta una información más precisa de su grado de influencia sobre el rendimiento de los alumnos (gráfico 1.7). Las características y aportaciones de este modelo son las siguientes:

1. Refleja, mediante una estructura concéntrica, los niveles de centro, aula y alumno, de tal manera que se representa lo más fielmente posible la situación real.

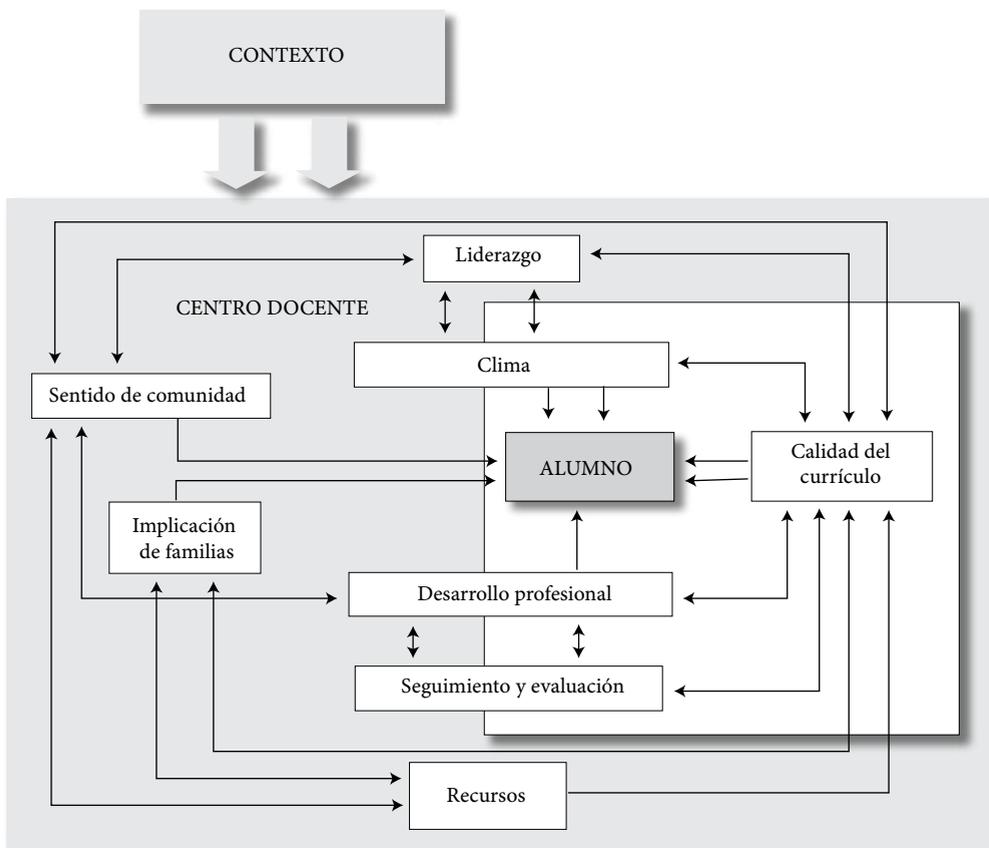
2. Sitúa en el centro del gráfico al alumno, enfatizando de esta forma la idea de que el alumnado, tanto de forma individual como en grupo, se encuentra en el centro de la actividad educativa.

3. Distingue con claridad entre los factores de aula –calidad del currículo–, centro –liderazgo, sentido de comunidad, implicación de las familias y recursos– y los que se sitúan en ambos niveles –clima, desarrollo profesional de los docentes y seguimiento y evaluación–.

4. Identifica con claridad cuáles son las relaciones entre los distintos factores de proceso y su relación con los de producto. De esta forma, se observa que los factores que se relacionan con mayor fuerza con el rendimiento son los de aula, aunque hay dos factores de centro que también tienen una relación directa. Asimismo, señala la forma en que ejercen influencia los factores no asociados de forma directa al rendimiento, tales como liderazgo, recursos o seguimiento y evaluación.

Todo ello hace que suponga un avance evidente para la elaboración de una teoría de eficacia escolar que supere las limitaciones de las listas de factores y que contribuya de una forma más clara a la mejora de los centros escolares mediante la comprensión de qué es importante y por qué.

Gráfico 1.7. Modelo analítico de eficacia en centros escolares de primaria en España (Murillo, 2004b)



Fuente: Murillo (2004b: 432)

1.2. Marco teórico

El objetivo de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE) es conocer, de forma genérica, por qué unas escuelas obtienen mejores resultados que otras a pesar de desarrollarse en contextos socio-económicos análogos. Plantearse tal cuestión exige, como medida previa, una definición clara, unívoca y operativa de lo que es una escuela eficaz. Aun así, resulta evidente que la eficacia o la ineficacia no existen en la realidad en estado puro: se trata más bien de los dos extremos de un continuo con grados diversos de acercamiento al ideal. Sin embargo, es necesario identificar sin ambigüedad lo que se entiende por *escuela eficaz* para, desde el punto de vista conceptual, centrar el objeto de

estudio de esta investigación. A su vez, tal definición no puede darse sin una reflexión previa sobre lo que se considera que es una escuela.

Superada esa fase de clarificación conceptual, la siguiente tarea en la búsqueda de los factores que hacen eficaz a una escuela debe ser la elaboración de un modelo del cual partir. De hecho, en términos de eficacia, los factores integrantes de la realidad y de los procesos escolares son tan importantes en sí como el modo en que se relacionan entre ellos, puesto que no son entidades aisladas e independientes, sino conectadas entre sí de un modo sistémico. De ahí que sea imprescindible partir de un modelo teórico que, de manera tentativa, explique lo que ocurre en las instituciones escolares como un todo, como una realidad orgánica. Ese modelo deberá surgir, necesariamente, tanto de los conceptos *escuela* y *escuela eficaz* como de los resultados de la investigación internacional en general y, más en concreto, de la iberoamericana.

1.2.1. CONCEPTOS CLAVE

1.2.1.1. El concepto de escuela

Detrás de cada concepción de *escuela* se encuentra una idea de sociedad y de hombre (Muñoz-Repiso, 1997). De esta forma, el fenómeno escuela ha sido abordado desde diferentes perspectivas y muchas disciplinas han contribuido a su conformación (Gairín, 1999). De hecho, sus características diferenciadoras en los distintos momentos históricos se han ido perfilando con aportaciones surgidas tanto desde la filosofía como de la política, pasando por la pedagogía, la economía y la teoría de las organizaciones. Pero no fue sino hasta el siglo xx cuando se realizó un intento sistemático de construir un cuerpo de conocimientos sobre las escuelas y los fenómenos que en ellas se dan.

La consideración de *escuela* se halla relacionada tanto con las tendencias de desarrollo económico y político más generales, como con la cultura más específica del entorno en que se encuentra. Lo anterior, porque al estar la escuela relacionada con los conceptos *hombre* y *sociedad*, hay tantos modos de entenderla como de entenderlos. De ahí que la misión de la escuela como institución dentro de la naturaleza cambiante de la sociedad se haya visto también sujeta a modificaciones (Bollen, 1996). En este sentido, se han observado diferentes concepciones: desde considerar la escuela como transmisora de la cultura de una sociedad y reproductora de sus estructuras, hasta la visión utópica de la capacidad transformadora de la institución escolar, pasando por toda una gama de concepciones de la escuela como instrumento de selección y estratificación social, como medio de desarrollo económico cuyo objetivo primordial es la capacitación de recursos humanos o como institución con una finalidad de formación integral de las personas y de una ciudadanía responsable. El énfase

sis en uno u otro enfoque depende, a su vez, de la ideología dominante y del momento histórico.

Aunque la finalidad de la escuela debe concretarse en el contexto que la rodea de acuerdo con las necesidades de su comunidad, se pueden establecer finalidades generales, de validez universal: la transmisión/adquisición del conocimiento y el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, la socialización en los valores vigentes, el desarrollo de la dignidad personal de todos y la promoción de la equidad y de la igualdad de oportunidades –que incluye la modificación y ruptura de las situaciones de explotación y pobreza–. Es posible enlazar todas ellas con el movimiento del “desarrollo con equidad” que, tal como plantea Margiotta (1995), se empezó a manifestar a comienzos de la década de los noventa en América Latina con el objetivo de revalorizar el papel que debe cumplir la educación en las estrategias de desarrollo, tanto económico como social. Estas finalidades también coinciden, en lo esencial, con el papel asignado en fechas recientes a la institución escolar, desde una perspectiva muy diferente, por la OCDE: “favorecer la adquisición de capacidades y competencias, el crecimiento, el saber, el desarrollo social y la inclusión; y, a la vez, cumplir la misión de socializar a los jóvenes como personas sanas y ciudadanos activos” (OCDE, 2001b: 129).

La investigación clásica sobre eficacia escolar ha tendido a considerar la escuela como un sistema de insumo-proceso-producto (Reynolds *et al.*, 2000), esquema que ha sido completado desde principios de la década de los noventa con la incorporación del análisis del entorno externo de la escuela. De esta manera, se llega al modelo actual de contexto-insumo-proceso-producto. Desde esta concepción amplia de la institución escolar, que abarca al sistema educativo global, se puede hablar de ciertas funciones de la educación, como son el aumento de la equidad y la igualdad de oportunidades. Este esquema será la base del modelo de esta investigación.

Por otra parte, también se puede considerar la escuela como entidad conformada por una serie de actores: docentes, alumnos, directivos, personal no docente y familias. Esto lleva a la necesidad de tener en cuenta los distintos papeles que desempeñan unos y otros, las relaciones entre ellos, el reparto de poder, protagonismo y responsabilidades entre los diferentes colectivos, entre otros. Lo anterior, con la peculiaridad de que la escuela es un tipo de institución muy especial, en la que todos los sujetos implicados son, a la vez, agentes y beneficiarios del producto generado por el desempeño de las funciones antes mencionadas.

Desde otro punto de vista, la teoría de las organizaciones resalta un aspecto de la escuela que también debe tomarse en cuenta: ya no tanto sus finalidades,

funciones o los colectivos que la componen, sino su modo de funcionamiento. La escuela como una “organización que aprende” es aquella capaz de generar de forma autónoma continuos cambios para mantener el más alto nivel de aprendizaje posible. Éste es pues un enfoque interesante, ya que los procesos de cambio, mejora y eficacia, en este modelo, se convierten en inherentes a la propia definición de escuela (Escudero, 2001).

1.2.1.2. Efectos escolares

Como es sabido, la línea de investigación sobre eficacia escolar surgió por la necesidad de demostrar que la escuela tenía alguna influencia sobre el desarrollo de los alumnos, algo que el “Informe Coleman” negó. Esa influencia es lo que ahora denominamos *efectos escolares*; es decir, la estimación de la influencia que tiene la escuela sobre los alumnos. Sin embargo, a lo largo de la historia de la investigación sobre eficacia escolar se han propuesto y utilizado diferentes concepciones de ésta: desde algunas que consideraban los efectos escolares como la medida del efecto de una escuela individual sobre los resultados de los alumnos, hasta las que entendían estos efectos como la medida del grado de variación “entre escuelas” en el total de la variación de las puntuaciones obtenidas por sus alumnos en una prueba de rendimiento, o incluso como los efectos absolutos de la escolarización (Teddlie, Reynolds y Sammons, 2000). Y, en coherencia con estas diferentes formas de entenderlos, distinta era su manera de estimarlos.

En este trabajo, se consideran los efectos escolares como la capacidad de los centros escolares para influir en los resultados de sus alumnos –por lo regular, rendimiento–. Ello se operativiza como: *el porcentaje de variación en el rendimiento de los alumnos debido a las características procesuales del centro en el que están escolarizados*. Es decir, es un porcentaje de varianza.

Pero, en la actualidad, estimar la magnitud de los efectos escolares no es suficiente. Desde principios de los años noventa se ha comenzado a fomentar el desarrollo de la exploración de las propiedades científicas de estos efectos. Así, ahora se analizan los siguientes puntos:

1. La consistencia de los efectos, entre diferentes áreas o medidas de resultados.
2. La estabilidad de los efectos.
3. Los efectos diferenciales, entre diversos grupos de alumnos.
4. La continuidad de los efectos escolares.

Por *consistencia de los efectos* se entiende el grado de relación entre el índice de eficacia de los centros, medido con diversas variables de rendimiento. De esta forma, se podrá estudiar si hay una única puntuación de la eficacia de los

centros o si, por el contrario, ésta cambiará en función de la variable respuesta de que se trate. Como se vio en el apartado 1.1.3.2, es habitual analizar el grado de consistencia entre medidas de rendimiento cognitivo –por ejemplo en lengua, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales–, entre medidas de rendimiento no cognitivo –autoestima, actitud hacia los otros, por mencionar algunas– y entre variables de rendimiento cognitivo y no cognitivo. El grado de consistencia se estima por medio de la correlación de los residuales de las puntuaciones ajustadas en diferentes medidas de rendimiento.

Por *estabilidad de los efectos*, se entiende el análisis de las modificaciones de dichos efectos en el tiempo. Se trataría de conocer si los centros son eficaces de forma estable o si su eficacia varía de un año a otro. Parece razonable pensar que si los factores determinantes de los resultados escolares se encuentran en el profesorado, la eficacia en un centro con un profesor de calidad aislado entre otros de menor competencia variará de una promoción a otra.

El análisis de los efectos diferenciales es especialmente relevante respecto a la concepción de la equidad como un principio íntimamente ligado al de eficacia. En esencia, se trata de saber si los centros son de igual manera eficaces para todos los alumnos. Básicamente se ha estudiado la eficacia diferencial para las siguientes variables: situación socio-económica, género, rendimiento previo y grupo étnico de pertenencia.

Por último, el análisis de la continuidad de los efectos en el tiempo estudia si para un alumno los efectos beneficiosos de estudiar en una escuela eficaz perduran en el tiempo o si, por el contrario, desaparecen rápidamente al salir de la escuela.

El estudio de las propiedades científicas de los efectos escolares tiene un interés más allá del meramente académico. Los resultados obtenidos de su estudio tendrán una clara repercusión en la elaboración de índices de eficacia de los centros. En efecto, si se muestra que los efectos no son consistentes, habrá que analizar la eficacia en varias medidas de producto; si no son estables, será necesario que los índices se midan durante varios años consecutivos; si hay eficacia diferencial, será fundamental incluir indicadores de equidad; por último, si son perdurables, para calcular esos índices de eficacia será imprescindible ajustarlos también por el rendimiento previo de los alumnos.

1.2.1.3. Concepto de escuela eficaz

En esta investigación una *escuela eficaz es aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y la situación social, cultural y económica de sus familias.*

Esta definición conlleva tres notas características sobre las cuales es necesario profundizar: desarrollo integral de los alumnos, equidad y valor añadido.

1. *Mejora del desarrollo integral del alumno.* Una de las críticas tradicionales a la investigación de eficacia escolar es que sólo se ha preocupado del rendimiento académico de los alumnos y, dentro de este aspecto, en especial del rendimiento en lengua y en matemáticas. Tal hecho, más acentuado en los estudios realizados en Estados Unidos y menos en los desarrollados en Europa, no corresponde en absoluto con las tendencias actuales.

Este punto se relaciona con la cuestión de ¿qué queremos para nuestros jóvenes cuando dejen la escuela? Está claro que el dominio de las destrezas básicas de leer, escribir y contar no es suficiente. También queremos personas creativas y críticas, capaces de enfrentarse a los problemas cotidianos con flexibilidad y equilibrio, sanas en todos los sentidos, ciudadanos solidarios y un largo etcétera que abarque todas las funciones de la escuela enunciadas con anterioridad.

Los estudios sobre la consistencia de los efectos escolares han mostrado la baja correlación existente entre diversas medidas de producto de los alumnos, de manera fundamental entre puntuaciones en aspectos cognitivos y no cognitivos; ello indica la importancia de tomar múltiples medidas de rendimiento. Incluso se está cuestionando el concepto mismo de inteligencia, de “lo cognitivo”, aceptándose la existencia de “inteligencias múltiples” –por ejemplo, la inteligencia emocional–. La dificultad estriba en la evaluación de los logros considerados inmensurables de forma cuantitativa, que ha llevado a un tradicional reduccionismo y simplificación del concepto de resultados escolares. Pero, en consonancia con este concepto de eficacia, la solución no estriba en prescindir de lo que es difícil de medir, sino en ir encontrando formas aceptables de hacerlo que permitan evaluaciones de los logros más ajustadas a lo que se espera de la escuela.

2. *Equidad.* Una escuela será eficaz si promueve el desarrollo de cada uno de sus alumnos. Por tanto, el concepto de eficacia está íntimamente relacionado con el de equidad (Murphy, 1992; Stoll y Fink, 1996), porque no pueden considerarse “buenos resultados” aquellos que logra una parte del alumnado con exclusión de otra. Ésta es una cuestión relevante: diferentes investigaciones internacionales han demostrado que, en ciertas escuelas, alumnos de unos grupos tienen un rendimiento superior a los de otros, bien sea los chicos respecto a las chicas (Nuttall *et al.*, 1989), los de situación socio-económica alta respecto a los de baja (Sammons, Nuttall y Cuttance, 1993), o los de un grupo étnico o cultural mayoritario respecto a las del minoritario (Brandsma y Knuver, 1989).

De igual forma, en el nivel *micro-* se ha demostrado que algunos departamentos de centros de educación secundaria son más eficaces que otros en la

consecución de mejores resultados en los exámenes (Sammons, Mortimore y Thomas, 1996), así como que algunos docentes enseñan mejor que otros (Creemers, 1994; Hill y Rowe, 1996; Scheerens y Bosker, 1997), por lo que el rendimiento de los alumnos dependerá de la calidad del profesor que les enseña, lo cual puede producir desigualdades dentro de una misma escuela.

En el nivel *macro*-, el de los sistemas educativos en su conjunto, también hay diferencias en el logro de los objetivos, no sólo en cuanto al rendimiento académico, sino también en cuanto a la equidad (OCDE, 2001a). Los resultados muestran en algunos casos una gran dispersión dentro de un mismo país y, en cambio, en otros las diferencias en las puntuaciones de los estudiantes son mucho menores. Esto hace pensar que también hay contextos educativos más y menos eficaces –en el sentido que se está adoptando aquí–.

No obstante, hablar de igualdad de resultados no significa que todos los alumnos deban obtener resultados idénticos, sino que han de ser “igual de buenos”. Una escuela eficaz será aquella en la cual todos los alumnos avancen el máximo posible intentando, incluso, compensar las diferencias de partida. De esta forma, no se puede asumir el promedio como una medida válida para analizar la eficacia: también es importante tener en cuenta los logros diferenciales.

3. *Valor añadido*. Por lo antes expuesto, a efecto de conocer la eficacia de una escuela, no sirven los datos brutos, directos: es imprescindible ajustar el rendimiento de los alumnos en función de su rendimiento previo y de la situación social, económica y cultural de su familia. Es lo que se ha venido llamando *valor añadido educativo* o también *valor agregado* (Webster, Mendro y Almaguer, 1994; Saunders, 1999).

Según esta idea, un centro será eficaz si su valor añadido –el rendimiento de los alumnos ajustado por su rendimiento inicial y su situación social, económica y cultural– es superior al previsible. Técnicamente, una escuela es eficaz en cuanto que los residuales escolares –lo que difiere el resultado del centro del valor previsible teniendo en cuenta el nivel social, económico y cultural de los alumnos y su rendimiento previo– sean positivos y lo más elevados posibles.

1.2.2. MODELO TEÓRICO

La realización de una investigación sólida sobre eficacia escolar exige, de manera ineludible, contar con una teoría que oriente el conjunto de decisiones implicadas en el proceso. En caso contrario, utilizando una metáfora de Peter Cuttance (1982), nos convertiremos en pescadores que capturaremos todo aquello que caiga en nuestras redes, con el tamaño de sus agujeros como único criterio de selección, que no son más que el irrelevante criterio de la significa-

ción estadística. Sin embargo, y aunque resulte paradójico, una de las críticas habitualmente realizadas al movimiento de eficacia escolar es la ausencia de una teoría que dé cuenta de lo que ocurre. Así, se puede afirmar que se comienza a saber algunas cosas sobre qué funciona en educación, pero el desconocimiento es muy importante respecto a por qué funciona.

En ese contexto, la IIEE plantea construir un modelo de eficacia adaptado a las especiales características sociales, económicas, culturales y educativas de la región a partir de lo que ya se conoce. Es decir, con este trabajo se pretende realizar un estudio de carácter confirmatorio respecto a un modelo teórico. En la construcción de dicho modelo, se partirá de dos elementos: la investigación internacional y los trabajos desarrollados en Iberoamérica sobre estos temas.

Para la elaboración del modelo por validar, es necesario distinguir dos aspectos complementarios: por una parte, el diseño de la estructura o sus características globales; por otra, los elementos que lo conforman.

1.2.2.1. Estructura del modelo

Desde principios de los años noventa, se ha ido proponiendo una serie de modelos comprensivos de eficacia escolar. Entre todos ellos, cuatro destacan con luz propia: el modelo de Scheerens (1990), el de Stringfield y Slavin (1992), el de Creemers (1994) y la propuesta de Sammons, Thomas y Mortimore (1997). Aunque estos modelos ya han sido analizados con anterioridad, en este apartado se realiza una breve recapitulación con el propósito de abordar la creación del modelo que se va a validar en la IIEE.

El primero de ellos, el modelo de Jaap Scheerens (1990), pone especial énfasis en el nivel de la escuela y su máxima virtualidad es permitir que el sistema de indicadores de eficacia funcione como un referente flexible capaz de acomodar nuevos factores y dimensiones. Como se vio antes, el modelo se caracteriza por cuatro elementos: a) es un modelo analítico sistémico que reconoce las variables de contexto, entrada, proceso y producto; b) posee un marco multinivel que distingue las características del alumno, el aula, la escuela y el entorno; c) contiene diversas perspectivas para ver las interrelaciones entre variables definidas en los diferentes niveles, la más importante, la teoría de la contingencia y las condiciones organizativas que facilitan los procesos primarios de la escuela, y d) recoge hallazgos sustantivos de diferentes tipos de investigación sobre eficacia escolar.

La propuesta de los profesores estadounidenses Stringfield y Slavin (1992) se conoce como QAIT/MACRO en referencia a un resumen de sus contenidos. Es decir, por un lado, los términos calidad, adecuación, incentivo y tiempo; por otro, las ideas de metas con propósito, atención a lo académico, coordinación,

selección y formación y organización. El modelo tiene cuatro niveles: a) el alumno individual: esta parte estaría conformada por el modelo de Carroll (1963); b) los profesionales que están en interacción directa con los alumnos, que sería la parte de la enseñanza y el aula y estaría conformada por el modelo QAIT de Slavin (1987); c) el centro educativo, con los directivos, el resto del personal del centro y los programas; por último, d) el contexto, que incluye la comunidad, el distrito escolar y el resto de las autoridades educativas.

La tercera propuesta comentada es el modelo de eficacia docente de Creemers (1994), más centrado en el aula, en el que se distinguen de nuevo los niveles de alumno, aula, escuela y contexto. Su máxima novedad es que amplía el alcance de factores ya conocidos –por ejemplo, el tiempo de aprendizaje–, de tal manera que abarca no sólo el ambiente del aula, sino también la escuela y el contexto nacional en el que está ubicada. De esta forma, reconoce de manera implícita que las actuaciones del docente en el aula se engloban en una política de centro que, a su vez, se incluye en una macropolítica nacional sobre la escolaridad.

La última propuesta es el modelo de eficacia para centros de educación secundaria de Sammons *et al.* (1997), que supone una revisión y ampliación del modelo de Creemers y Scheerens (1994) en la que se ha incluido el nivel de departamento. Éste sugiere que una de las características de las escuelas eficaces es la congruencia entre los factores que operan en diferentes niveles –escuela, departamento/seminario y aula–.

Estos cuatro modelos tienen en común una serie de características básicas:

1. Parten de una visión sistémica del centro educativo: se pone de manifiesto la interacción de los elementos del sistema y las relaciones recíprocas que se establecen entre ellos y cómo esta interacción contribuye al logro de los alumnos.

2. Estas relaciones e interdependencias se producen, por lo regular, en los cuatro niveles de análisis: alumno, aula, escuela y contexto.

3. Son jerárquicos y multidireccionales, de forma que permiten atender también a los efectos causales intermedios que puedan producirse y así dan respuesta al dinamismo de los factores de eficacia y a la necesidad de contextualizarlos.

4. Recogen no sólo los resultados de la investigación empírica, sino también factores hipotéticos, aunque aún no se haya comprobado con claridad su incidencia.

5. Toman como punto de partida el aprendizaje del alumno y se basan en el modelo de aprendizaje escolar de Carroll (1963). Consideran cinco elementos básicos que determinan el aprendizaje y, por tanto, los resultados escolares:

aptitud, habilidad para entender lo que se está enseñando, perseverancia, oportunidad y calidad de la enseñanza.

De esos cinco elementos, los dos primeros resultan especialmente atractivos para elaborar un esquema de modelo teórico para validar.

En definitiva, el modelo teórico –en su estructura– ha de reflejar los diferentes niveles implicados en la actividad educativa. De forma ideal, habría que hablar de cuatro niveles: alumno, aula, centro y sistema educativo. Además, el modelo ha de organizar las variables según la función que realicen en él, por lo que habrá que considerar variables de contexto, de entrada, de proceso y de producto. En el gráfico 1.8 se muestra este planteamiento y se indica, incluso, las relaciones que tienen que establecerse entre los diferentes tipos de funciones.

1.2.2.2. Elementos del modelo

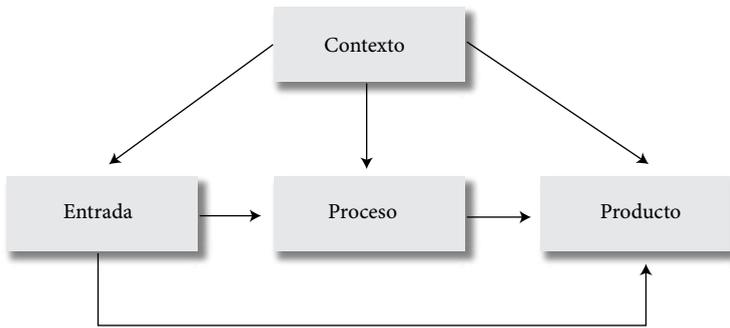
Tras el análisis de la estructura del modelo que se va a validar, es necesario recoger los elementos o indicadores que formarán parte de éste. Como criterio general, se puede afirmar que no resulta adecuado realizar una traslación acrítica y directa de las distintas propuestas desarrolladas hasta el momento en el ámbito de la eficacia escolar, tanto en forma de modelo como de revisión de investigaciones. La mayoría de la investigación en este campo se ha generado en países –principalmente el Reino Unido, Países Bajos, Estados Unidos, Canadá, Australia, entre otros– cuyo contexto social, económico, cultural y educativo es bastante diferente del de los países iberoamericanos.

Sin embargo, tampoco sería adecuado no aprovechar los resultados derivados de la investigación internacional. No sólo porque la mayoría de los factores se obtuvieron mediante un proceso de acumulación de conocimientos durante varias décadas de investigación, sino porque no hay motivos razonables para poner en duda, a priori, su pertinencia en los países de Iberoamérica. A pesar de ello, es necesario tener en cuenta que estos factores deben complementarse con otros obtenidos de la investigación empírica centrada en la realidad de la región.

De esta forma, se ha optado por obtener los indicadores del modelo que se busca validar a partir de dos fuentes principales. Por un lado, las revisiones de investigación recientes más relevantes; por otro, los resultados de las diferentes investigaciones empíricas de calidad desarrolladas en la región en los últimos años. En el apartado 1.1.3 de este mismo capítulo se ofrecen las investigaciones consideradas.

A partir de esta doble revisión, se han obtenido los indicadores que formarán parte de la propuesta de modelo, organizados en función de dos criterios complementarios: por un lado, el nivel de análisis al que corresponden –alumno,

Gráfico 1.8. Modelo contexto-entrada-proceso-producto de eficacia escolar



aula, escuela y sistema educativo–; por otro, su función dentro del planteamiento de escuela antes reseñado –contexto, entrada, proceso y producto–.

Respecto a los factores del sistema educativo, la falta de investigaciones de carácter internacional sobre este aspecto hace que se desconozcan los factores relativos a este nivel. Por tanto, los factores propuestos para éste son de carácter exploratorio.

Los indicadores servirán para la elaboración de las variables del estudio. A continuación se relacionan los distintos indicadores:

1. Primer nivel: alumno

Entrada

1.1 Características personales (edad, género, nativo/inmigrante, lengua materna)

1.2 Características del núcleo familiar

1.3 Situación socio-económica

1.4 Nivel cultural de los padres

1.5 Asistencia a educación inicial

1.6 Distancia hogar-escuela

Proceso

1.7 Realización de actividades extraescolares

1.8 Hábitos culturales

1.9 Esperanza de vida académica según el profesor

1.10 Tareas escolares realizadas en casa

1.11 Asistencia a la escuela

1.12 Aspiraciones académicas

1.13 Implicación de la familia

Producto

1.14 Rendimiento académico

- 1.14.1 En matemáticas
- 1.14.2 En lenguaje
- 1.15 Autoconcepto
- 1.16 Comportamiento
- 1.17 Convivencia social
- 1.18 Satisfacción con la escuela

2. Segundo nivel: aula

Contexto

- 2.1 Condiciones socio-laborales del profesorado

Entrada

- 2.2 Características personales de los docentes
- 2.3 Formación inicial y permanente
- 2.4 Experiencia docente
- 2.5 Recursos materiales y didácticos disponibles

Proceso

- 2.6 Expectativas del profesor sobre el grupo de alumnos
- 2.7 Satisfacción del profesor
- 2.8 Clima de aula
- 2.9 Metodología docente
- 2.10 Enseñanza adaptativa
- 2.11 Gestión del tiempo de enseñanza
- 2.12 Evaluación
- 2.13 Utilización de los materiales y recursos didácticos
- 2.14 Número de alumnos por profesor
- 2.15 Participación e implicación de las familias

3. Tercer nivel: escuela

Contexto

- 3.1 Hábitat
- 3.2 Tamaño

Entrada

- 3.3 Composición del alumnado
- 3.4 Composición del profesorado
- 3.5 Estabilidad del profesorado
- 3.6 Recursos materiales y económicos disponibles

Proceso

- 3.7 Existencia de objetivos consensuados
- 3.8 Clima de centro

- 3.9 Trabajo en equipo del profesorado
- 3.10 Satisfacción del profesorado
- 3.11 Dirección
- 3.12 Política de la escuela con relación a los padres
- 3.13 Participación e implicación de las familias
- 3.14 Participación e implicación de los alumnos
- 3.15 Criterios de agrupamiento del alumnado
- 3.16 Política de evaluación de la escuela
- 3.17 Tiempos lectivos
- 3.18 Utilización de las instalaciones
- 3.19 La escuela como organización que aprende

4. Cuarto nivel: sistema educativo

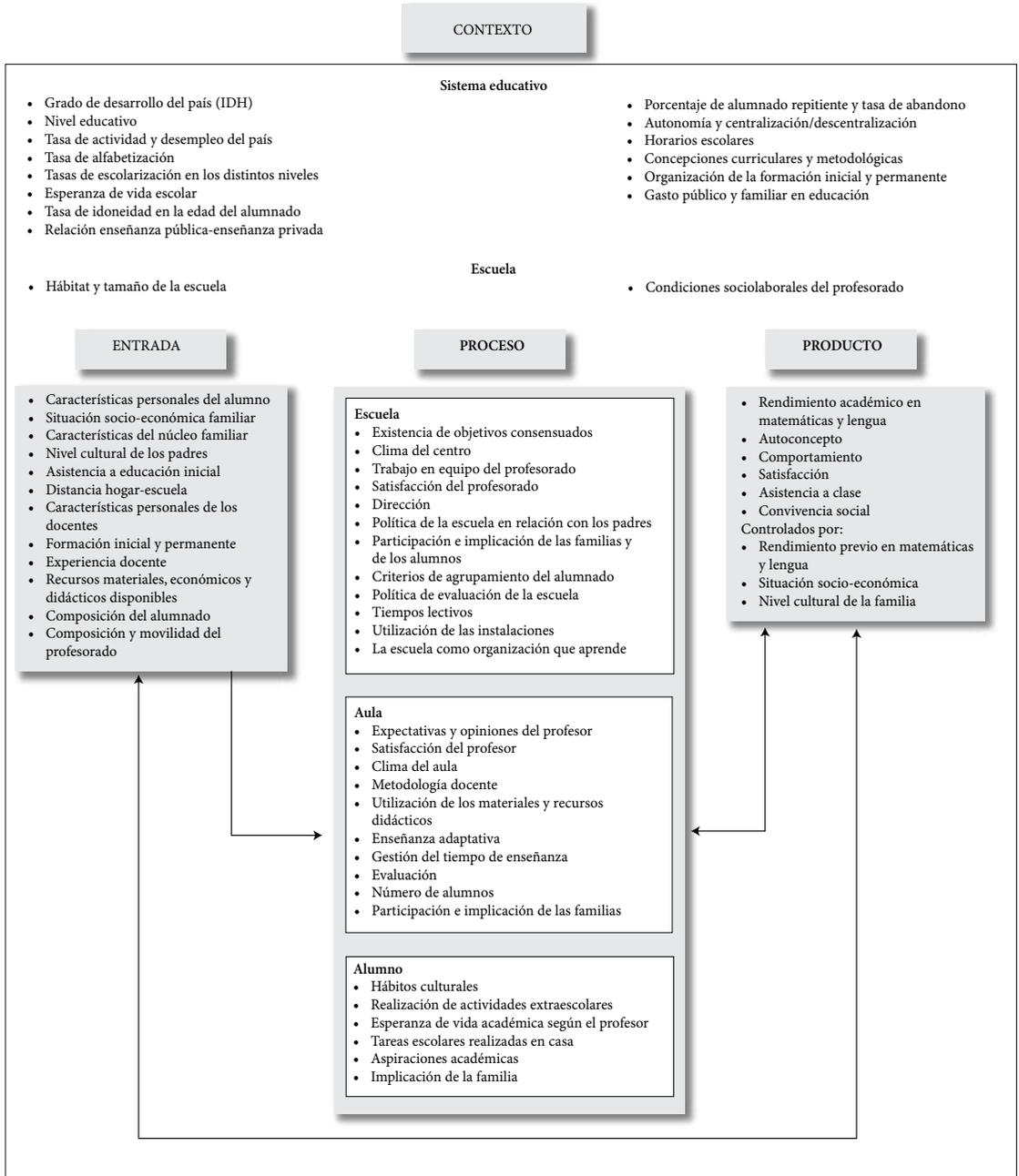
Contexto

- 4.1 Grado de desarrollo del país (IDH)
- 4.2 Renta per cápita
- 4.3 Nivel educativo de la población
- 4.4 Tasa de actividad y de desempleo según nivel educativo
- 4.5 Tasas de escolarización por edades
- 4.6 Esperanza de vida escolar a los seis años
- 4.7 Tasas de analfabetismo
- 4.8 Relación enseñanza pública-enseñanza privada
- 4.9 Tasa de abandono
- 4.10 Porcentaje de alumnado repitente
- 4.11 Tasa de idoneidad en la edad del alumnado
- 4.12 Horarios escolares en la educación básica primaria (global y distribución)
- 4.13 Autonomía curricular, organizativa, de gestión de recursos y de personal
- 4.14. Inversión pública en educación, global, porcentaje del PIB, gasto por alumno

2.2.3. Modelo para validar

Partiendo de las características que debe contener la estructura del modelo antes señaladas y con los elementos relacionados en el subapartado precedente, se elabora el modelo de eficacia escolar que constituye la base de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar.

Gráfico 1.9. Modelo de eficacia escolar que se busca validar



Objetivos y metodología del estudio **2**

2.1. *Objetivos*

La Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE) es un trabajo ortodoxo de eficacia escolar. En ese sentido, pretende aportar información útil para la toma de decisiones dirigida a conseguir una educación de calidad con equidad, mediante la identificación de los factores que hacen que la escuela, el aula y el sistema educativo consigan sus objetivos. Además, busca conocer cuánto incide en la escuela, el aula y el sistema educativo en el desarrollo integral de los alumnos, y elaborar un modelo de eficacia escolar ajustado a las características sociales, culturales, económicas y educativas de Iberoamérica.

Formalmente, los objetivos de este estudio son los siguientes:

1. Describir los efectos escolares, de aula y de país para educación primaria en Iberoamérica y sus propiedades científicas, lo que se concreta en:

- Estimar la magnitud de los efectos escolares, de aula y de país para una amplia variedad de medidas de rendimiento cognitivo y socio-afectivo.
- Conocer la consistencia de los efectos entre distintas medidas de rendimiento tanto cognitivo como socio-afectivo.
- Determinar la eficacia diferencial de las escuelas en función de diferentes características personales y sociales de los alumnos, y para las distintas medidas de rendimiento cognitivo y socio-afectivo.

2. Encontrar los factores de eficacia escolar, de aula y de país para educación primaria en Iberoamérica. Ello implica:

- Identificar los factores de escuela, aula y país asociados con el logro cognitivo y socio-afectivo de los alumnos.
- Determinar la aportación de cada factor de eficacia al rendimiento de los alumnos.
- Establecer las diferencias entre factores asociados encontrados para diferentes medidas de producto.

3. Elaborar una propuesta de modelo empírico de eficacia escolar adecuado a la situación social, cultural y educativa de Iberoamérica.

2.2. *Metodología*

2.2.1. ENFOQUE METODOLÓGICO

La IIEE ha sido diseñada para cumplir los exigentes requisitos metodológicos de una investigación sobre eficacia escolar (Teddlie, Reynolds y Sammons, 2000; Murillo, 2003c). De esta forma, es un estudio internacional que parte de un sólido marco teórico, analiza una amplia variedad de elementos de resultado tanto cognitivo como socio-afectivo, y obtiene datos de un número muy importante de alumnos, aulas y escuelas, al tiempo que utiliza para su

análisis las técnicas más avanzadas disponibles en la actualidad, entre otros elementos destacados.

Sin embargo, es probable que la característica metodológica más sobresaliente de este estudio sea que combina una aproximación cuantitativa mediante un estudio con modelos multinivel (cuatro niveles), con un doble enfoque cualitativo: un estudio de la eficacia percibida por los diferentes miembros de la comunidad escolar, y un estudio en profundidad de escuelas prototípicas. De esta forma, se busca obtener una imagen más global, completa y fiable de los elementos que hacen que la educación consiga sus objetivos.

A continuación se describen, necesariamente de forma muy breve, los factores de análisis, las escuelas, aulas y alumnos estudiados, los instrumentos utilizados y la forma en que se desarrolló el trabajo de campo. De igual forma, se aportan algunas pinceladas al proceso de modelado multinivel que se siguió y las características metodológicas de los estudios de enfoque cualitativo.

2.2.2. FACTORES DE ESTUDIO

Como no podía ser de otra forma, el modelo teórico por validar determina los factores que se analizan en el estudio. De esta forma, en el cuadro 2.1 se presentan los factores analizados, organizados en función del nivel de análisis al que corresponden (alumno, aula, escuela o país/sistema educativo) y a la función de cada factor en el modelo (contexto, entrada, proceso o producto).

Los factores son constructos obtenidos a partir de diferentes variables y, en ocasiones, diversas fuentes de información. De esta forma, en la investigación se obtienen datos de más de mil variables a partir de siete fuentes de información: alumnos, familias, docentes del aula, docentes de la escuela, dirección, documentos escritos y observación directa.

Tres casos pueden ilustrar ese hecho. Por un lado, el factor nivel socioeconómico de las familias se obtiene a partir de un buen número de variables, tales como: número de personas en la familia que tienen ingresos estables, tipo de trabajo del padre y de la madre (o del tutor), posesión de diversos electrodomésticos en el hogar –por ejemplo, lavavajillas, computadora con acceso y sin acceso a Internet–, número de habitaciones de la casa, entre otros. Todos estos datos fueron aportados por los propios padres del alumno. Por otra parte, la metodología docente del profesor en el aula se obtiene a partir de una guía de observación en el aula formada por 31 ítems, 30 cuestiones que se formulan directamente al docente y 5 cuestiones que se plantean a cada uno de los alumnos de esta aula. Y, por último, el autoconcepto se obtiene mediante un instrumento que debe ser completado por cada alumno, utilizado sólo para este fin y compuesto por 56 ítems.

Cuadro 2.1. Factores analizados en la investigación

Nivel 1 (alumno)	Nivel 2 (aula)
<p>Entrada Características personales (edad, género, nativo/ inmigrante, lengua materna) Características del núcleo familiar Nivel socio-económico y cultural de la familia Asistencia a educación inicial Distancia hogar-escuela</p> <p>Proceso Actividades extraescolares Hábitos culturales Actitudes del alumno Tareas escolares realizadas en casa Asistencia a la escuela Expectativas académicas (docente, familia, alumno) Implicación de la familia Relación y apoyo padres-alumno</p> <p>Producto Rendimiento cognitivo (rendimiento en matemáticas y en lengua) Rendimiento socio-afectivo (autoconcepto, comportamiento, convivencia social y satisfacción con la escuela)</p>	<p>Entrada Condiciones socio-laborales del profesorado Características personales de los docentes Número de alumnos por profesor Formación inicial Experiencia docente Disponibilidad de recursos materiales y didácticos</p> <p>Proceso Formación permanente Gestión y uso de recursos materiales y didácticos Expectativas del profesor sobre el grupo de alumnos Satisfacción del profesor Actitudes del profesor Clima de aula Metodología docente Enseñanza adaptativa Gestión del tiempo de enseñanza Evaluación Participación e implicación de las familias</p>
Nivel 3 (escuela)	Nivel 4 (sistema educativo)
<p>Entrada Hábitat Tamaño Composición del alumnado Composición del profesorado Estabilidad del profesorado Recursos materiales y económicos disponibles</p> <p>Proceso Existencia de objetivos consensuados Clima de centro Trabajo en equipo del profesorado Satisfacción del profesorado Compromiso Dirección Política de la escuela con relación a los padres Participación e implicación de las familias Participación e implicación de los alumnos Criterios de agrupamiento del alumnado Política de evaluación de la escuela Tiempos lectivos Gestión y uso de las instalaciones La escuela como organización que aprende</p>	<p>Contexto Grado de desarrollo del país (IDH) Nivel educativo de la población Renta per cápita Tasas de escolarización por edades Esperanza de vida escolar a los 6 años Tasas de alfabetización Relación enseñanza pública-enseñanza privada Tasa de abandono Tasa de idoneidad en la edad del alumnado Autonomía curricular, organizativa, de gestión de recursos y de personal Inversión pública en educación, global, % del PIB, gasto por alumno</p>

La estrategia para obtener la información de los factores a partir de las variables es diferente, según las características de cada variable; en todo caso, son habituales las puntuaciones promedio, la suma de las puntuaciones individuales o el análisis factorial.

Para facilitar la interpretación, las puntuaciones de todos los factores fueron convertidas en puntuaciones típicas¹, excepto las variables de producto, que para facilitar su comprensión fueron transformadas a una escala con media de 250 y con desviación típica de 50, y las variables nominales, que fueron consideradas como variables *dummy*².

2.2.3. ESCUELAS, AULAS Y ALUMNOS ANALIZADOS

Dadas las características de la investigación, no se trabajó con muestras estadísticamente representativas. El enfoque fue seleccionar determinados casos con base en criterios claramente especificados, de tal forma que se cumplieran los requisitos metodológicos de la investigación –por ejemplo, que los casos de cada nivel estuvieran organizados jerárquicamente–; que se trabajara con la máxima varianza para poder validar el modelo, y que se consiguiera una cierta representatividad ecológica de la población estudiada. Así, los casos estudiados en cada uno de los niveles y el procedimiento para seleccionarlos fueron los siguientes.

En primer lugar, se analizaron los sistemas educativos de los nueve países que forman parte del estudio: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela. Se seleccionaron esos países por ser los que formaban parte del Convenio Andrés Bello en el momento de iniciar el estudio. En todo caso, la presencia de países de América del Sur, Centroamérica, el Caribe y Europa, junto con la diversidad en la situación social, económica y educativa de los nueve países implicados, permite afirmar que se aproximan a la realidad de la comunidad iberoamericana en su conjunto.

Como criterio general, se planteó estudiar diez escuelas públicas de cada país en las que se impartiera educación básica/primaria. Sin embargo, finalmente Chile, Colombia y Venezuela sólo obtuvieron datos de nueve escuelas; Ecuador analizó 11 escuelas, y Perú, por su parte, decidió ampliar el número de escuelas a

1. Una variable en puntuaciones típicas tiene de media 0, y de desviación típica, 1. Al proceso de convertir las variables en puntuaciones típicas se le denomina “tipificar” y se calcula mediante la siguiente fórmula:

$$t_i = \frac{x_i - \bar{x}}{s}$$

2. Una variable *dummy* es una variable dicotómica que toma los valores 0 y 1 y de esta forma se introduce en los análisis de regresión.

Cuadro 2.2. Número de escuelas, aulas y alumnos de la muestra final por país

País	Escuelas	Aulas	Alumnos
Bolivia	10	30	665
Chile	9	17	407
Colombia	9	20	465
Cuba	10	37	678
Ecuador	11	26	678
España	10	21	335
Panamá	10	26	447
Perú	20	48	1.566
Venezuela	9	23	362
Total	98	248	5.603

20 para tener un mayor número de datos para hacer sus propios análisis (cuadro 2.2). En suma, se trabajó con 98 escuelas de 9 países.

Para su selección, se utilizaron dos criterios jerarquizados: en primer lugar, se siguió el criterio de maximizar la varianza experimental, en este caso el desempeño de los alumnos de la escuela ajustado por su nivel socio-económico (eficacia escolar); en segundo término, se buscó obtener la máxima representatividad ecológica. Para cumplir el primer criterio, en la elección de las diez escuelas en cada país se intentó seleccionar cuatro escuelas de alto desempeño, tres de bajo desempeño y las tres restantes de desempeño medio, ajustado en todos los casos por el nivel sociocultural. Dada la imposibilidad de tener, *a priori*, una estimación del desempeño de las escuelas, se partió de los resultados de evaluaciones nacionales o internacionales, así como la opinión de expertos, tales como los supervisores o inspectores.

Para obtener una cierta representatividad ecológica, se utilizaron tres criterios: *región geográfica*, de tal forma que las escuelas reflejasen la variedad regional de cada país; *hábitat de la localidad* donde están ubicadas, para lo cual se seleccionaron escuelas situadas en una megaciudad (más de un millón de habitantes), zona urbana (entre un millón y 25.000 habitantes) y zona rural (menos de 25.000 habitantes), y *tamaño de las escuelas*, de tal forma que se analizaron escuelas grandes, medianas y pequeñas, en función del tamaño medio de cada país. En cualquier caso, la decisión para la aplicación de los tres criterios y su categorización fue competencia de cada país. El objetivo final que se buscó es que fueran representativas de la diversidad de las escuelas públicas del país.

Respecto a las aulas, se decidió estudiar los grupos de tercer grado de educación básica/primaria (8-9 años de edad modal), dado que, como luego se detallará, para disponer de pruebas de rendimiento ya validadas para América Latina, se utilizaron las pruebas de la primera evaluación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la OREALC/Unesco.

De esta forma, se seleccionaron todas las aulas de tercer grado de las escuelas ya elegidas. En caso de que alguna de ellas tuviera más de cinco aulas de ese grado, se eligieron cinco al azar. Con ello, se estudiaron un total de 248 aulas (cuadro 2.2), situadas en 98 escuelas de 9 países.

Por último, se pretendió estudiar todos los niños y niñas que asisten a las aulas seleccionadas. Finalmente, se trabajó con los datos de 5.603 alumnos y alumnas; es decir, todos aquéllos de los que se obtuvo información de los instrumentos aplicados tanto a ellos mismos, como a sus familias o docentes.

Un análisis de la distribución de los alumnos estudiados en función de diferentes variables aporta la siguiente imagen:

- Según el género del alumnado, el 54,8% de ellos son niñas, y el 45,2%, niños (3.069 y 2.534, respectivamente).
- Según la edad, el 89,1% de los alumnos tenían 8 o 9 años; el 3,2%, menos de esa edad, y el 7,7% restante, más de esa edad (gráfico 2.1).
- Según el nivel socio-económico de las familias, codificado en 12 alternativas (1 menor, 12 mayor), la distribución de los alumnos se corresponde con una curva normal, algo platicúrtica y con una ligera asimetría a la izquierda (gráfico 2.2.)
- Según la lengua materna, el 92,7% de los alumnos tiene el español como lengua materna, y el 7,3% restante, otra lengua (5.194 y 409 alumnos, respectivamente).
- Según si han nacido en el país donde estudian o en otro país, el 95,9% de los estudiantes son nativos del país donde estudian, y un 4,1% son inmigrantes (5.372 y 231 alumnos, respectivamente).

2.2.4. INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Una de las características de la IIEE es la utilización de una amplia gama de instrumentos para la obtención de datos. De esta forma, se pretende obtener una información completa y desde diferentes perspectivas. En concreto, se utilizaron 17 instrumentos diferentes. A continuación, se hará una breve descripción de éstos, agrupados en siete bloques: pruebas de rendimiento, cuestionarios, entrevistas, informes de los docentes sobre cada alumno, grupos focales, guías de observación y guías para el análisis de documentos. A estos 17 instrumentos

Gráfico 2.1. Distribución de alumnos estudiados según su edad

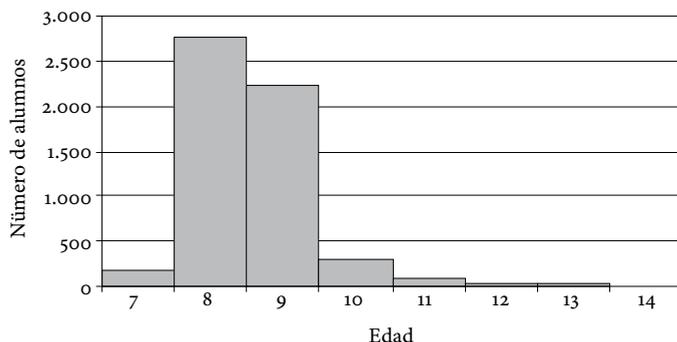
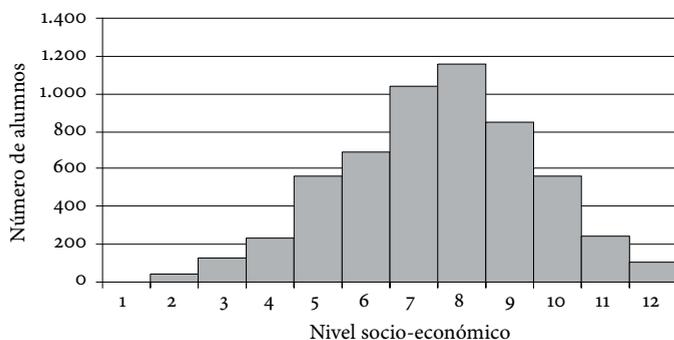


Gráfico 2.2. Distribución de los alumnos en función de su nivel socio-económico



hay que añadir un guión elaborado con el fin de obtener información sobre el sistema educativo. Todos ellos, antes de su aplicación, fueron discutidos y consensuados por los equipos de los nueve países, y se realizó una validación piloto para comprobar su buen funcionamiento. En todos los países se utilizaron exactamente los mismos instrumentos con algunas mínimas adaptaciones idiomáticas.

2.2.4.1. Pruebas de rendimiento

Se utilizaron cinco pruebas de rendimiento diferentes: dos pruebas equivalentes de rendimiento en matemáticas, dos pruebas equivalentes de rendimiento en lengua y un test de autoconcepto.

Las pruebas de rendimiento en matemáticas y en lengua utilizadas fueron las desarrolladas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación para su primer estudio internacional (LLECE, 1998,

2000, 2001). Se optó por estos instrumentos por tres razones fundamentales: en primer lugar, por haber sido previamente validados para América Latina; en segundo término, por su buena calidad técnica, y, por último, por contar con dos pruebas equivalentes para cada materia –las llamadas pruebas A y B–, lo que permitió utilizarlas para medir tanto el rendimiento previo como el rendimiento final.

Para elaborar estas pruebas, el LLECE analizó diferentes documentos que permitieran conocer lo que se enseñaba en lengua en los cuatro primeros años del primer ciclo de educación general básica o primaria. Los documentos sobre los que se construyó la matriz de objetivos curriculares de la prueba fueron: (a) programas curriculares de cada uno de los países y (b) matriz de materias curriculares, elaborada por el laboratorio con base en la información recopilada a través de cuestionarios respondidos por personal técnico de cada país. Una vez construida, la matriz se sometió a la aprobación de los países. Lo anterior dio origen a los instrumentos que se validaron a través de una aplicación piloto, seguida por un análisis de tipo clásico y de la estructuración de los instrumentos definitivos (LLECE, 1998).

Las pruebas del LLECE, antes de su aplicación en la IIEE, fueron validadas de nuevo en varios países. Resultaba de especial interés la validación para España, dado que era el único país en el que no se habían aplicado con anterioridad.

Las pruebas se diseñaron y corrigieron a partir de la teoría de respuesta al ítem –en concreto el modelo de un parámetro o modelo de Rasch–, por lo que en su elaboración y validación se tuvieron en cuenta las exigencias técnicas de este tipo de pruebas.

Cada una de las dos pruebas de matemáticas estaba compuesta por 31 ítems de respuesta múltiple con cuatro alternativas cada uno. Los contenidos de cada prueba son: numeración, operatoria con números naturales, fracciones comunes, geometría y habilidades –entendidas estas últimas como lectura de gráficos, reconocimiento de patrones, nociones de probabilidades y relaciones entre datos–. La fiabilidad de estas pruebas de rendimiento en matemáticas, medida a través del alfa de Cronbach, es de 0,890 para la prueba A, rendimiento previo, y de 0,895 para la prueba B, rendimiento final.

Las dos pruebas de rendimiento en lengua, por su parte, estaban compuestas por 19 preguntas cerradas con cuatro posibles alternativas y una pregunta final abierta. Todas las cuestiones se basaban en la comprensión de un conjunto de textos presentados en forma de periódico mural que se entregaba junto con la prueba. Las cuestiones abordadas en la prueba son: identificar tipos de textos, distinguir entre emisor y destinatario de un texto, identificar el mensaje de un texto, reconocer la información específica de un texto e identificar vocabulario relacionado con el sentido de un texto. Las pruebas de rendimiento en

lengua tienen un índice de fiabilidad de 0,923 para la prueba A y de 0,925 para la prueba B.

Por último, se elaboró un test de autoconcepto a partir del *self-description questionnaire* (SDQ-1) (Marsh, 1988; Marsh, Craven y Debus, 1991). Esta prueba está conformada por 56 preguntas tipo Likert con cuatro alternativas que evalúan tres áreas del autoconcepto académico –lectura, matemáticas y autoconcepto escolar general–, cuatro áreas del autoconcepto no académico –escala de habilidades físicas, de apariencia física, de relaciones con los pares y de relaciones con los padres–, y autoconcepto general. La aplicación de esta prueba se realizó en grupos de tres estudiantes a la vez, ubicados uno frente al examinador y los otros dos, a los lados, cerrando el cuadrilátero formado. La ubicación de los estudiantes fue muy importante para que pudieran trabajar de manera individual sin interrupciones de sus compañeros. Este test de autoconcepto tiene una fiabilidad de 0,938.

2.2.4.2. Informes de los docentes sobre cada uno de sus alumnos

Para obtener los datos más fiables posibles acerca del comportamiento académico y social del alumno, así como de su asistencia a clase, se optó por pedir esa información a cada uno de sus docentes. Tras hacer un estudio piloto, se decidió elaborar el llamado “Informe de los docentes sobre el comportamiento académico y social de los alumnos”, a partir de la adaptación del test de autoconcepto académico *Florida fey* (Purkey y Cage, 1973) realizado por Arancibia, Maltés y Álvarez (1990).

Este instrumento, conformado por 30 reactivos, debió completarlo el docente para cada uno de sus alumnos del grupo. En él se presentan una serie de conductas y el docente tiene que señalar la frecuencia con que el niño las muestra. Las conductas se agrupan en cuatro áreas que corresponden a cuatro dimensiones teóricas fundamentales de la situación escolar: enfrentamiento a situaciones escolares, compromiso, asertividad y relaciones con los otros. En este estudio, se incluyó una quinta área: expectativas del maestro acerca del rendimiento de sus alumnos y sus logros académicos.

El índice de fiabilidad del informe de los docentes sobre el comportamiento académico y social de los alumnos es de 0,952.

2.2.4.3. Cuestionarios

En la investigación se elaboraron y utilizaron siete cuestionarios diferentes dirigidos a distintos colectivos escolares: uno para los alumnos estudiados (“Cuestionario general del alumno”), otro para sus familias (“Cuestionario para las familias”); un tercero para los docentes de las aulas seleccionadas

(“Cuestionario para los profesores del aula”); dos cuestionarios para todos los docentes de la escuela (“Cuestionario para los profesores” y “Cuestionario de clima institucional”), y otros dos, para ser completados por la dirección de la escuela (“Formulario de información escolar” y “Cuestionario de estilo directivo”). A continuación se describen, de forma necesariamente muy breve, las características de cada uno de ellos.

Junto con los test de rendimiento cognitivo y de autoconcepto, se obtuvo información directa de los alumnos a través del llamado “Cuestionario general del alumno”. Éste se compone de 35 cuestiones sencillas en forma de preguntas cerradas, en general con cinco alternativas de respuesta, y obtiene información de sus características personales, actividades extra escolares, hábitos culturales, expectativas personales de estudios, relación con el docente y con sus compañeros, y satisfacción con la escuela.

Para completar esos datos, se elaboró y aplicó un cuestionario para ser completado por alguno de los padres del alumno o por su tutor. El “Cuestionario para las familias” está conformado por 41 preguntas cerradas sobre diferentes aspectos, como: nivel socio-económico y cultural de la familia, características del núcleo familiar, distancia hogar-escuela, actividades extraescolares del niño y hábitos culturales, apoyo de los padres al alumno, expectativas familiares sobre el nivel de estudios del niño y satisfacción familiar con los diferentes elementos de la escuela.

El tercer cuestionario comentado es el “Cuestionario para los profesores del aula”. Está compuesto por casi 200 preguntas cerradas de todo tipo: desde preguntas tipo Likert, de respuesta graduada o de frecuencia, hasta cuestiones de respuesta numérica. Los elementos fundamentales que lo conforman son: características personales del docente, características del grupo de alumnos y del aula, formación inicial y permanente, planificación de las clases, recursos disponibles y utilizados, expectativas sobre los alumnos, satisfacción sobre sus condiciones económicas y laborales, sobre sus compañeros y sobre diferentes elementos de la escuela, metodología docente y evaluación, distribución del tiempo, gestión del aula, y participación e implicación de los padres.

Para obtener información de lo que acontece en la escuela en su conjunto, se pidió información, por una parte, a la totalidad de los profesores que trabajan en cada una de ellas, y, por otra, a la dirección de la escuela. A los docentes se les aplicaron dos cuestionarios: los denominados “Cuestionario para los profesores” y el “Cuestionario de clima institucional”.

El “Cuestionario para los profesores” obtiene información acerca de sus características personales, experiencia y condiciones laborales, metas escolares, planificación y trabajo en equipo, participación de los padres, existencia y ade-

cuación de las instalaciones y recursos, dirección y gestión escolar, o satisfacción con los diferentes elementos de la escuela. Del centenar de preguntas cerradas que lo componen, casi la mitad son cuestiones tipo Likert.

En cuanto al “Cuestionario de clima institucional”, se utilizó el desarrollado por el CIDE (Muñoz-Repiso *et al.*, 2000) a partir de la adaptación realizada por Aurelio Villa (Villa y Villar, 1992) de la escala de clima escolar de Marjoribanks (1980). Está conformado por 31 cuestiones tipo Likert. Y tiene una fiabilidad de 0,893.

El sexto cuestionario utilizado es el “Cuestionario de estilo directivo” aplicado a la dirección del centro. Este cuestionario fue elaborado partiendo del “Cuestionario multifactorial sobre liderazgo educativo”, de Bernard Bass, adaptado al castellano por Roberto Pascual y Aurelio Villa (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993), al cual se añadieron preguntas respecto a las características de los directores, su satisfacción acerca de la escuela y los diferentes elementos de ésta, y sobre la distribución de su tiempo laboral.

Por último, se elaboró y aplicó un “Formulario de información escolar” para obtener datos acerca de las características más objetivas de la escuela, como número de alumnos y docentes e instalaciones o características de la zona donde se encuentra la escuela. Éste fue completado por algún miembro del equipo directivo.

2.2.4.4. Entrevistas

Para completar la información que se obtuvo en los cuestionarios y tener una visión más completa de lo que acontecía en la escuela y cómo se dirigía, se realizó una entrevista al director o directora de cada una de las escuelas estudiadas.

El guión de la entrevista tenía un formato de entrevista estructurada, con algunas preguntas cerradas de opción múltiple. En dicho guión, se abordaban los siguientes temas: el proyecto educativo institucional, el clima escolar, la toma de decisiones, la participación del profesorado y su vínculo con la dirección, el enfoque pedagógico del director, la escuela como organización que aprende, asesoramiento y supervisión por parte del director, la política de la escuela con relación a los padres, la participación de los alumnos, la percepción de eficacia institucional y las fortalezas y debilidades institucionales.

2.2.4.5. Grupos focales

Inicialmente se planteó realizar tres grupos focales en cada una de las escuelas analizadas, cada uno de ellos con miembros pertenecientes a tres colectivos diferentes: las familias de los alumnos analizados, los alumnos de

las aulas estudiadas y los docentes de la escuela. No obstante, se acordó que el grupo focal con alumnos sería voluntario y, por tanto, cada país definiría la conveniencia de aplicación. Cada grupo focal estuvo integrado por entre siete y diez personas.

Los ejes de indagación que se utilizaron en los grupos focales fueron cuatro:

- *Función social y comunitaria de la escuela.* Utilidad del conocimiento que están recibiendo los alumnos en la escuela para su vida presente y futura y significado y pertenencia de los diversos actores hacia la escuela.
- *Organización social y pedagógica de la escuela.* Objetivos y propósitos de la escuela; existencia o no de un proyecto educativo común, clima escolar, estilo de dirección, participación de los diversos colectivos, trabajo en equipo, procesos de gestión y actitud innovadora de la escuela.
- *Satisfacción por el desempeño de la escuela.* Beneficios que reciben los niños por asistir a esa escuela en particular, percepción sobre la manera en que funciona la escuela, factores que facilitan y que dificultan que la escuela funcione como lo está haciendo; aspectos positivos y negativos de la escuela y aspectos que se deben reforzar y cambiar.
- *Desempeño del grado estudiado frente a los otros grados de la escuela.* Características especiales del grado estudiado –con relación a los alumnos, docentes y padres de familia– y beneficios que reciben los niños por asistir a ese grado en particular.

2.2.4.6. Guías de observación

Para completar la información obtenida mediante otros instrumentos, se elaboraron y aplicaron dos guías de observación: una, para analizar lo que ocurría en el aula, y otra, para ayudar al investigador a sistematizar lo observado en su visita a la escuela.

La primera de ellas es la denominada guía de observación del aula. Está conformada por tres herramientas diferenciadas. La primera posibilita el registro de las características físicas y ambientales del aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. La segunda, más compleja, está conformada por 31 ítems y registra las actividades que está realizando el docente en el aula; se miden reflejando sus acciones cada dos minutos durante una hora completa. Se toman datos de dos sesiones en tres días consecutivos, con lo que se obtienen datos de las acciones del docente durante seis horas de docencia. La tercera herramienta permite

reflejar mediante el registro de la percepción del investigador-observador, a través de 38 ítems, cuestiones relacionadas con el clima de aula, la gestión del tiempo y la metodología docente, entre otros aspectos.

Por último, para ayudar a sistematizar la información que obtienen los investigadores en su visita a cada escuela analizada, se elaboró una sencilla guía para la observación de la escuela. A través de una veintena de preguntas abiertas, se pretendía que los investigadores centraran su atención en determinados elementos relacionados con el clima en el centro, el estilo directivo, las instalaciones o el trabajo en equipo del profesorado.

2.2.4.7. Análisis de documentos

Una técnica más para obtener información que contribuyera a alcanzar los objetivos planteados es el análisis del proyecto educativo. Para ayudar en esta tarea, se elaboraron dos instrumentos diferenciados. El primero, de uso obligatorio para todos los países, y el segundo, optativo.

Así, por una parte, se elaboró el “Guión para el análisis de los objetivos en el proyecto educativo”. A través de éste, se analizó en profundidad cada uno de los objetivos planteados en el proyecto educativo en los centros escolares que contaran con ese documento.

En segundo término, se elaboró y utilizó la “Guía para el análisis de los conceptos, autores y enfoques del proyecto educativo”. Dicha guía aportó pautas para que los diferentes equipos de investigación obtuvieran un inventario de conceptos clave, orientaciones teóricas, autores e investigaciones de referencia, en los que “cree la escuela” y en los que se sustenta el proyecto educativo.

Por último, para obtener información sobre los sistemas educativos, se elaboró un “Guión para la obtención de datos de cuarto nivel”. Éste fue una ayuda para que los diferentes equipos nacionales recopilaran la información de los factores del nivel de país/sistema educativo.

2.2.5. TRABAJO DE CAMPO

Como se ha señalado, en cada país se seleccionaron distintas escuelas que impartieran educación primaria o básica y que cumplieran determinadas condiciones que aseguraran, por un lado, la maximización de la variable independiente y, por otro, una representatividad ecológica suficiente. Tras la selección y localización, se solicitaron los permisos correspondientes por parte de las administraciones y se estableció contacto con los centros, recabando su apoyo.

De forma simultánea, se impartió formación de los investigadores que realizaron el trabajo de campo en cada país a partir de un documento común,

el denominado “Manual para el trabajo de campo”, así como formación específica para el desarrollo de los grupos focales y la aplicación de la guía de observación en el aula.

El trabajo de campo se realizó en dos momentos diferenciados. En primer lugar, al comienzo del curso escolar se aplicó la prueba de matemáticas A y la prueba de lengua A, y los datos de ambas se consideraron como rendimiento previo. Los 15 instrumentos restantes se aplicaron al finalizar el curso y por el mismo equipo que realizó la primera fase. Para esta segunda etapa, se permaneció en cada escuela aproximadamente una semana completa. A esto hay que añadir los datos sobre el sistema educativo, que fueron completados por los investigadores entre esas dos fases.

El trabajo de campo se llevó a cabo entre marzo de 2002 y mayo de 2003, variando las fechas concretas en función del país y el calendario de lectivo de éste (cuadro 2.3).

2.2.6. ANÁLISIS MULTINIVEL

Como se ha señalado, se realizaron dos tipos de análisis de diferentes características metodológicas con los datos obtenidos. Por un lado, un estudio multinivel y, por otro, dos estudios de carácter más cualitativo.

En la actualidad, hay consenso en aceptar que los estudios de eficacia escolar requieren técnicas multinivel tanto para estimar la magnitud de los efectos escolares y analizar sus propiedades científicas, como para identificar los factores asociados con el logro académico (p. e. Aitkin y Longford, 1986; Hill y Rowe, 1996; Kennedy y Mandeville, 2000; Goldstein, 2003; Murillo, 2003c). Y, dentro de éstas, las más avanzadas y completas son las técnicas de cuatro niveles, dado que posibilitan conocer de forma más detallada las aportaciones de los niveles alumno, aula, escuela y país/sistema educativo.

En esencia, el análisis multinivel busca obtener el modelo que, partiendo del marco teórico previo, mejor se ajuste a los datos (Hill y Rowe, 1996). De esta forma, el proceso de modelación seguido en la IIEE busca encontrar un modelo, lo más completo posible, que se ajuste al modelo previo y que explique la mayor parte de la varianza en el rendimiento de los alumnos.

Como se ha señalado, se estudian los efectos escolares y los factores asociados con seis variables de producto: dos de rendimiento cognitivo –rendimiento en matemáticas y en lengua– y cuatro de rendimiento socio-afectivo –autoconcepto, comportamiento, convivencia social y satisfacción con la escuela–. De esta forma, se realizaron seis modelamientos multinivel, uno para cada variable. En todo el proceso se utilizó como programa para el análisis el MLwiN v2.01 y se realizó la estimación mediante el procedimiento de mínimos

Cuadro 2.3. Calendario de aplicación de las pruebas en cada país

	Año 2002												Año 2003				
	Mz.	Ab.	My.	Jn.	Jl.	Ag.	Sp.	Oc.	Nv.	Dc.	En.	Fb.	Mz.	Ab.	My.		
Bolivia																	
Chile																	
Colombia - A																	
Colombia - B																	
Cuba																	
Ecuador - Costa																	
Ecuador - Sierra																	
España																	
Panamá																	
Perú																	
Venezuela																	

cuadrados iterativos generalizados (*iterative generalised least squares - IGLS*) (Goldstein, 2003).

Sin entrar en excesivas complejidades estadísticas, el proceso que se siguió para cada una de las variables respuesta es el siguiente:

Fase 1. Estimación del modelo nulo. El modelo nulo (*null model*) o modelo vacío es el punto de partida del proceso de modelado; contiene sólo una variable respuesta y la constante (también intercepto o punto de corte). De esta forma, el modelo posee efectos aleatorios en los cuatro niveles y no incluye variables explicativas en ninguno de ellos. El modelo nulo se establece como línea de base para la estimación de la varianza explicada a partir de la cual se van evaluando las aportaciones de modelos más elaborados.

Fase 2. Estimación del modelo con variables de ajuste. A partir del modelo nulo, se añaden las variables consideradas de ajuste en la parte fija y, tras analizar si realizan una aportación estadísticamente significativa, se les incluye en la parte aleatoria y se analiza su comportamiento. En coherencia con la definición de escuela eficaz, éstas estarán relacionadas con el nivel socio-económico y cultural de los alumnos, como sus características personales, el rendimiento previo o el nivel socio-cultural de la escuela.

Este modelo con las variables de ajuste es la base del planteamiento del valor añadido, dado que en él se incluyen los factores externos que inciden en el rendimiento del alumno. De esta forma, si se estiman los residuales de los alumnos a partir de este modelo, se tendría el rendimiento de los alumnos al descontar esas variables de ajuste, lo que se denomina *logro académico*. Así, el rendimiento estaría constituido por los resultados brutos, y el logro sería ese rendimiento quitando factores como el nivel socio-económico y cultural de las familias, el rendimiento previo o las características personales del alumno; es decir, lo que aporta a su desarrollo estudiar en un aula, escuela y país concreto.

Además de servir de base para estimaciones posteriores, con los modelos ajustados se empiezan a extraer resultados que dan respuesta al primer grupo de objetivos de este estudio:

- Estimación del efecto escolar, de aula y de sistema educativo para cada medida de rendimiento, a partir del cálculo de las correspondientes *correlaciones intraclase (ICC)*³.

3. Desde un planteamiento multinivel, la correlación intraclase se obtiene a partir de los modelos ajustados mediante la siguiente fórmula:

$$\rho = \frac{\sigma_{\mu_0}^2}{\sigma_{\mu_0}^2 + \sigma_{\epsilon_0}^2}$$

- Análisis de la consistencia de los efectos escolares entre diferentes medidas de producto, mediante el cálculo de los residuales del nivel 3 (escuela) para cada variable y la estimación de su correlación mediante el *índice de correlación de Pearson*.
- Estudio de la eficacia diferencial de los efectos escolares para cada variable de rendimiento y cada variable de ajuste, a partir del análisis de la significación de la aportación de las variables de ajuste en la parte aleatoria, tanto de forma individual como en el modelo ajustado global.

Fase 3. Estimación de las aportaciones de factores de alumno, aula, escuela y sistema educativo a partir del modelo de ajuste de forma individual y por niveles. En la fase 3 se estima la aportación de cada una de las variables de contexto, entrada y proceso (tanto del alumno, como del aula y del sistema educativo) para explicar la varianza del rendimiento del alumno a partir del modelo ajustado. De esta forma, se identifican los factores de aula, escolares y del sistema educativo asociados con el logro académico.

El procedimiento para su estimación es análogo al de la fase anterior. En primer lugar, se introduce cada una de las variables en la parte fija del modelo y se analiza si su aportación es significativa; si es así, se analiza si su aportación es significativa en la parte aleatoria. A continuación, se elabora un modelo con todas las variables de cada nivel que han resultado significativas en la parte fija.

Fase 4. Estimación del modelo final. El último paso del proceso de modelación será la estimación del modelo final con la incorporación de todas las variables seleccionadas en el modelo teórico. De esta forma, se obtiene un modelo multinivel de cuatro niveles para cada una de las seis variables de producto.

Para dejar cerrado el proceso, se verifican los supuestos de los modelos. Los principales recaen sobre el error del modelo (ϵ), y su certificación se realiza a través del análisis de los residuos ($\hat{\epsilon}$). Estos supuestos son los siguientes:

- El error tiene media nula y varianza constante; es decir, el error es homocedástico.
- Los componentes aleatorios y el valor previsto son ortogonales.
- El error debe tener una distribución normal para que se puedan inferir los resultados de la muestra a la población.

Para verificar la normalidad del error, habitualmente se analiza el gráfico QQ (o QQ-plot). En este gráfico, el eje de ordenadas representa los residuos escolares estandarizados ordenados, y el eje de abscisas, el respectivo valor esperado de la distribución normal estandarizada. Cuando los residuos están normalmente distribuidos, los puntos del gráfico se sitúan en la línea diagonal. Para com-

probar los supuestos 2 y 3, se realiza un análisis gráfico de los residuos. De esta forma se representa, mediante un gráfico de dispersión, la relación entre los elementos del error de dos en dos, y se verifica si hay alguna relación.

2.2.7. ANÁLISIS CUALITATIVO DE DATOS

De forma paralela al análisis multinivel, se realizaron dos aproximaciones de carácter cualitativo. En primer lugar, se realizó un estudio de la eficacia percibida a partir del análisis de los grupos focales. En segundo término, se hizo un estudio en profundidad de las escuelas que, en cada país, fueron encontradas como especialmente eficaces y menos eficaces, utilizando el planteamiento de *valor añadido en educación*.

2.2.7.1. Estudio de eficacia percibida

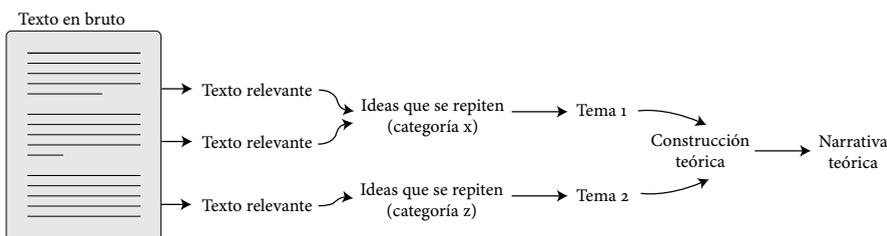
El propósito general del estudio de eficacia percibida es aportar la mirada e interpretación que los diversos actores escolares (padres, docentes, alumnos y directivos) construyen, negocian y validan cotidianamente respecto a los factores de eficacia escolar indagados, así como a las características y condiciones en que ocurre el proceso educativo que, si bien escapan a lo previsto por el modelo de eficacia escolar, ayudan a comprender los resultados que alcanzan o deberían alcanzar todos los estudiantes.

Los grupos focales desarrollados en las escuelas analizadas en la IIEE se desarrollaron con la finalidad explícita de comprender los saberes culturales referidos a las creencias, percepciones y actitudes de los docentes, alumnos y padres frente a los factores que hacen que una escuela sea eficaz. De esta forma, y como ya se ha hecho constar, en cada escuela se llevaron a cabo tres grupos focales cada uno de ellos con un colectivo diferente: alumnos, padres y docentes.

Como se ha señalado, los grupos focales se centraron en la indagación de cuatro aspectos generales: la función social y comunitaria de la escuela, la organización social y pedagógica de la escuela, la satisfacción por el desempeño de la escuela y el desempeño del grado estudiado frente a los otros grados de la escuela. Para facilitar la sistematización y análisis, las sesiones de obtención de información con grupos focales fueron grabadas en audiocasetes y luego se transcribieron para ser procesadas con la ayuda del *software* ATLAS.ti, programa informático para el análisis cualitativo. La información que se sistematizó y analizó corresponde a las transcripciones de los 205 grupos focales desarrollados en la investigación.

Para el análisis de la información y con el fin de asignar los documentos al *software* ATLAS.ti, éstos se recibieron de cada país en formato electrónico (ar-

Gráfico 2.3. Proceso de análisis cualitativo de textos



chivos de sólo texto o de formato enriquecido). Una vez asignados al *software*, se creó una unidad hermenéutica⁴, dentro de la cual se llevó a cabo el proceso de sistematización y análisis.

Los documentos se sistematizaron a la luz de las categorías analíticas del estudio, si bien se tuvieron en cuenta posibles categorías emergentes, según algunos de los lineamientos propuestos por la teoría fundamentada, desde la perspectiva de Anselm Strauss (p. e., Strauss y Corbin, 2002); sin embargo, dicha propuesta no guió la totalidad del proceso analítico, pues también se recurrió a la propuesta analítica de Auerbach y Silverstein (2003) sobre los momentos por los que atraviesa el proceso analítico cualitativo, cuando se trata de material textual. La secuencia propuesta se recoge en el gráfico 2.3.

En términos generales, siguiendo la propuesta de la teoría fundada y haciendo uso del *software* ATLAS.ti®, el análisis empieza a partir del texto en bruto, del cual se hace una lectura minuciosa teniendo presentes las preguntas de la investigación; de esta forma es posible identificar texto relevante; es decir, relacionado con las preguntas de investigación. Dicho texto relevante se almacena en categorías analíticas, que son la representación de los conceptos que guían la investigación. Al avanzar el proceso, dentro de las categorías se empieza a encontrar que varios de los actores involucrados en la investigación usan las mismas palabras, o palabras similares, para referirse a una misma idea; estas ideas se denominan “ideas que se repiten”, y son las que permiten empezar a brindar claridad a las preguntas de investigación.

A partir de las ideas que se repiten, es posible identificar temas, entendidos como aquello que tienen en común las ideas que se repiten; un tema es un as-

4. Dentro del ATLAS.ti la unidad hermenéutica es la que da estructura a todo análisis. El nombre se escogió para reflejar la aproximación que se tomó para el diseño del *software*. La unidad hermenéutica contiene todos los elementos relevantes a un estudio particular. Puede pensarse en ella como un “contenedor de ideas”.

pecto implícito que organiza un grupo de ideas que se repiten. A dichos temas es posible asignarles un nombre que permita distinguir los diversos temas que se presentan como resultado del análisis, algunos de los cuales estarán referidos a categorías preexistentes, y otros harán referencia a categorías emergentes.

Estos temas dan un mayor acercamiento a los hallazgos, a la vez que permiten evidenciar la relación de éstos con las preguntas de investigación. Los temas se pueden organizar en ideas más abstractas, denominadas “construcciones teóricas”, las cuales permiten reconocer la relación entre los hallazgos y el marco teórico de la investigación o, en su defecto, la necesidad de ampliar el marco teórico de ésta en aspectos particulares.

Por último, los hallazgos presentados en las construcciones teóricas se organizan en narrativas teóricas, las cuales son el resumen de los hallazgos de la investigación. “La narrativa es el paso culminante y se constituye en el puente entre las preguntas del(a) investigador(a) y la experiencia subjetiva de los participantes en la investigación” (Auerbach y Silverstein, 2003: 40). La narrativa teórica cuenta la historia subjetiva de los participantes en sus propias palabras, aunque también incluye el marco teórico del investigador o investigadora por medio de las construcciones teóricas y temas que aparecerán a lo largo de la narrativa.

Siguiendo el proceso anterior, se identificaron las ideas de los actores que se repiten frente a los factores de eficacia escolar estudiados en la HEE y, a partir de allí, se construyeron las narrativas que dan cuenta de las experiencias subjetivas de los actores involucrados en la investigación frente a los factores de eficacia escolar.

2.2.7.2. Estudio de casos

En segundo lugar, siguiendo la tradición iniciada por Weber (1971) de analizar en profundidad algunas escuelas cuyas características contextuales y cuyo rendimiento las hacía ser especiales –escuelas prototípicas o *outliers*–, se estudiaron en profundidad y con una perspectiva global algunas escuelas concretas seleccionadas por sus resultados.

Revisando la literatura sobre investigaciones de eficacia que analizan en profundidad escuelas *outliers*, es posible reconocer cuatro tipos diferentes de estudios (Murillo, 2005): (a) que analizan sólo *outliers* positivos, (b) que comparan *outliers* positivos y negativos, (c) que comparan escuelas *outliers* positivos y escuelas medias y (d) que comparan *outliers* positivos, negativos y escuelas medias. Aunque la última opción ofrece una información más completa, tiene la gran desventaja de exigir un importante número de escuelas. Por ello, se optó por el segundo tipo; es decir, analizar escuelas extremas en cuanto a su

eficacia: escuelas “especialmente eficaces” y “menos eficaces”. Para controlar la varianza de error, se optó por seleccionar dos escuelas propuestas de cada país. La ventaja de esta opción es que se maximiza artificialmente la varianza experimental con lo que se extreman las características que definen un tipo de escuelas frente a las otras.

Para la selección de estas escuelas, se partió del estudio multinivel. Así, se estimaron los logros académicos obtenidos por los alumnos de cada escuela a través de la tecnología de valor añadido; es decir, al descontar la aportación de las variables de ajuste del rendimiento de los alumnos. Técnicamente se hizo comparando los residuales de los centros a partir de los modelos multinivel ajustados. De ahí se seleccionaron para cada país las dos escuelas con logros extremos.

Con toda la información obtenida en los 17 instrumentos –a la cual se añadieron los datos de las observaciones no sistemáticas, las informaciones aportadas por las entrevistas informales realizadas con los diferentes colectivos, así como las percepciones obtenidas tras una semana de convivencia en el centro– cada equipo investigador elaboró la descripción de esa escuela. Para realizar dicha descripción, los equipos contaron con un mínimo esquema para reflejar los resultados, pero no se partió de un marco común de análisis. El objetivo fue que los investigadores reflejaran libremente lo que habían obtenido, de tal forma que pudieran aportar elementos no recogidos en el marco teórico.

A partir de las descripciones de las escuelas eficaces, se realizó un análisis conjunto, al igual que se hizo de las descripciones de las escuelas menos eficaces y, por último, se aportó una visión global de los hallazgos encontrados.

Resultados 3

Este tercer capítulo del informe está dedicado a describir los principales hallazgos encontrados en la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE). Se divide en dos grandes partes: la primera de ellas se centra en la descripción de los resultados del estudio multinivel de eficacia escolar. En la segunda se abordan los hallazgos de los estudios de carácter más cualitativo: el estudio de la eficacia percibida y el de las escuelas prototípicas. A esto se le añade un apartado final donde se incorporan ambos conjuntos de resultados para construir un modelo iberoamericano sobre eficacia escolar.

3.1. Estudio multinivel de eficacia escolar

Profundizar en el conocimiento de los efectos escolares e identificar los factores asociados con el logro académico son los dos grandes objetivos planteados en este estudio, y encuentran su respuesta mediante el estudio cuantitativo de enfoque multinivel.

3.1.1. EFECTOS ESCOLARES

Una de los temas que han preocupado a los estudiosos sobre eficacia escolar desde el mismo nacimiento de esta línea de indagación empírica es saber cuánto importa la escuela; es decir, conocer qué capacidad tienen los centros escolares de influir en los resultados de sus alumnos. Como se ha definido en el primer capítulo, esa capacidad ha tomado el nombre de “efecto escolar” y, técnicamente, se operativiza como el porcentaje de variación en el rendimiento de los alumnos debido a las características procesuales del centro en el que están escolarizados.

Tras conocer esa cifra, es decir, tras obtener una estimación de la magnitud de los efectos escolares, los investigadores han pretendido profundizar un poco más en las características de este concepto. Así, se han preocupado por saber si los efectos son consistentes entre áreas; si la eficacia de las escuelas es diferente en función del grupo de alumnos (eficacia diferencial); si los efectos son estables de un año a otro, y si son perdurables en el transcurso de los años. En este estudio, además de estimar la magnitud de los efectos escolares, se pretende profundizar en las dos primeras propiedades científicas: la consistencia entre efectos y la eficacia diferencial. En efecto, se busca conocer si los efectos obtenidos con diferentes medidas de producto académico son consistentes entre sí, y si los centros escolares discriminan a algún grupo de alumnos por sus características personales, familiares o sociales.

3.1.1.1. Magnitud de los efectos escolares

El efecto escolar, desde un planteamiento multinivel, se estima a través de la correlación intraclase del modelo multinivel con las variables de ajuste. De esta forma, el proceso de cálculo es el siguiente: en primer término, se obtienen los cinco modelos multinivel ajustados –uno para cada variable producto–, y de ahí se obtienen las correspondientes correlaciones intraclase (véase Capítulo 2).

En coherencia con la definición de escuela eficaz, en este estudio se han considerado las siguientes variables de ajuste:

- *Nivel socio-económico de las familias.* Constructo elaborado a partir de las informaciones de las familias acerca de las posesiones familiares, el trabajo de los padres codificado y los recursos en el hogar. Variable tipificada.
- *Nivel cultural de las familias.* Operativizado a través de la titulación educativa máxima obtenida por la madre. Según los datos de este trabajo, el nivel de estudios de la madre ha mostrado ser el indicador de nivel cultural con mayor poder explicativo del rendimiento de los alumnos. Variable centrada.
- *Género.* Variable *dummy* codificada como 0 varón y 1 mujer.
- *Nativo/inmigrante,* si el alumno ha nacido en el país donde vive o en otro. Variable *dummy* codificada como 0 nativo y 1 inmigrante.
- *Lengua materna española u otra*⁵. Si el alumno habla en su casa el español u otra lengua. Variable *dummy* codificada como 0 lengua materna español y 1 otra lengua materna.
- *Rendimiento previo:* en matemáticas (con la variable producto rendimiento en matemáticas) o en lengua (con la variable producto rendimiento en lengua), medido a través de una prueba estrictamente equiparable aplicada al comienzo del curso. La presencia de esta variable como variable de ajuste implica que, para las variables de producto cognitivas, tanto los efectos escolares como los factores asociados hacen referencia a lo que el alumno ha aprendido en ese curso. Para las variables de logro socio-afectivo, sin embargo, no se contó con medida alguna del rendimiento previo.

5. Tener lengua materna distinta del español significa bien pertenecer a un grupo étnico minoritario con una lengua propia o bien ser inmigrante de un país no hispanohablante. Por no añadir mayor complejidad al estudio, se optó por que ninguna de las escuelas estudiadas en España estuviera situada en comunidades con dos lenguas cooficiales. Según datos de este estudio, la variable pertenencia a un grupo étnico minoritario no está asociada con el rendimiento ni en lengua ni en matemáticas.

- *Nivel socio-cultural de la escuela.* Medido a partir de la opinión de la dirección sobre una serie de informaciones sobre las familias de los alumnos matriculados en la escuela. Variable tipificada.
- *Nivel socio-cultural del país,* operativizado a través de la tasa de alfabetización del país. Se optó por trabajar con esta variable por ser la que tenía mayor capacidad predictiva del rendimiento del alumno.

De esta forma, el modelo ajustado del que se estimaron los efectos escolares –y posteriormente los efectos de aula y escuela– es el siguiente:

$$y_{ijkl} = \beta_{ojkl} + \beta_{ijkl} NSE_{ijkl} + \beta_{ijkl} NCult_{ijkl} + \beta_{ijkl} Mujer_{ijkl} + \beta_{ijkl} Inmig_{ijkl} + \dots + \beta_{ijkl} Otra_LM_{ijkl} + \beta_{ijkl} RP_{ijkl} + \beta_{7l} NSC_esc_{kl} + \beta_{8l} NSC_p_l + \epsilon_{ijkl}$$

$$\beta_{ojkl} = \beta_o + \varphi_{ol} + v_{okl} + \mu_{ojkl}$$

$$\beta_{ijkl} = \beta_i + \varphi_{il} + v_{ikl} + \mu_{ijkl} \dots \beta_{6jkl} = \beta_6 + \varphi_{6l} + v_{6kl} + \mu_{6jkl}$$

$$\beta_{7l} = \beta_7 + \varphi_{7l}$$

con

$$[\epsilon_{ijkl}] \sim N(0, \Omega_\epsilon) = [\sigma_{\epsilon_0}^2]$$

$$[\mu_{ojkl}] \sim N(0, \Omega_\mu) : \Omega_\mu = [\sigma_{\mu_0}^2]$$

$$[v_{okl}] \sim N(0, \Omega_v) : \Omega_v = [\sigma_{v_0}^2]$$

$$[v_{ikl}] \sim N(0, \Omega_v) : \Omega_v = [\sigma_{v_0}^2]$$

$$[\varphi_{ol}] \sim N(0, \Omega_\varphi) : \Omega_\varphi = [\sigma_{\varphi_0}^2]$$

donde:

- y_{ijkl} : las diferentes medidas de rendimiento, tanto cognitivo como socio-afectivo.
- NSE_{ijkl} : nivel socio-económico de las familias.
- $NCult_{ijkl}$: nivel cultural de las familias.
- $Mujer_{ijkl}$: si el alumno es mujer.
- $Inmig_{ijkl}$: si el alumno es inmigrante.
- $Otra_LM_{ijkl}$: si la lengua materna del alumno no es el español.
- RP_{ijkl} : rendimiento previo:
- En lengua (sólo para la variable producto rendimiento en lengua).
- En matemáticas (sólo para la variable producto rendimiento en matemáticas).
- NSC_esc_{kl} : nivel socio-cultural de la escuela.
- NSC_p_l : nivel socio-cultural del país.

Con el objetivo de facilitar la lectura e interpretación de los resultados, y siguiendo la estrategia habitual en otros estudios de eficacia escolar, se optó por presentar, en primer término, las estimaciones de los efectos escolares para rendimiento cognitivo y dejar para un segundo momento los efectos escolares de las variables de producto socio-afectivo.

A. Magnitud de los efectos escolares para variables de rendimiento cognitivo

Trabajar con modelos de cuatro niveles abre nuevas posibilidades para estimar y comprender la magnitud de los efectos de la escuela sobre el logro académico de los alumnos. Ciertamente, es posible conocer la magnitud del efecto de la escuela: (a) descartando el efecto del aula, (b) descartando el efecto del país y (c) descartando ambos efectos de forma simultánea. Ello va a aportar una imagen algo compleja –pero también mucho más clarificadora– de la influencia de la escuela sobre el desarrollo del alumno.

Como se ha señalado, las variables de producto de rendimiento cognitivo son dos: rendimiento en matemáticas y rendimiento en lengua; ambas se midieron a partir de dos cuestionarios elaborados por el LLECE para el primer estudio comparado del rendimiento en América Latina. Las puntuaciones fueron estimadas a través de la teoría de respuesta al ítem (TRI) mediante el modelo de un parámetro (modelo de Rasch). Para facilitar la interpretación, las puntuaciones se transformaron linealmente para que tuvieran una media de 250 puntos y una desviación típica de 50.

Antes de presentar y analizar la magnitud de los efectos, es interesante estudiar los modelos multinivel ajustados elaborados para su estimación, tanto para rendimiento en matemáticas como para rendimiento en lengua. Ambos se ofrecen en el cuadro 3.1.

Algunas ideas que pueden obtenerse de su análisis son:

- Tanto el nivel socio-económico como el nivel cultural de las familias de los alumnos inciden en el rendimiento cognitivo de los alumnos, de tal forma que cuanto más elevados son esos niveles, más alto es el rendimiento tanto en matemáticas como en lengua. Además, los datos indican que la incidencia del nivel cultural es mayor que la del nivel socio-económico y que ambas inciden más en el rendimiento en matemáticas que en el rendimiento en lengua.
- Los alumnos varones obtienen mejor rendimiento en matemáticas, mientras que sus compañeras mujeres sacan mejores puntuaciones en lengua, con una diferencia muy similar. En concreto, en igualdad de otras condiciones, las niñas obtienen 3,16 puntos más en lengua y 3,22 menos en matemáticas que sus compañeros varones.

Cuadro 3.1. Resultados de los modelos multinivel ajustados de cuatro niveles para rendimiento en matemáticas y en lengua

	RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS	RENDIMIENTO EN LENGUA
<i>Parte fija</i>		
Intercepto	203,81 (6,085)	175,57 (3,332)
Nivel socio-económico de la familia	2,77 (0,60)	1,70 (0,53)
Nivel cultural familia	4,04 (0,57)	1,74 (0,51)
Varón-mujer	-3,22 (0,92)	3,16 (0,82)
Inmigrante	-7,12 (2,56)	NS
Lengua materna distinta del español	NS	-4,28 (2,10)
Rendimiento previo	0,41 (0,01)	0,39 (0,01)
Nivel socio-económico de la escuela	NS	2,95 (1,02)
Nivel socio-económico del país	3,85 (1,46)	3,44 (0,55)
<i>Parte aleatoria</i>		
Entre países	194,82 (105,95)	12,37 (12,60)
Entre escuelas	128,13 (44,27)	78,02 (22,66)
Entre aulas	299,00 (39,86)	111,00 (17,27)
Entre alumnos	1226,30 (23,37)	844,84 (16,32)

NS: no significativo a un $\alpha=0,05$.

- Los alumnos nacidos fuera del país donde estudian tienen peores resultados en matemáticas que sus compañeros nativos; en concreto, 7,12 puntos menos. Este efecto negativo no se observa en rendimiento en lengua.
- Por el contrario, tener como lengua materna el español u otra lengua está asociado con el rendimiento en lengua, pero no así en matemáticas. Como promedio, no tener como lengua materna el español significa obtener 4,28 puntos menos de rendimiento en lengua.
- El rendimiento previo es la variable que mejor explica el rendimiento, tanto en lengua como en matemáticas. Así, por cada

punto de más (o de menos) obtenido en la prueba de lengua o de matemáticas aplicada al comienzo de curso, el resultado final se incrementa en 0,4 puntos, independientemente de la escuela, el docente o el país de que se trate.

- El nivel socio-cultural de la escuela incide en el rendimiento en lengua, no así en matemáticas. La inclusión de esta variable en el modelo de lengua ayuda a explicar en parte por qué el nivel económico y cultural de los alumnos incide más en matemáticas.
- El nivel socio-cultural del país, medido como tasa de alfabetizados, está asociado con el rendimiento de los alumnos, de tal forma que estudiar en un país con un alto nivel socio-cultural de la población hace que el logro de los alumnos sea más alto.

Todos estos datos comienzan a aportar algunas interesantes ideas de factores, en este caso personales, asociados con el logro cognitivo.

A partir de estos modelos ajustados, se estiman las correspondientes correlaciones intraclase. De esta forma, es posible conocer no sólo el porcentaje de varianza del alumno explicado por la escuela, sino también el explicado por el aula y por el país, lo que supone una aportación inédita no sólo entre los estudios iberoamericanos, sino también entre los realizados en otros países.

Utilizando el modelo multinivel ajustado de cuatro niveles se encuentra que el efecto escolar, descontando el efecto del aula y el efecto del país, para la variable producto rendimiento en matemáticas es de 10,70, y para rendimiento en lengua, de 8,44 (cuadro 3.2). Es decir, el porcentaje de varianza del logro académico cognitivo del alumno explicado por estudiar en una escuela u otras, aproximadamente, del 10%.

Cuadro 3.2. Estimación de la magnitud del efecto escolar, de aula y de país para rendimiento en matemáticas y en lengua con modelos de cuatro niveles

EFEECTO	RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS	RENDIMIENTO EN LENGUA
Aula	22,02	11,61
Escuela	10,70	8,45
País	15,52	1,44

Sin embargo, el efecto de aula y de país son radicalmente diferentes en función de la variable producto de que se trate. Así, para matemáticas el efecto aula es del 22%, y el efecto país, del 15,5%; mientras tanto, para rendimiento en lengua el efecto de aula es del 11%, y el efecto del país, apenas del 2% (cuadro 3.2). Estos resultados tan llamativos y reveladores exigen un análisis más profundo.

Como se ha señalado, el efecto escolar para el logro académico cognitivo se encuentra en torno al 10%, con pocas diferencias entre rendimiento en matemáticas y en lengua. Este porcentaje podría parecer pequeño; sin embargo, hay que recordar que supone exclusivamente la influencia de los factores escolares, no de aula, en el logro académico.

Para comparar esta cifra con las obtenidas en otras investigaciones que sólo utilizan modelos multinivel de dos niveles (alumno y escuela), se calculan los modelos ajustados de dos niveles (alumno y escuela)⁶, de tres niveles (alumno, escuela y país), y se estiman las correspondientes correlaciones intraclase (cuadro 3.3).

Los efectos escolares estimados a partir de modelos de dos niveles indican que la varianza del logro académico cognitivo, explicada por la escuela, alcanza el 29%, sin apenas diferencias entre lengua y matemáticas. Ello indica que el resultado de un alumno puede variar ese porcentaje en función de la escuela y el país donde estudie.

Sin embargo, como se ha visto, parte de esa varianza no puede atribuirse a la escuela, dado que es generada por las características del país (y su política) donde el niño o la niña viva. Por lo tanto, para poder aproximarse más a los estudios que sólo analizan los efectos en un único país, sería necesario descontar el efecto del país. En ese caso (modelo de tres niveles), el efecto escolar se encuentra entre el 18,2% para logro en matemáticas y el 13,7% para logro en lengua. Como se analizará en el capítulo siguiente, estas cifras se acercan más a lo encontrado en otros estudios.

6. El modelo ajustado de dos niveles sería el siguiente:

$$y_{ik} = \beta_{ok} + \beta_{ik}NSE_{ik} + \beta_{2k}NCult_{ik} + \beta_{3k}Mujer_{ik} + \beta_{4k}Inmig_{ik} + \beta_{5k}Otra_LM_{ik} + \\ \dots + \beta_{6k}RP_{ik} + \beta_{7k}NSC_esc_k + \varepsilon_{jk}$$

$$\beta_{ok} = \beta_o + v_{ok}$$

$$\beta_{ik} = \beta_i + v_{ik} \dots \beta_{6k} = \beta_6 + v_{6k}$$

con

$$[\varepsilon_{oik}] \sim N(0, \Omega_\varepsilon): \Omega_\varepsilon = [\sigma_{\varepsilon_0}^2 -$$

$$[\nu_{ok}] \sim N(0, \Omega_\nu): \Omega_\nu = [\sigma_{\nu_0}^2 -$$

Cuadro 3.3. Estimación de la magnitud del efecto escolar para rendimiento en lengua a partir de los modelos multinivel ajustados de dos, tres y cuatro niveles

NIVELES	RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS	RENDIMIENTO EN LENGUA
2 niveles (alumno y escuela)	29,00	29,11
3 niveles (alumno, escuela y país)	18,22	13,70
4 niveles (alumno, aula, escuela y país)	10,70	8,45

Todos estos resultados se resumen en las siguientes ideas:

- La influencia de la escuela sobre el logro académico cognitivo del alumno se encuentra entre el 18% y el 14%, mayor para matemáticas que para lengua.
- Si se analiza con más detalle, se encuentra que el efecto debido al aula en el que estudia el alumno está entre el 22% y el 11% del rendimiento del alumnado; mientras que el efecto debido a las características del centro en su conjunto se encuentra en torno al 10%.
- El país marca diferencias en el logro cognitivo, al menos en matemáticas, dado que el 15% de la varianza en el logro es explicado por el país. En lengua, sin embargo, estudiar en un país u otro no genera diferencias en el desempeño de los alumnos.

B. Magnitud de los efectos escolares para variables de logro académico socio-afectivo

Como se explicó en el capítulo 2 –dedicado a exponer la metodología de esta investigación–, junto con las dos variables de rendimiento cognitivo se trabajó con cuatro variables de rendimiento socio-afectivo: autoconcepto, comportamiento en la escuela, convivencia social y satisfacción con la escuela. Por la forma en que se miden, cada una de ellas tiene una serie de características que conviene recordar para poder interpretar más adecuadamente los resultados encontrados:

- El *autoconcepto* se midió a través de un cuestionario para el alumnado, elaborado ad hoc, basado en el SDQ-I, compuesto por 56 preguntas y con un alto índice de fiabilidad ($\alpha=0,93$). Para facilitar la lectura, esta variable fue transformada en una escala con una

- media de 250 y una desviación típica de 50 (véase apartado 2.2.4.1).
- Las variables *comportamiento en el aula* y *convivencia social* se recogieron a partir del informe del docente sobre el comportamiento académico y social de los alumnos. Este cuestionario se aplicó a los docentes para cada uno de los alumnos de su clase; se compone de 29 ítems y tiene una alta fiabilidad ($\alpha=0,95$). Ambas variables se transformaron para facilitar la lectura de los modelos multinivel en la misma escala que el autoconcepto.
 - Por último, la *satisfacción con la escuela* se obtuvo a través del cuestionario general del alumno. Por tanto, es una medida de la satisfacción declarada por los alumnos a través de varias preguntas. Está en la misma escala que la variable autoconcepto.

Para simplificar la presentación de datos, se ofrece la estimación de la magnitud de los efectos escolares de estas variables sólo para el modelo de cuatro niveles. El proceso consistió en elaborar los respectivos modelos ajustados para cada variable producto. Como se ha señalado, las variables que se incorporan en esos modelos ajustados son las mismas que para las variables de rendimiento cognitivo, con la excepción del rendimiento previo.

El análisis del modelo ajustado para la variable autoconcepto aporta interesantes informaciones que es necesario describir con cierto detalle. Así, según los datos de este estudio, el autoconcepto está asociado con algunos factores personales y familiares, como:

- El nivel socio-económico de las familias, de tal forma que los hijos de familias con mayores ingresos tienen un autoconcepto más positivo que los que tienen escasos ingresos.
- El nivel cultural de las familias, donde los hijos de familias de mayor nivel cultural tienen un autoconcepto más positivo.
- El género, donde se encontró que las mujeres tienen autoconcepto más negativo que los varones.
- Ser inmigrante supone también tener un autoconcepto más negativo; en concreto, 8,29 puntos menos, en una escala de 250 de media y 50 de desviación típica.
- Tener una lengua materna diferente del español también hace que el autoconcepto sea más negativo.

De esta forma, una alumna de nivel socio-económico y nivel cultural medio-bajo –una desviación típica por debajo de la media–, inmigrante y cuya lengua materna no sea el español, tiene un autoconcepto 0,5 desviaciones típicas más

Cuadro 3-4. Resultados de los modelos multinivel ajustados de cuatro niveles para las variables de producto de rendimiento socio-afectivo

	AUTOCONCEPTO	COMPORTAMIENTO	CONVIVENCIA SOCIAL	SATISFACCIÓN CON ESCUELA
Parte fija				
Intercepto	255,67 (4,77)	251,49 (2,47)	249,21 (3,38)	251,16 (3,03)
NSE familia	1,85 (0,75)	2,82 (0,79)	NS	3,51 (0,79)
Nivel cultural familia	2,49 (0,75)	5,22 (0,77)	NS	NS
Varón-mujer	-2,35 (1,16)	7,087 (1,26)	4,73 (1,03)	3,69 (1,29)
Inmigrante	-8,29 (3,27)	-18,28 (3,40)	NS	-12,08 (3,48)
Otra lengua materna	-7,87 (2,29)	NS	NS	-9,18 (3,16)
NSC escuela	NS	NS	5,98 (1,64)	NS
NSC país	NS	NS	NS	NS
Parte aleatoria				
Entre países	176,47 (95,07)	33,91 (24,28)	50,61 (43,04)	62,45 (37,13)
Entre escuelas	131,93 (39,28)	36,06 (28,05)	89,82 (66,97)	38,68 (25,82)
Entre aulas	188,25 (32,54)	236,62 (37,10)	721,57 (88,02)	191,28 (32,65)
Entre alumnos	1684,33 (32,54)	1996,63 (38,58)	1327,93 (25,66)	2117,38 (40,90)

NS: no significativo a un $\alpha=0,05$.

negativo que un alumno de nivel socio-económico y cultural medio-alto, nativo y con el español como lengua materna. Con estos datos, se aporta una imagen nítida de las dificultades de determinados colectivos de alumnos respecto al logro académico tanto en áreas curriculares como en valores y actitudes.

De las variables anteriores, cuatro aparecen en el modelo ajustado correspondiente a la variable producto comportamiento del alumno en el aula, según la opinión de su docente, pero no todas con el mismo sentido. Así, parecen tener un mejor comportamiento los alumnos con un nivel socio-económico y cultural más alto, pero son las mujeres quienes se comportan mejor. También el ser inmigrante hace que la valoración de los profesores respecto al comportamiento de los alumnos baje y, además, de forma muy importante (18,28 puntos), lo que supone algo más de una tercera parte de la desviación típica.

Muy relacionada con el comportamiento está la variable convivencia social, dado que mide la relación del alumno con sus compañeros a través de la opinión de los docentes. En este caso, sólo el género influye en esta valoración, al tener las niñas una mejor relación con los otros que los niños. Aquí, como novedad, incide el nivel socio-cultural de la escuela, de tal forma que cuanto mayor es este nivel, mejor es el comportamiento de todos sus alumnos.

La última variable de producto analizada es la satisfacción del alumno con la escuela. Su modelo ajustado está conformado por cuatro variables explicativas: nivel socio-económico del alumno, género, inmigrante/nativo y lengua materna. De tal forma que los alumnos que menos satisfechos están con la escuela donde estudian son los de nivel socio-económico más bajo, las mujeres, los inmigrantes y aquéllos cuya lengua materna no es el español. No son relevantes, según estos resultados, ni el nivel cultural de las familias ni el nivel socio-cultural de la escuela.

Estos datos, que apenas sirven como una introducción al estudio de los factores asociados con el logro académico en variables de logro académico socio-afectivo, comienzan a dejar la sensación de que quizá la escuela esté dirigida a un determinado tipo de alumnos, marginando a otros por sus características personales y familiares.

En coherencia con lo realizado anteriormente y a partir de los modelos de dos niveles (alumno y escuela) y de tres niveles (alumno, escuela y país), se obtuvo una estimación de los efectos escolares para las variables de logro académico socio-afectivo. Los resultados se presentan en el cuadro 3.5.

Allí se puede observar, en primer término, que los efectos escolares de estas variables de comportamiento y actitud son más bajos que los encontrados para logro en matemáticas y en lengua. De esta forma, la escuela parece tener una menor influencia en la conformación de comportamientos y actitudes que en el

Cuadro 3.5. Estimación de la magnitud del efecto escolar, de aula y de país para autoconcepto, comportamiento, convivencia social y satisfacción con la escuela con modelos de dos, tres y cuatro niveles (en porcentaje de varianza explicada)

NIVELES	EFEECTO	AUTOCONCEPTO	COMPORTAMIENTO	CONVIVENCIA SOCIAL	SATISFACCIÓN CON LA ESCUELA
4 (al-au-es-pa)	Aula	10,05	10,59	35,21	24,20
	Escuela	7,26	1,77	6,33	0,00
	País	9,48	1,67	3,67	2,29
3 (al-es-pa)	Escuela	11,98	7,42	23,06	5,60
2 (al-esc)	Escuela	18,65	6,66	23,29	10,02

aprendizaje de contenidos curriculares, aunque hay grandes variaciones entre las diferentes medidas de producto.

Así, y como segundo comentario, se encuentra que el efecto escolar es:

- Nulo en satisfacción con la escuela. En efecto, descontando la aportación del aula y del país, el efecto escolar para la variable producto satisfacción con la escuela es nulo. Si se le incluye la aportación del aula, asciende al 5,60%.
- Muy bajo en comportamiento, apenas el 1,77%. Considerando también la aportación del aula, la varianza explicada llega al 7,42%.
- Bajo en convivencia social, del 6,33%. No obstante, incorporando la aportación del aula asciende al 23,06%.
- Bajo en autoconcepto, del 7,26%. Sube hasta el 11,98% con la incorporación del aula.

Con ello, es posible afirmar que las características procesuales de la escuela inciden en el desarrollo de actitudes y comportamientos positivos por parte de los alumnos, aunque esta incidencia es mayor en autoconcepto y convivencia social, y nula en satisfacción con la escuela. Este último dato es especialmente llamativo, dado que indica que la satisfacción del alumno con la escuela no depende de la escuela, sino de sus propias características o del aula. En el capítulo siguiente se discutirán con más detalle las implicaciones de este hallazgo.

Mucha mayor es la influencia de los elementos de aula en las cuatro variables analizadas, pero sobre todo en convivencia social de los alumnos y en satisfacción con la escuela. En el primer caso, puede explicarse al recordar que es el propio docente quien valora el comportamiento social de sus alumnos; la magnitud del efecto de aula en la convivencia social puede ocultar, simplemente, los diferentes baremos utilizados por los docentes. Sin embargo, es extremadamente interesante que el 24,2% de la varianza en la satisfacción de alumnos con la escuela sea explicado por el aula. Si se tiene en cuenta que la escuela no explica nada, y el país, un anecdótico 2,3%, se obtiene como conclusión que la visión que tiene el alumno de la escuela se debe exclusivamente a lo que acontece en el aula, no en la escuela en su conjunto.

El vivir y estudiar en un país u otro tiene una influencia mínima en las variables comportamiento (1,7%), convivencia social (3,7%) y satisfacción con la escuela (2,29%). Pero, por el contrario, tiene una importante influencia en el autoconcepto que tienen los niños y niñas (9,5%). Con ello se puede afirmar que la sociedad, en sentido amplio, cumple un papel fundamental en la conformación del autoconcepto.

3.1.1.2. Consistencia de los efectos entre áreas

Tras abordar la estimación de la magnitud de los efectos escolares, así como de aula y de país, la siguiente tarea comprometida es estudiar la consistencia entre dichos efectos. Es decir, se trata de conocer si hay coherencia entre los centros en su eficacia, en función de diferentes medidas de producto. Con ello, se obtiene información sobre si las escuelas que son buenas en la enseñanza de las matemáticas, por ejemplo, también lo son en lengua y si, además, sus alumnos tienen autoconcepto positivo o una buena convivencia social.

Estos resultados son complementarios, aunque ofrecen informaciones de diferente interpretación, al estudio de la coherencia de resultados entre alumnos. Este segundo elemento aporta información sobre si los buenos alumnos en matemáticas lo son también en lengua, o tienen alto autoconcepto, o están satisfechos con la escuela, por citar cuatro variables que se trabajaron en este estudio. Su análisis (cuadro 3.6) muestra lo siguiente:

- Existe una relación moderadamente alta entre rendimiento en lengua y rendimiento en matemáticas ($r=0,64$), de tal forma que es frecuente que los buenos alumnos en matemáticas lo sean también en lengua.
- Existen bajas correlaciones entre el rendimiento cognitivo y el socio-afectivo de cada alumno. Así, se aprecia que los valores del índice de correlación de Pearson se encuentran entre 0,27 y 0,14.

Cuadro 3.6. Matriz de correlaciones entre las diferentes medidas brutas de producto

	RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS	RENDIMIENTO EN LENGUA	AUTOCONCEPTO	COMPORTEAMIENTO	CONVIVENCIA SOCIAL	SATISFACCIÓN
Rendimiento en matemáticas	1	0,6432	0,2484	0,2484	0,1378	0,2166
Rendimiento en lengua	0,6432	1	0,2235	0,2738	0,1482	0,2260
Autoconcepto	0,2484	0,2235	1	0,1554	0,1888	0,2716
Comportamiento	0,2484	0,2738	0,1554	1	NS	0,1195
Convivencia social	0,1378	0,1482	0,1888	NS	1	0,0709
Satisfacción	0,2166	0,2260	0,2716	0,1195	0,0709	1

NS: no significativo a un $\alpha=0,05$.

- Por regla general, existen muy bajas correlaciones entre las diferentes medidas de rendimiento socio-afectivo. Efectivamente, están entre 0,15 (autoconcepto y comportamiento) y no significativa (comportamiento y convivencia social). Sin embargo, se encuentran relaciones más fuertes entre autoconcepto y satisfacción con la escuela ($r=0,27$).

Todo ello, utilizando medidas brutas; es decir, sin ser controladas por otras, como el nivel socio-económico o el género.

La consistencia entre efectos escolares, por su parte, aporta información acerca de si los centros “eficaces” o con alto valor añadido en educación en matemáticas lo son también en lengua o en autoconcepto.

La consistencia entre efectos se estima mediante la correlación de los residuales de los centros en los modelos ajustados en cada una de las variables de producto utilizadas. Para facilitar la exposición, y en coherencia con la estrategia regularmente utilizada por otros autores, se presentan en primer lugar los resultados de la consistencia entre diferentes medidas de rendimiento cognitivo. En seguida se atiende a los resultados entre diferentes medidas de rendimiento socio-afectivo, y, para finalizar, los relativos a la consistencia entre ambos tipos de medidas.

La consistencia entre los efectos escolares correspondientes a rendimiento en lengua y rendimiento en matemáticas es moderada, y se acerca a 0,5 de correlación entre los residuales de centros. Ello implica que no siempre los buenos centros en lengua lo son en matemáticas, y viceversa.

Para las variables de logro socio-afectivo, la situación es muy diferente en función de las variables estudiadas. En todo caso, como podía preverse, al observar la escasa magnitud de los efectos escolares para estas variables, esta consistencia es nula o muy baja:

- La correlación de los residuales de la variable producto comportamiento es no significativa con las otras tres variables de producto socio-emocional. De esta forma, el comportamiento de los alumnos en un centro es independiente de su convivencia social, autoconcepto y satisfacción con la escuela.
- La consistencia del efecto escolar para autoconcepto es baja, pero significativa (en torno a 0,32), con convivencia social y con satisfacción con la escuela. Con ello, los centros cuyos alumnos tienen un autoconcepto más positivo también están más satisfechos con su escuela y tienen mejores niveles de convivencia social.
- Por último, la consistencia de los efectos entre satisfacción con la

escuela y convivencia social es no significativa. Por tanto, el grado de satisfacción de los alumnos con su escuela es independiente de su convivencia social.

Por último, el estudio de la consistencia entre variables de logro cognitivo y socio-emocional muestra que sólo los residuales de la variable satisfacción con la escuela tienen índices de correlación estadísticamente significativos con los residuales de las variables de rendimiento cognitivo; en concreto, 0,26 con rendimiento en matemáticas y 0,40 con rendimiento en lengua. Ello se interpreta de la siguiente manera: los centros cuyos alumnos están más satisfechos con la escuela son también los centros cuyos alumnos tienen mejor logro en matemáticas y, sobre todo, en lengua. Por el contrario, ni el autoconcepto de los alumnos de la escuela, ni el comportamiento o la convivencia social están relacionados con el logro de la escuela en rendimiento cognitivo. En el gráfico 3.1 se ha representado de forma conjunta el entramado de resultados.

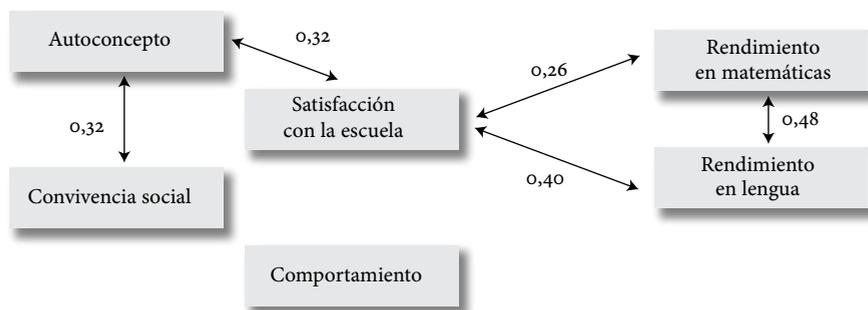
Resulta interesante verificar las importantes diferencias entre el estudio de las relaciones entre las puntuaciones individuales y las puntuaciones obtenidas a partir de los residuales de los centros. Ello implica que las puntuaciones brutas de cada alumno en las distintas variables de producto no guardan relación con la consistencia de los efectos escolares en esas mismas variables. En efecto, mientras que, por ejemplo, el autoconcepto de un alumno está directamente relacionado con su rendimiento en lengua o matemáticas (cuadro 3.6) –incluso descontando la influencia del nivel socio-económico y cultural de sus familias–, el autoconcepto de los alumnos de una escuela no está asociado con el rendimiento de los alumnos de esa escuela, siempre descontando las variables de ajuste. Una escuela que contribuye al desarrollo de un autoconcepto positivo de sus alumnos no necesariamente fomenta su rendimiento en matemáticas.

Todo ello implica que, si se desea tener una estimación de la “eficacia de una escuela”, no es suficiente tener puntuaciones del rendimiento de sus alumnos en lengua o en matemáticas, sino también verificar su desarrollo en otros aspectos tanto cognitivos como socio-emocionales.

3.1.1.3. Eficacia diferencial

Tras el estudio de la consistencia de los efectos escolares entre diferentes áreas de rendimiento, tanto cognitivo como socio-afectivo, el siguiente objetivo es conocer la eficacia diferencial de las escuelas. Se entiende por *eficacia diferencial* el distinto grado de eficacia de las escuelas para diferentes colectivos de alumnos. Es decir, si las escuelas son igualmente eficaces para alumnos varones

Gráfico 3.1. Consistencia entre los efectos escolares (correlaciones entre los residuales de escuela a partir de los modelos ajustados)



y mujeres, para alumnos nativos o alumnos inmigrantes, o para alumnos con familias de diferentes niveles socio-económicos, entre otros aspectos.

Con ello se estaría analizando, en primer término, el grado de equidad de los centros escolares. Es decir, si los resultados obtenidos por los alumnos no varían en función de su pertenencia a algún colectivo en algunas escuelas. Pero con la estimación de la eficacia diferencial también se está analizando una cuestión más técnica: la validez de la medida del efecto escolar y su poder de generalización a todas las poblaciones.

La eficacia diferencial se estima estudiando si son diferentes las pendientes de las diferentes líneas de regresión, una para cada escuela, obtenidas a partir de la variable de resultado y la variable de agrupamiento. O, dicho de otra forma, analizando si es significativa la aportación de diferentes variables de caracterización de los alumnos en la parte aleatoria del modelo multinivel, tanto de forma individual como a partir del modelo ajustado; todo ello para cada una de las variables de rendimiento.

En este estudio, y siguiendo trabajos análogos, se ha estudiado la eficacia diferencial en función de:

- El nivel socio-económico de las familias de los alumnos, de tal forma que se comprueba si los centros favorecen más a los sujetos de procedencia menos favorecida, a los más acomodados o a todos por igual.
- El nivel cultural de las familias, comprobando si en algunas escuelas los alumnos procedentes de diferente nivel cultural obtienen diferentes resultados.

- El género: es decir, si algunas escuelas favorecen a los alumnos varones, a sus compañeras mujeres, o a ninguno de ellos.
- Si el alumno es nativo o inmigrante.
- La lengua materna del alumno: español u otra.
- El rendimiento previo.

Y para cada una de las seis variables de producto: rendimiento en matemáticas, rendimiento en lengua, autoconcepto, comportamiento, convivencia social y satisfacción con la escuela.

En una primera visión global, los resultados muestran que existe eficacia diferencial en función de la variable de producto y la variable de agrupación utilizada (cuadro 3.8).

Un estudio más detallado muestra algunos resultados interesantes:

- El nivel socio-económico determina en gran medida la satisfacción de los alumnos con la escuela. De tal forma que en algunas escuelas un mayor nivel genera mayor satisfacción (gráfico 3.1).
- Existe una eficacia diferencial de los centros en el comportamiento de sus alumnos en función de su nivel cultural.
- Se observa eficacia diferencial de unos centros frente a otros en función del género del alumno en autoconcepto, comportamiento y convivencia social, y, en menor medida, en rendimiento en matemáticas.
- La eficacia de los centros en autoconcepto, comportamiento y satisfacción es diferente en función de si el alumno es nativo o inmigrante
- Existe un fuerte efecto diferencial tanto en rendimiento en matemáticas como en rendimiento en lengua en función del rendimiento previo de los alumnos en esas asignaturas. De esta forma, determinadas escuelas discriminan a algunos alumnos en función de su conocimiento previo de esa materia.

Como se detallará en el próximo capítulo, estos resultados refuerzan la idea de que para conocer la eficacia de una escuela no sólo hay que conocer su puntuación promedio mediante un índice de valor añadido, sino también considerar la eficacia diferencial de las puntuaciones, es decir, tomar en consideración un índice de equidad.

3.1.2. FACTORES ASOCIADOS CON EL LOGRO ACADÉMICO

Este apartado va a abordar el segundo gran objetivo de este estudio: identificar los factores asociados con el logro académico; es decir, determinar los

Cuadro 3-7. Consistencia entre los efectos escolares entre las variables de logro

	RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS	RENDIMIENTO EN LENGUA	AUTOCONCEPTO	COMPORTAMIENTO	CONVIVENCIA SOCIAL	SATISFACCIÓN
Rendimiento en matemáticas	1	0,4846	NS	NS	NS	0,2599
Rendimiento en lengua	0,4846	1	NS	NS	NS	0,4015
Autoconcepto	NS	NS	1	NS	0,3224	0,3219
Comportamiento	NS	NS	NS	1	NS	NS
Convivencia social	NS	NS	0,3224	NS	1	NS
Satisfacción	0,2599	0,4015	0,3219	NS	NS	1

NS: no significativo a un $\alpha=0,05$.

Cuadro 3-8. Resultados del análisis de la eficacia diferencial

	NIVEL SOCIO-ECONÓMICO	NIVEL CULTURAL	GÉNERO	NATIVO/ INMIGRANTE	LENGUA MATERNA: ESPAÑOL/OTRA	RENDIMIENTO PREVIO
Matemáticas	N	S	S	N	N	SS
Lengua	S	N	N	N	SS	SS
Autoconcepto	N	S	SS	SS	N	-
Comportamiento	N	SS	SS	SS	N	-
Convivencia social	N	N	SS	N	N	-
Satisfacción	SS	N	N	SS	SS	-

N: No significativa.

S: Significativa sólo en el caso de ser analizada en lo individual.

SS: Significativa tanto en lo individual como en conjunto.

$\alpha=0,05$.

factores de eficacia tanto individuales como de aula, de escuela o de país, y tanto para variables de rendimiento cognitivo como de rendimiento socio-afectivo.

En el anterior bloque se realizó una estimación de la magnitud de los efectos del aula y la escuela sobre el logro escolar y se comprobó que ésta era muy diferente para variables de rendimiento cognitivo y socio-afectivo. Este hecho, junto con la previsible disparidad de factores asociados con ambos tipos de variables de producto, ha generado que se opte por presentar, en primer lugar, los factores de eficacia para variables de rendimiento cognitivo; posteriormente, se determinarán los factores asociados con el rendimiento socio-afectivo y se finalizará con una reflexión conjunta.

3.1.2.1. Factores de eficacia para rendimiento cognitivo

La estrategia seguida para identificar los factores asociados con el logro cognitivo es la siguiente. En primer término, se trabaja de forma independiente con los factores de cada uno de los cuatro niveles de análisis. A continuación, se elabora un modelo con todas las variables de forma conjunta.

A. Factores del nivel alumno

Para identificar qué variables o factores del nivel alumno están asociados con el rendimiento en matemáticas y en lengua, se introducen individualmente en cada uno de los dos modelos multinivel ajustados (modelos I), y se estima si la aportación a la parte fina de los nuevos modelos es significativa.

Así, por ejemplo, para el modelo correspondiente a la variable producto rendimiento en matemáticas, se analiza la aportación significativa de β_7 en el siguiente modelo ya comentado en el apartado 3.1.1:

$$R_Mat_{ijkl} = \beta_{ojkl} + \beta_1 NSE_{ijkl} + \beta_2 NCult_{ijkl} + \beta_3 Mujer_{ijkl} + \beta_4 inmig_{jkl} + \dots + \beta_5 RP_Mat_{ijkl} + \beta_6 NSC_p_1 + \beta_7 x_{ijkl} + \varepsilon_{ijkl}$$

$$\beta_{ojkl} = \beta_o + \varphi_{ol} + v_{okl} + \mu_{ojkl}$$

con

$$[\varepsilon_{ojkl}] \sim N(0, \Omega_\varepsilon) : \Omega_\varepsilon = [\sigma_{\varepsilon_{ojkl}}^2]$$

$$[\mu_{ojkl}] \sim N(0, \Omega_\mu) : \Omega_\mu = [\sigma_{\mu_{ojkl}}^2]$$

$$[v_{okl}] \sim N(0, \Omega_v) : \Omega_v = [\sigma_{v_{okl}}^2]$$

$$[\varphi_{ol}] \sim N(0, \Omega_\varphi) : \Omega_\varphi = [\sigma_{\varphi_{ol}}^2]$$

donde:

- R_Mat_{ijkl} : rendimiento en matemáticas.
- NSE_{ijkl} : nivel socio-económico de la familia del alumno.
- $NCult_{ijkl}$: nivel cultural de la familia.
- $Mujer_{ijkl}$: si el alumno es mujer.

Gráfico 3.2. Eficacia diferencial de la satisfacción según el nivel socio-económico de los alumnos: puntuaciones previstas en cada centro en satisfacción con la escuela en función del nivel socio-económico del alumno

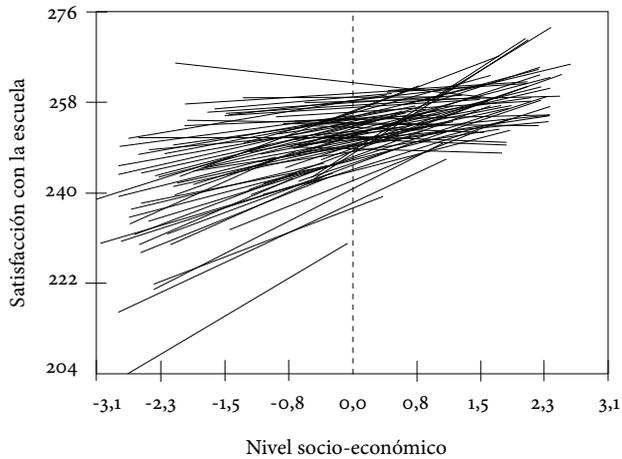


Gráfico 3.3. Eficacia diferencial del rendimiento en lengua según el rendimiento previo: puntuaciones previstas en cada centro para el rendimiento en lengua, en función del rendimiento previo en lengua

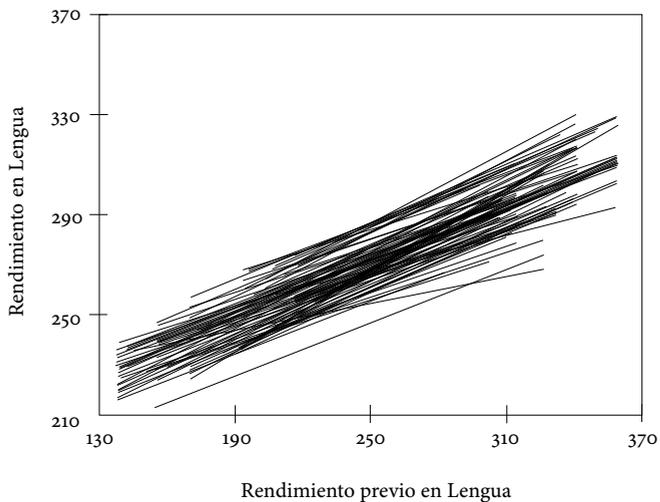
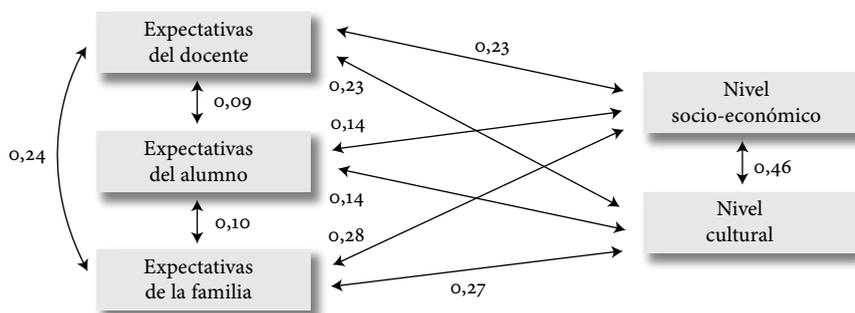


Grafico 3.4. Relaciones entre las variables de expectativas de estudio y nivel socio-económico y cultural de las familias



- $Inmigrante_{ijkl}$: si el alumno es inmigrante (es decir, no nació en el país donde estudia).
- RP_Mat_{ijkl} : rendimiento en matemáticas al comienzo del curso escolar (rendimiento previo).
- NSC_p : nivel socio-cultural del país.
- x_{ijkl} : la variable estudiada.

De este análisis se obtiene que las variables que han mostrado una aportación significativa en la parte fija de alguno de los dos modelos ajustados son seis. En el cuadro 3.9 se muestra la estimación del parámetro β_7 y el error estándar de la estimación de cada variable y en cada uno de los dos modelos. Con ello se obtienen los siguientes factores del alumno asociados con el logro académico cognitivo:

1. *Expectativas hacia el alumno*. Los datos confirman el llamado *efecto pygmalion*, es decir, el rendimiento de los alumnos está directamente ligado a las expectativas que se tengan sobre él. En este caso, se ha encontrado una aportación significativa en:

- Las expectativas del profesor hacia el alumno.
- Las expectativas del propio alumno.
- Las expectativas de las familias.

En los tres casos, las expectativas se miden como el nivel máximo de estudios que se cree que va a alcanzar. Y, además, en ese orden; es decir, las expectativas del docente son las más relacionadas con el rendimiento de los alumnos, después las expectativas del propio alumno, y por último, las familiares, tanto en el modelo de rendimiento en matemáticas como en el rendimiento en lengua.

Cuadro 3.9. Estimación de cada una de las variables individuales a partir de los modelos ajustados para rendimiento en matemáticas y en lengua

	RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS	RENDIMIENTO EN LENGUA
Expectativas del docente	6,85 (0,41)	5,13 (0,74)
Expectativas personales	2,89 (0,38)	2,48 (0,34)
Expectativas familiares	1,40 (0,45)	1,10 (0,40)
Relación con los padres	2,70 (0,47)	2,79 (0,42)
Le ayudan sus compañeros y padres	3,55 (0,49)	2,86 (0,43)
Satisfacción con los compañeros	2,40 (0,47)	1,14 (0,42)
Comodidad en la escuela	2,21 (0,49)	2,40 (0,44)
Asistencia a clase (número de días de ausencia)	-0,44 (0,10)	-0,20 (0,09)
Trabaja fuera de casa	-1,90 (0,33)	-2,03 (0,29)
Hábitos lectores	NS	1,47 (0,42)
Actitud hacia el deporte	NS	-1,84 (0,42)
Tiempo dedicado a ver televisión	NS	1,76 (0,45)

NS: no significativo a un $\alpha=0,05$.

Existen relaciones estadísticamente significativas, aunque más bajas de lo que cabría esperarse, entre las expectativas que hacia el alumno tiene su profesor, tienen sus padres y él mismo. Así, el índice de correlación de Pearson entre las expectativas del docente y las propias es de sólo 0,09 ($N = 5.603$); de las expectativas docentes con las familiares, de 0,24; por último, entre las expectativas familiares y las propias del alumno, de sólo 0,10. Todo ello indica que, aunque relacionadas, las opiniones de los tres son diferentes.

Se destaca que la aportación de las expectativas es a partir del modelo ajustado; es decir, una vez descartadas las variables nivel socio-económico y nivel cultural de las familias. Sin embargo, las correlaciones entre estos elementos y las diferentes expectativas, siendo estadísticamente significativas, son bajas: de entre 0,14 y 0,28 (gráfico 3.4).

2. *Relación y apoyo de los padres.* Un segundo factor encontrado es la relación de los padres con el alumno y el apoyo que le dan tanto sus padres como sus compañeros en las tareas escolares. Los resultados del estudio muestran que los alumnos con mejor rendimiento son también aquéllos con una mejor

relación con sus padres, y también aquéllos que afirman que reciben apoyo por parte de sus padres y sus compañeros.

3. *Clima percibido por el alumno.* El tercer gran factor del nivel 1 (alumno), cuya aportación en los modelos ajustados ha resultado significativa, es el clima percibido por el estudiante. Este factor está definido por dos variables: por una parte, satisfacción del alumno con sus compañeros y, por otra, comodidad en la escuela.

La variable satisfacción con sus compañeros hace referencia al clima del aula percibido por el alumno y a su relación con los compañeros. Según los datos, este factor realiza una aportación significativa tanto en el modelo correspondiente al rendimiento en lengua como matemáticas, lo que indica una alta estabilidad.

La variable comodidad en la escuela, por su parte, hace referencia a la relación tanto con su docente como con otros profesores y la dirección. Esta diferencia de interpretación de ambas variables se hace patente al comprobar que el índice de correlación entre ambos es no significativo; es decir, los datos indican que un elemento es la relación de los alumnos con el docente, y otro, la relación con los compañeros. Ambos son factores asociados con el logro cognitivo.

4. *Asistencia a clase.* Los alumnos que, por el motivo que sea, faltan más días a clase, son también los alumnos con peores rendimientos. Así, por cada día que falta el alumno, su rendimiento decae 0,44 puntos en matemáticas y 0,22 en lengua. Esto es un primer indicador de la importancia del tiempo de aprendizaje como un factor clave para el rendimiento escolar.

5. *Hábitos culturales.* Tres variables relativas a los hábitos culturales de los alumnos están asociadas con el logro escolar, aunque curiosamente sólo con el rendimiento en lengua: hábitos lectores, gusto por el deporte y tiempo dedicado a ver televisión, pero con sentidos diferentes:

- Los alumnos con hábitos lectores –entendido como frecuencia de lectura de libros– tienen un mayor rendimiento en lengua.
- Los alumnos con una mayor afición por el deporte, obtienen peores resultados en lengua.
- Los alumnos que más ven televisión obtienen mejores resultados en lengua.

Lo llamativo de este último hallazgo merece una pequeña reflexión. Obviamente, muchas pueden ser las causas de tal hecho; sin embargo, entre todas ellas es posible que, al ver televisión, el niño o la niña acceda a un gran número de vocablos diferentes, situados en construcciones elaboradas y en ocasiones complejas, lo que puede ayudar a aumentar su competencia verbal, en especial en estudiantes con familias de bajo nivel cultural.

6. *Trabajo fuera de casa.* Los alumnos que, controlado su nivel socio-económico y cultural, trabajan fuera de casa, tienen claramente un menor rendimiento, tanto en matemáticas como en lengua. En concreto, los alumnos que trabajan fuera de casa obtienen aproximadamente 2 puntos menos tanto en lengua como en matemáticas, frente a los que no lo hacen.

De este análisis se deducen no sólo los factores individuales asociados con el logro académico para las variables cognitivas, sino también los factores que, según los datos recogidos en este estudio, no lo están. Entre estos últimos que aparecen en el modelo teórico por validar, se encuentran variables como:

- Edad del alumno.
- Años de escolarización antes del ingreso a la educación primaria.
- Distancia hogar-escuela (medido tanto en longitud como en tiempo de traslado).
- Características del núcleo familiar.
- Tiempo dedicado a realizar las tareas escolares en casa.
- Actividades en el tiempo libre.

Tras este estudio individual, se estimaron los modelos multinivel con todas las variables individuales de forma conjunta. Con ellos, se reduce el número de variables que mantienen una aportación significativa y se mantienen sólo aquéllas que son capaces de explicar un mayor porcentaje de varianza del rendimiento del alumno. Los resultados de la estimación de los modelos completos se ofrecen en el cuadro 3.10.

En su análisis, llaman la atención dos elementos. En primer término, cabe destacar que la gran mayoría de las variables del nivel de alumno han mostrado una aportación estadísticamente significativa en los modelos conjuntos. Las únicas excepciones son expectativas familiares, relación con los padres y asistencia a clase. Ello implica que estas variables son complementarias en su explicación de la varianza del rendimiento tanto en lengua como en matemáticas.

En segundo lugar se observa que, en el modelo con la variable dependiente –o explicada– rendimiento en lengua, la introducción de las variables individuales de forma conjunta ha generado que dos de las variables individuales de ajuste –nivel socio-económico y nivel cultural de la familia del alumno– hayan dejado de realizar una aportación significativa al modelo. Y la variable que hace la mayor contribución para que eso ocurra es la de expectativas docentes hacia el nivel máximo de estudio que va a alcanzar el alumno. Ello implica que las expectativas docentes sobre el nivel educativo máximo que va a alcanzar un alumno son un mejor predictor del logro académico que el nivel socio-económico o el nivel cultural de las familias de los alumnos.

B. Factores de eficacia de aula

De manera análoga, para identificar los factores del aula asociados con el logro cognitivo se procedió de la siguiente forma. En primer término, se estudió la aportación de cada factor individualmente en cada uno de los dos modelos ajustados. Para matemáticas, consistiría en estimar el siguiente modelo:

$$R_Mat_{ijkl} = \beta_{0ijkl} + \beta_1 NSE_{ijkl} + \beta_2 NCult_{ijkl} + \beta_3 Mujer_{ijkl} + \beta_4 inmig_{ijkl} + \dots + \beta_5 RP_Mat_{ijkl} + \beta_6 NSC_P_1 + \beta_7 x_{ijkl} + \varepsilon_{ijkl}$$

donde:

x_{ijkl} : cada uno de los factores de aula candidatos.

Los resultados apuntan a que son 13 los factores que han realizado una aportación significativa a alguno de los dos modelos multinivel. En el cuadro 3.11 se muestra el valor estimado de cada parámetro y su correspondiente error estándar tanto para la variable dependiente rendimiento en matemáticas como para la variable rendimiento en lengua.

Un primer elemento que llama poderosamente la atención es que, frente a lo encontrado para los factores de primer nivel (alumno), los factores de aula asociados con el logro en lengua son diferentes de los encontrados en matemáticas. En efecto, sólo dos variables –preparación de las clases y número de alumnos en el aula– han mostrado una aportación estadísticamente significativa en el modelo ajustado con la variable producto rendimiento en matemáticas y con la variable rendimiento en lengua.

En todo caso, los factores de aula asociados con el logro cognitivo, encontrados a partir de su aportación individual en los modelos ajustados, son los siguientes:

1. *Características personales del docente.* Los resultados indican, en primer término, que tanto los años que lleva el docente en la profesión como los años que lleva en la escuela son elementos clave para el explicar el logro en matemáticas. A pesar de la alta relación entre ambas variables ($r=0,70$), indican elementos diferentes. Así, mientras que la primera está relacionada con la experiencia docente, la segunda indica en mayor medida la estabilidad del profesor en la escuela. Para analizar si alguna de ellas tiene un mayor poder explicativo, se han utilizado dos estrategias: por una parte, se han introducido ambas variables de forma simultánea en el modelo y, por otra, se ha estudiado la reducción en el porcentaje de varianza sin explicar. Ambas llevan a la misma conclusión: tienen un poder explicativo análogo. En todo caso, los datos indican que el rendimiento en matemáticas del alumno aumenta en 0,34 puntos

Cuadro 3.10. Resultados de los modelos multinivel con las variables de nivel 1 para rendimiento en matemáticas y rendimiento en lengua

	RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS	RENDIMIENTO EN LENGUA
Parte fija		
Intercepto	224,33 (6,37)	197,72 (3,57)
Varón-mujer	-4,89 (0,93)	1,55 (0,84)
Nivel socio-económico de la familia	1,53 (0,93)	NS
Nivel cultural de la familia	2,38 (0,58)	NS
Inmigrante	-4,95 (2,49)	NS
Rendimiento previo	0,35 (0,01)	0,33 (0,01)
Nivel socio-económico de la escuela	NS	2,71 (1,05)
Nivel socio-económico del país	4,13 (1,54)	3,76 (0,61)
Parte aleatoria		
Expectativas del docente	6,02 (0,41)	4,73 (0,37)
Expectativas del alumno	2,35 (0,37)	2,00 (0,33)
Ayuda	3,21 (0,47)	2,97 (0,42)
Satisfacción de los compañeros	2,41 (0,46)	1,00 (0,41)
Comodidad con la escuela	1,20 (0,47)	1,41 (0,42)
Trabajar fuera de casa	-1,41 (0,33)	-1,86 (0,29)
Hábitos lectores	NS	1,37 (0,43)
Actitud hacia el deporte	NS	-1,39 (0,41)
Tiempo dedicado a ver televisión	NS	1,88 (0,43)
Parte aleatoria		
Entre países	221,71 (117,73)	17,80 (15,33)
Entre escuelas	132,88 (44,22)	79,57 (23,40)
Entre aulas	291,56 (38,60)	120,69 (18,09)
Entre alumnos	977,79 (18,89)	788,09 (15,23)

NS: no significativo a un $\alpha=0,05$.

Cuadro 3.11. Estimación de cada una de las variables del nivel aula a partir de los modelos ajustados, para rendimiento en matemáticas y en lengua

	RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS	RENDIMIENTO EN LENGUA
Docente mujer	NS	5,81 (2,18)
Experiencia docente del profesor	0,34 (0,15)	NS
Antigüedad del docente en la escuela	0,42 (0,19)	NS
Formación permanente	0,02 (0,01)	NS
Satisfacción del docente con sus condiciones laborales	4,65 (1,49)	NS
Satisfacción con la escuela	NS	1,89 (0,93)
Número de alumnos en el aula (recodificado)	15,14 (511)	6,50 (2,95)
Clima de aula (relaciones entre el docente y los alumnos)	NS	4,05 (1,86)
Preparación de las clases	4,32 (1,56)	4,21 (1,05)
Frecuencia de comunicación de resultados de evaluación	NS	2,09 (0,99)
Utilización de las TIC en el aula	NS	2,62 (1,13)
Número de días lectivos suspendidos	NS	-0,73 (0,21)
Puntualidad en las clases	NS	1,94 (0,93)

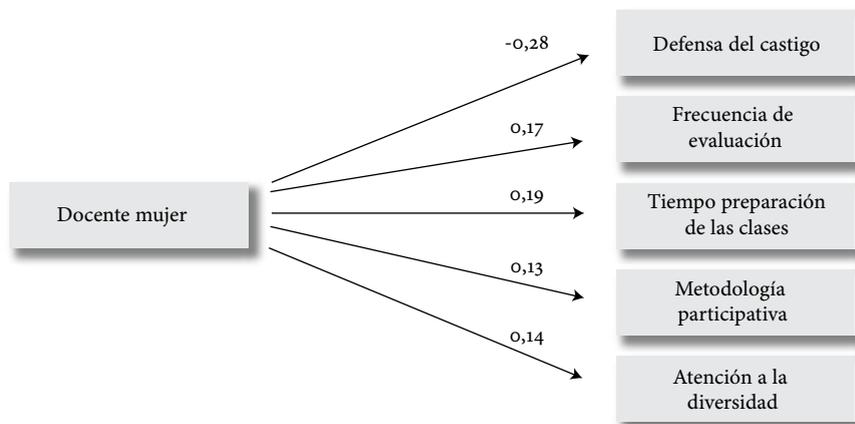
NS: no significativo a un $\alpha=0,05$.

TIC: tecnologías de la información y la comunicación.

por cada año de experiencia del profesor, o 0,42 por cada año que este docente lleve en la escuela.

Otro elemento interesante que surge a partir de los datos es la incidencia del género del docente en el rendimiento de los alumnos en lengua. En efecto, en esa materia los datos indican que, más que la experiencia docente, el hecho de que el docente sea mujer está asociado con buenos resultados de sus alumnos. Así, la puntuación de los alumnos cuyo docente es mujer es 5,81 puntos superior a aquellos casos cuyo docente es varón (el 78,6% de los docentes analizados son mujeres).

Gráfico 3.5. Relaciones entre el género del docente y otras variables de aula



Profundizando más en este aspecto, se encuentra, en primer término, que las mujeres parecen tener otra forma de llevar sus clases. Así, según sus propias valoraciones, ellas dedican más tiempo a la preparación de las clases, utilizan en mayor medida metodologías que fomentan la participación de los alumnos y les brindan una atención más individualizada (gráfico 3.5). Estos elementos podrían ayudar a explicar que el rendimiento de sus alumnos sea más alto; además, consideran en menor medida que sus compañeros varones que el castigo sea un buen sistema para mantener la disciplina en el aula.

Por otro lado, aprovechando la posibilidad que ofrecen los modelos multinivel de analizar las aportaciones de las interacciones entre variables de diferentes niveles, se ha estudiado la aportación de la interacción entre el género del alumno y el género del docente. Esta interacción explica la varianza del logro en lengua en mayor medida que el género del alumno y que el género del docente. Dicho de otra forma, los resultados apuntan a que son las alumnas cuyo docente es mujer las que obtienen mejores resultados. En el cuadro 3.12, donde se reflejan las puntuaciones brutas de los alumnos en función de su género y de su profesor, se observa este hecho claramente.

Frente a esos factores, elementos de entrada relativos al profesorado, como la edad del docente o su formación inicial, entre otros, no parecen encontrarse entre los factores de eficacia de aula.

2. *Formación permanente del profesorado.* El número de horas de formación que el docente ha recibido en los últimos tres años está directamente asociado con el rendimiento de sus alumnos, al menos para el logro en matemáticas.

Cuadro 3.12. Puntuaciones brutas de rendimiento en lengua de los alumnos en función del género del alumno y el género de su docente

	DOCENTE VARÓN	DOCENTE MUJER	TOTAL
Alumno varón	264,80	276,12	273,50
Alumno mujer	263,41	281,02	277,54
Total	264,23	278,39	275,33

Este factor se ha medido contabilizando el número de horas de formación que ha cursado el docente en los últimos años. Los resultados apuntan a que, por cada hora de formación que ha recibido el docente, cada uno de sus alumnos ve incrementada su calificación en matemáticas en 0,02 puntos.

Otras variables relacionadas con esta cuestión, como el número de cursos realizados o incluso la temática de éstos, no han ofrecido aportaciones significativas en el modelo.

3. *Actitud del profesorado.* El hecho de que el profesor esté satisfecho con su trabajo parece guardar relación con el logro en matemáticas de sus alumnos. Así, si se encuentra bien en la escuela donde trabaja y si está satisfecho con sus condiciones laborales, sus alumnos presentan un mayor logro en las variables de rendimiento cognitivo. El primer elemento, la satisfacción con la escuela, está directamente relacionado con el clima del aula, factor que posteriormente se analizará. El segundo está ligado a la satisfacción del docente con elementos tales como su horario de trabajo y vacaciones, número de horas lectivas o espacios para trabajar, entre otros aspectos.

4. *Número de alumnos en el aula.* Un elemento muy abordado y discutido es la incidencia del número de alumnos en el aula sobre el rendimiento. Los primeros resultados indican que el logro en lengua es mayor cuanto mayor es el número de alumnos en el aula. Sin embargo, análisis más finos indican que las mejores puntuaciones se obtienen en centros con un tamaño intermedio. Es decir, si se categoriza la variable número de alumnos del aula en tres grupos –aulas pequeñas (menos de 20 alumnos), medias (entre 20 y 40 alumnos) y grandes (más de 40 alumnos)–, los alumnos de clases de tamaños intermedios son los que mejor rendimiento obtienen. En esta explicación probablemente influya el hábitat, dado que es frecuente que en las zonas rurales el número de alumnos por aula sea muy bajo. En todo caso, los datos muestran que la situación ideal es tener un número intermedio de alumnos en el aula.

5. *Clima de aula.* También el clima del aula se revela como un factor clave de eficacia; en este caso, entendido como la relaciones entre los alumnos y el docente. Las estimaciones apuntan a que el incremento de una desviación típica en esas relaciones hace que se incremente en 4 puntos el rendimiento en lengua de los alumnos de esa aula.

Este factor está directamente asociado con la variable de nivel 1 satisfacción de los alumnos con sus compañeros, ya analizado. Y ambos refuerzan la importancia del clima de aula como uno de los factores clave asociados con el logro en rendimiento cognitivo.

6. *Calidad del currículo.* El modelo teórico del que parte esta investigación reconoce varios factores relacionados con la calidad del currículo como susceptibles de estar asociados con el logro. Entre ellos, se encuentran: la metodología docente, la enseñanza adaptativa, la utilización de los materiales y recursos didácticos y la evaluación.

De ellos, tres han mostrado una aportación significativa en su incorporación individual a los modelos ajustados de rendimiento cognitivo: preparación de las clases, frecuencia de la comunicación de resultados de evaluación a alumnos y padres y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el aula. De esta forma, esta investigación no ha reconocido estrategias metodológicas o acciones del docente en el aula que estén directamente asociadas con el logro de los alumnos.

Con todo ello, se puede afirmar que el elemento que distingue la buena docencia, más allá de metodologías específicas, es su preparación. En efecto, los datos indican que tanto para matemáticas como para lengua, el tiempo que el docente dedica a la preparación de las clases es un factor clave para el logro cognitivo. Además, y especialmente para lengua, lo es la utilización de recursos tecnológicos en el aula, como el video, el equipo de música o el computador.

Los resultados también indican que un elemento clave directamente asociado con el rendimiento de los alumnos no es tanto la estrategia de evaluación cuanto la frecuencia de comunicación de los resultados de ésta.

7. *Tiempo de enseñanza.* Los datos parecen confirmar que el tiempo de enseñanza está directamente asociado con el logro escolar, al menos en rendimiento en lengua. Así, los resultados indican que por cada día de clase que se suspende –independientemente del motivo–, el rendimiento en lengua disminuye en 0,73 puntos. Con ello, este factor por sí solo puede marcar importantes diferencias entre aulas: si en un aula se suspenden 20 clases, y en otra, ninguna, a pesar de tener idénticas condiciones, los alumnos de esta última obtienen casi 15 puntos más.

De manera análoga, se ha encontrado que el hecho de que las clases comiencen de forma puntual es importante para optimizar el rendimiento de los alumnos.

Siguiendo la estrategia comentada en el apartado anterior, tras ese análisis de la significación de la aportación de cada una de las variables o factores en los modelos ajustados de forma individual, se han estimado los modelos multinivel con todas las variables de nivel 2 de forma conjunta. En el cuadro 3.13

Se observa que de las 13 variables que habían realizado una aportación individualmente, sólo siete se mantienen en el modelo con todas las variables de forma conjunta. De ellas, dos son variables que pueden ser consideradas como “de entrada”: número de alumnos por aula y satisfacción del docente con sus condiciones laborales. Cinco serían claramente variables de proceso; es decir, modificables por el docente: preparación de las clases, formación permanente del docente, clima de aula, número de días lectivos suspendidos y utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, aunque esta última, directamente ligada a la disponibilidad de recursos de tecnologías de la información y la comunicación. Además, es significativo que sólo una variable de aula aparezca en los dos modelos: la preparación de las clases.

C. Factores de eficacia escolar

De forma análoga a lo realizado con anterioridad, para identificar los factores escolares asociados con el logro escolar en matemáticas y en lengua se estudió, en un inicio, la aportación de cada factor individualmente en cada uno de los dos modelos ajustados. Para matemáticas, sería estimar el siguiente modelo:

$$R_Mat_{ijkl} = \beta_{\sigma jkl} + \beta_1 NSE_{ijkl} + \beta_2 NCult_{ijkl} + \beta_3 Mujer_{ijkl} + \beta_4 inmig_{ijkl} + \dots + \beta_5 RP_Mat_{ijkl} + \beta_6 NSC_P_1 + \beta_7 x_{kl} + \epsilon_{ijkl}$$

donde:

x_{kl} : cada uno de los factores escolares candidatos.

Los resultados de estas estimaciones se muestran en el cuadro 3.14. Posteriormente, se estiman los modelos con todas las variables de nivel 3 de forma conjunta.

Un primer elemento reseñable del análisis de la aportación de cada variable tomada de forma individual es que, frente a lo encontrado para las de aula, la mayoría de las variables de escuela que realizan una aportación significativa lo hacen en ambos modelos ajustados, para rendimiento en matemáticas y para rendimiento en lengua. Ello indica no sólo la fortaleza de los resultados, sino, fundamentalmente, que los factores de escuela están asociados con el logro escolar independientemente de la materia concreta.

Cuadro 3.13. Resultados de los modelos multinivel con las variables de nivel de aula para rendimiento en matemáticas y en lengua

	RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS	RENDIMIENTO EN LENGUA
Parte fija		
Intercepto	200,41 (6,19)	164,96 (5,10)
Varón-mujer	-3,20 (0,92)	3,22 (0,82)
Nivel socio-económico de la familia	2,76 (0,60)	1,66 (0,52)
Nivel cultural familia	4,02 (0,57)	1,72 (0,51)
Inmigrante	-7,22 (2,56)	NS
Rendimiento previo	0,42 (0,01)	0,39 (0,01)
Nivel socio-económico de la escuela	NS	2,90 (0,90)
Nivel socio-económico del país	3,48 (1,43)	3,22 (0,43)
Preparación clases		
Preparación clases	4,62 (1,53)	3,70 (1,02)
Satisfacción con condiciones laborales	4,14 (1,45)	NS
Formación permanente	0,02 (0,01)	NS
Número de alumnos en el aula	NS	0,41 (0,13)
Utilización de TIC en el aula	NS	2,79 (1,05)
Clima aula	NS	4,14 (1,75)
Número de días lectivos suspendidos	NS	-0,67 (0,20)
Parte aleatoria		
Entre países	188,18 (99,81)	53,98 (16,87)
Entre escuelas	104,01 (38,78)	65,79 (18,66)
Entre aulas	274,64 (37,05)	93,88 (15,26)
Entre alumnos	1060,50 (20,49)	844,28 (16,31)

NS: no significativo a un $\alpha=0,05$.

TIC: tecnologías de la información y la comunicación.

Realizando un estudio más pormenorizado de los resultados encontrados, es posible establecer cinco grandes grupos de variables o factores escolares asociados con el logro.

1. *Objetivos escolares.* Las escuelas más eficaces, al menos en logro en lengua, son aquéllas en las que hay consenso entre los docentes para buscar una orientación de los objetivos hacia el logro escolar. Es decir, los resultados no sólo indican que es importante que haya objetivos compartidos, sino que apuntan a que esos objetivos han de ir enfocados hacia el rendimiento de los alumnos: que éstos aprendan.

2. *Trabajo en equipo de los docentes.* Tres variables relacionadas con el trabajo en equipo del profesorado han mostrado una aportación estadísticamente significativa en alguno de los dos modelos multinivel ajustados: frecuencia de las reuniones de profesorado, frecuencia con que se abordan temas pedagógicos en las reuniones del profesorado y frecuencia de reuniones específicas de planificación de las clases. Las dos primeras son reuniones del conjunto de docentes de la escuela y la tercera son reuniones del grupo de profesores que trabaja de forma más conjunta –por ejemplo, docentes que imparten clase en un mismo grado o ciclo escolar–. De ellas, sólo esta última realiza una aportación significativa en ambos modelos. La variable frecuencia de reuniones del profesorado realiza una aportación significativa para el modelo con la variable dependiente rendimiento en matemáticas, y la segunda, frecuencia de debates pedagógicos en las reuniones, en el modelo con rendimiento en lengua.

Estas tres variables, aunque relacionadas entre sí, tienen una correlación entre moderada y baja (gráfico 3.6). De esta forma, los centros en los que se convocan reuniones frecuentes de todo el conjunto de profesores no tienen por qué ser aquéllos en los que más trabajan en equipo los docentes del ciclo o curso. Aunque sí parece que la frecuencia con la que se dan debates pedagógicos en las reuniones está relacionada con ambas.

Lo anterior indica que el trabajo en equipo de los docentes es un factor clave de eficacia escolar para rendimiento cognitivo. Aunque es importante tanto el trabajo entre el equipo docente que colabora en equipo en la planificación de las clases, como el de todo el conjunto de docentes del aula, el factor determinante es el grado con el que en las reuniones se abordan cuestiones de tipo pedagógico, no de tipo organizativo o burocrático.

3. *Compromiso e implicación del profesorado.* Un tercer factor íntimamente ligado con los anteriores es el conformado por la variable compromiso del profesorado. Esta variable es un constructo obtenido a partir del análisis factorial del cuestionario aplicado a todos los docentes de la escuela.

Cuadro 3.14. Estimación de cada una de las variables escolares a partir de los modelos ajustados para rendimiento en matemáticas y en lengua

VARIABLES ESCOLARES	RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS	RENDIMIENTO EN LENGUA
Escuela centrada en el rendimiento	NS	4,07 (1,38)
Frecuencia de reuniones del profesorado	7,04 (2,02)	NS
Frecuencia de reuniones para planificar	6,03 (2,15)	4,30 (1,43)
Frecuencia de debates pedagógicos en las reuniones	NS	4,42 (1,50)
Compromiso de los profesores	8,57 (2,46)	5,62 (1,66)
Clima de escuela (relaciones alumnos-profesores)	6,84 (2,35)	3,74 (1,71)
Participación de los padres	6,05 (2,26)	6,24 (1,38)
Participación de los alumnos	NS	3,52 (1,33)
Porcentaje de mujeres docentes en el centro	NS	0,20 (0,08)
Satisfacción de los docentes con su salario	4,76 (2,24)	3,21 (1,49)
Directora mujer	NS	10,08 (2,58)
Porcentaje de tiempo del director dedicado al liderazgo pedagógico	0,55 (0,27)	0,42 (0,17)
Estilo directivo que fomenta la participación	3,94 (1,95)	3,25 (1,24)
Calidad y adecuación de las TIC	NS	2,70 (1,35)

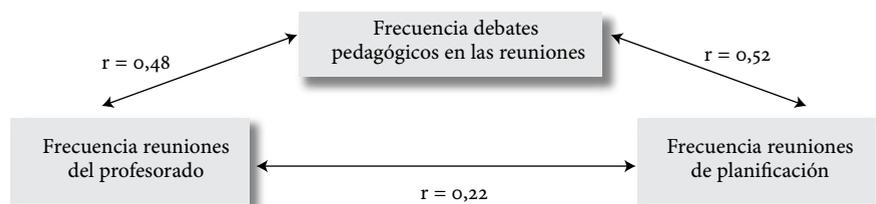
NS: no significativo a un $\alpha=0,05$.

TIC: tecnologías de la información y la comunicación.

Esta variable realiza una aportación estadísticamente significativa en ambos modelos ajustados, lo que muestra su estabilidad. También indica que por cada desviación típica por encima (o por debajo) en la puntuación del factor compromiso de los docentes con la escuela, el rendimiento de los alumnos de esa escuela se incrementa (o se disminuye) en 8,57 puntos en rendimiento en matemáticas y 5,62 puntos en rendimiento en lengua.

Como se señalaba, este constructo está relacionado con el factor anterior. Más en concreto, muestra un índice de correlación con frecuencia de debates pedagógicos moderadamente alto (0,52), medio-bajo con frecuencia de reuniones de planificación (0,39), pero no significativo con frecuencia de reuniones de

Gráfico 3.6. Relaciones entre las variables relacionadas con el trabajo en equipo de los docentes



todo el profesorado. Ello es coherente, dado que la frecuencia de reuniones de todo el profesorado no suele ser iniciativa de los docentes, sino de la directiva, y no tiene por qué reflejar el compromiso de aquéllos.

4. *Clima escolar.* En coherencia con los resultados encontrados en otros estudios de eficacia escolar, el clima escolar, entendido como la calidad de las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, es un factor escolar asociado con el logro académico. De esta forma, los datos obtenidos indican que si el clima de la escuela aumenta una desviación típica, el rendimiento de los alumnos en matemáticas se incrementa en 6,84 puntos, y en 3,74 puntos los resultados en lengua.

Estas estimaciones refuerzan resultados antes encontrados acerca de la importancia del clima entendido como una percepción individual, como las relaciones dentro del aula o, ahora, en la escuela en su conjunto, como uno de los factores asociados con el logro académico más estable.

5. *Participación de la comunidad.* También son escuelas más eficaces aquellas en las que tanto los alumnos como las familias participan en la vida del centro. En efecto, los resultados indican que el rendimiento en matemáticas y en lengua se incrementa algo más de 6 puntos con un aumento de una desviación típica en la participación de los padres, y 3,5 puntos en rendimiento en lengua si se incrementa en igual forma la participación de los alumnos.

La variable participación de los padres es un constructo creado a partir de diferentes variables relacionadas con los padres, como participar en actividades curriculares, en actividades extraescolares o en la organización y funcionamiento del centro. De esta forma, se entiende como una medida de la participación global de los padres en el centro. La variable participación de los alumnos se entiende como la participación de los alumnos en las actividades organizadas para ellos.

6. *Dirección*. Los resultados encontrados son concluyentes en afirmar que la persona que asume las funciones de dirección de la escuela marca diferencias en el logro académico de sus alumnos.

Se ha abordado el estudio de la dirección como factor de eficacia escolar desde una triple perspectiva:

- Distribución del tiempo del directivo: entendido como el porcentaje de tiempo que dedica a tareas administrativas y organizativas –asuntos relativos a normativa y trámites legales, asuntos económicos y presupuestarios, gestión de personal–, tareas de liderazgo pedagógico –temas relacionados con el currículo, estrategias de enseñanza, evaluación del funcionamiento del centro, impulso y coordinación del proyecto educativo y del proyecto curricular, asesoramiento y desarrollo profesional del profesorado, entre otros–, tiempo dedicado a los contactos con padres y madres, actividades de desarrollo profesional y horas dedicadas a la docencia directa.
- Estilo directivo, a partir de un cuestionario de estilo directivo, en el que, a partir de un análisis factorial, se han identificado diferentes estilos: centrado en el cumplimiento de tareas, centrado en cuestiones pedagógicas y centrado en la participación.
- Características personales del director o directora, que incluye variables como género, edad, formación previa o formación específica.

Los resultados encontrados apuntan, en primer término, a que los alumnos de las escuelas dirigidas por personas que dedican un mayor tiempo a tareas asociadas con liderazgo pedagógico obtienen un mejor rendimiento tanto en lengua como en matemáticas. De esta forma, por cada punto porcentual que el directivo dedica más a tareas relacionadas con desarrollo del currículo, diseño de estrategias de enseñanza, evaluación del funcionamiento del centro, impulso y coordinación del proyecto educativo y del proyecto curricular, asesoramiento y desarrollo profesional del profesorado, entre otros, los alumnos de esa escuela obtienen 0,55 puntos más en matemáticas y 0,42 puntos más en lengua.

Además, el estilo directivo más centrado en el fomento de la participación de toda la comunidad escolar, lo que se podría denominar dirección participativa, también está asociado con el logro en matemáticas y en lengua.

Por último, y aunque ni la edad, ni la formación, ni la antigüedad en el cargo parecen factores asociados con el logro, el que la persona que ejerce funciones directivas sea varón o mujer sí que muestra una aportación significativa en el modelo ajustado correspondiente al rendimiento en lengua. De esta forma,

según los datos, los alumnos que estudian en escuelas que están dirigidas por una mujer obtienen 10,08 puntos más en lengua que los que estudian en centros escolares dirigidos por un hombre.

7. *Satisfacción de los docentes con su salario.* Los datos indican que un factor asociado con el logro escolar tanto en matemáticas como en lengua es la satisfacción del conjunto de los docentes que componen el centro con su salario escolar. De esta forma, se confirma que para tener escuelas eficaces y, con ello, sistemas educativos de calidad, es importante que los docentes estén satisfechos con la remuneración que reciben por su trabajo. Así sienten su trabajo reconocido y valorado, y esto les permite dedicarse con exclusividad a la tarea docente.

8. *Recursos e instalaciones.* Como aparece en el modelo, en el estudio se han incorporado diversas variables relacionadas con la calidad y adecuación de las instalaciones y recursos didácticos. De ellas, la que ha mostrado una aportación estadísticamente significativa en los modelos multinivel ajustados para rendimiento en lengua es la correspondiente a calidad y adecuación de los recursos tecnológicos: computadoras, videos y grabadoras, por mencionar algunos.

Con ello, no sólo se confirma que los recursos son importantes, sino que aparecen evidencias de que los recursos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación comienzan a marcar diferencias entre centros.

En línea con lo realizado para el estudio de los factores de nivel 1 y 2, tras analizar la aportación individual de las variables de escuela se estimó el modelo con todas las variables de aula de forma simultánea.

Los resultados de esta estimación conjunta (cuadro 3.15) indican que en el modelo correspondiente a rendimiento en matemáticas permanecen tres variables –frecuencia de reuniones del profesorado, compromiso de los docentes y clima escolar– y en el correspondiente a rendimiento en lengua se mantienen cuatro –escuela centrada en el rendimiento, compromiso de los docentes, participación de los alumnos y estilo participativo–; sólo una, el compromiso de los docentes, es compartida por ambos modelos.

En todo caso, resulta destacable, en primer término, que se mantengan las variables de proceso –frente a las variables de entrada o de contexto– y que ofrezcan una imagen muy coherente con el modelo teórico previo. Así, en este momento los resultados indican que las siguientes características de las escuelas eficaces:

- Están centradas en el rendimiento.
- Los docentes están comprometidos con la escuela y trabajan en equipo.

- El clima escolar es positivo.
- Los alumnos participan en la escuela.
- Tienen una dirección compartida.

D. Factores de eficacia del sistema educativo

Como se observó en el apartado anterior, la variable de nivel 4 (país) utilizada en el modelo de ajuste –nivel socio-cultural del país medido a través de la tasa de alfabetización– explica un porcentaje muy importante de la varianza de nivel 4. Esta cifra es de 91,81% para la variable explicada rendimiento en lengua y del 47,11% para la variable explicada rendimiento en matemáticas. Con estos datos, resulta previsible que el número de variables del nivel país que realizan una aportación significativa en los modelos ajustados sea muy escaso.

Por ello, y subrayando de nuevo que el nivel socio-cultural del país tiene un gran poder explicativo en la diferencia de rendimiento entre países, parece conveniente no incluir esa variable en los modelos de ajuste a los que se van a añadir las diferentes variables del nivel 4 de forma independiente. De esta forma, el análisis de los factores de nivel 4 asociados con el logro cognitivo se va a realizar a partir del siguiente modelo para matemáticas:

$$R_Mat_{ijkl} = \beta_{0jkl} + \beta_1 NSE_{ijkl} + \beta_2 NCult_{ijkl} + \beta_3 Mujer_{ijkl} + \beta_4 Inmig_{jkl} + \dots + \beta_5 RP_Mat_{ijkl} + \beta_6 NSC_p_1 + \beta_7 x_l + \varepsilon_{ijkl}$$

donde:

x_l : cada uno de los factores candidatos del nivel país.

Los resultados de estas estimaciones se muestran en el cuadro 3.16.

La imagen que se obtiene de esos análisis es que, junto con el nivel cultural del país, hay otros factores asociados con el logro académico de los alumnos.

1. *Desarrollo social y económico del país.* Tres índices dan cuenta, de una forma u otra, de que el nivel económico y social de un país realiza una aportación a alguno de los modelos ajustados: el índice de desarrollo humano, la esperanza de vida y la renta per cápita. De esta forma, y como ya se señaló, aunque el nivel cultural del país es la variable que mejor predice el rendimiento, el nivel de desarrollo económico y el desarrollo social también ayudan a explicar esas diferencias.

2. *Desarrollo educativo.* El porcentaje de alumnos escolarizados en los niveles anteriores y posteriores a la educación obligatoria es también un factor asociado con el logro académico de los alumnos; también lo es la tasa de promoción en educación básica en cada país. De esta forma, junto con el desarrollo cultural, social y económico, el desarrollo educativo de un país está directamente asociado con los resultados de los alumnos de éste.

Cuadro 3.15. Resultados de los modelos multinivel con las variables escolares para rendimiento en matemáticas y en lengua

VARIABLES ESCOLARES	RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS	RENDIMIENTO EN LENGUA
Parte fija		
Intercepto	202,98 (4,67)	174 ,78 (3,13)
Varón-mujer	-3,26 (0,92)	3,17 (0,82)
Nivel socio-económico de la familia	2,71 (0,60)	1,75 (0,53)
Nivel cultural de la familia	3,93 (0,57)	1,75 (0,51)
Inmigrante	-7,14 (2,56)	NS
Rendimiento previo	0,41 (0,01)	0,39 (0,01)
Nivel socio-económico de la escuela	NS	2,11 (0,90)
Nivel socio-económico del país	3,86 (0,93)	3,50 (0,50)
Escuela centrada en el rendimiento		
Frecuencia de reuniones del profesorado	7,24 (1,81)	NS
Compromiso de los docentes	3,86 (0,93)	4,98 (0,90)
Clima escolar	5,68 (2,11)	NS
Participación de los alumnos	NS	2,69 (1,32)
Estilo directivo participativo	NS	2,95 (1,18)
Parte aleatoria		
Entre países	65,92 (40,79)	5,08 (7,54)
Entre escuelas	60,25 (33,60)	44,83 (17,83)
Entre aulas	302, 79 (39,89)	117,59 (17,87)
Entre alumnos	1060,29 (20,49)	844,51 (16,32)

NS: no significativo a un $\alpha=0,05$.

3. *Tiempo escolar.* En el desarrollo de los análisis de los factores individuales, de aula y escolares, han ido apareciendo diversos factores asociados con el tiempo de enseñanza. Y, según los datos, también la política nacional de tiempos de docencia parece un factor asociado con el rendimiento.

En un inicio, se trabajó con dos variables para medir el tiempo de docencia en un país: el número de días lectivos y el número de horas de la jornada lectiva. El primero no ha mostrado una aportación estadísticamente significativa ni en el modelo ajustado de matemáticas ni en el de lengua. El segundo, por su parte, ha mostrado una aportación significativa en lengua, pero no en matemáticas. Profundizando un poco más, se ha creado una nueva variable multiplicando las dos anteriores. En este caso, sin embargo, sí que ha mostrado realizar una aportación significativa en ambos modelos.

Con todo ello, se puede defender que el número de horas anuales de enseñanza determinadas por la autoridad nacional repercute en el rendimiento de los alumnos.

4. *Inversión en educación.* Por último, se ha estudiado la inversión económica dedicada a la educación por parte del país, a través de dos indicadores:

Cuadro 3.16. Estimación de cada una de las variables del nivel 4 (país) a partir de los modelos ajustados, para rendimiento en matemáticas y en lengua

VARIABLES DEL NIVEL 4 (PAÍS)	RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS	RENDIMIENTO EN LENGUA
Índice de desarrollo humano	NS	1,57 (0,44)
Esperanza de vida	2,50 (1,26)	2,48 (0,51)
Renta per cápita	0,02 (0,01)	NS
Tasa neta de matrícula en educación preprimaria	0,60 (0,21)	0,35 (0,15)
Tasa neta de matrícula en educación secundaria postobligatoria	0,83 (0,41)	NS
Tasa de promoción en enseñanza básica	2,94 (1,36)	2,00 (0,91)
Número de horas de la jornada escolar	NS	6,92 (2,75)
Horas de jornada escolar x días lectivos	1,30 (0,50)	0,80 (0,35)
Porcentaje del PBI destinado a educación	8,90 (2,53)	4,48 (1,75)

NS: no significativo a un $\alpha=0,05$.

PIB: producto interno bruto.

porcentaje del PIB dedicado a la educación y porcentaje del gasto nacional dedicado a la educación. De ambos, sólo el primero ha realizado una aportación significativa en los modelos ajustados. De esta forma, se obtienen dos ideas. En primer término, que el gasto que un país realiza en educación es relevante para el rendimiento de sus alumnos. Y, en segundo lugar, que la relación de la inversión con el PIB parece un mejor predictor que la inversión con relación al gasto global.

Sin embargo, hay que recordar que para realizar estas estimaciones se ha eliminado la variable relacionada con el nivel socio-cultural del país, dado que su presencia en el modelo ajustado hace que la aportación del resto de las variables de país resulte no significativa. Con ello, como es lógico, no aparece ninguna variable de nivel país (con la lógica excepción del nivel socio-cultural) en los modelos globales.

De esta forma, aunque los anteriores elementos realizan una aportación al rendimiento del alumno, ésta es mínima y desaparece al considerar el nivel socio-cultural del país.

E. Modelo multinivel final

El último paso del modelamiento multinivel para las variables de producto de rendimiento académico cognitivo es la estimación de un modelo multinivel que incluya las variables explicativas de los cuatro niveles de forma simultánea. Con ello se obtienen los dos modelos finales, uno para cada variable producto de rendimiento cognitivo.

La utilidad de los modelos finales recae en dar a conocer qué factores explican una mayor cantidad de varianza del rendimiento del alumno. Pero, sabiendo que los factores personales explican más que los de aula, y éstos, más que los de escuela, parece razonable que en el modelo final sean los personales los que aparezcan en mayor número, seguidos de los de aula y los de escuela. Como se ha señalado, la única variable explicativa de nivel país que hace una aportación significativa en el modelo final es el nivel socio-cultural del país, variable considerada como de ajuste. En el cuadro 3.17 se presentan los dos modelos finales.

Estos modelos finales han conseguido explicar el 46,46% de la varianza total para el caso del modelo con la variable producto rendimiento en matemáticas, y el 51,29% para el modelo con rendimiento en lengua. Como se discutirá en el siguiente capítulo, estas cifras son bastante altas, pero lo son más si consideramos el porcentaje de varianza explicada del nivel escuela. En ese caso, se consigue explicar el 91,75% para rendimiento en matemáticas y el 84,32% para la variable rendimiento en lengua. Estas cifras certifican la calidad del modelo.

Cuadro 3.17. Estimaciones de los modelos multinivel finales para rendimiento en matemáticas y en lengua

	RENDIMIENTO MATEMÁTICAS	RENDIMIENTO EN LENGUA
Parte fija		
Intercepto	220,77(5,63)	200,34 (3,40)
Varón-mujer	-4,94 (1,05)	1,62 (0,81)
Nivel socio-económico de la familia	1,50 (0,58)	NS
Nivel cultural de la familia	2,28 (0,55)	NS
Inmigrante	-4,95 (2,48)	NS
Rendimiento previo	0,35 (0,01)	0,33 (0,01)
Nivel socio-económico de la escuela	NS	2,48 (0,85)
Nivel socio-económico del país	3,96 (1,23)	3,43 (0,40)
Expectativas del docente	6,00 (0,41)	4,48 (0,36)
Expectativas del alumno	2,32 (0,37)	1,93 (0,33)
Ayuda	3,21 (0,47)	2,97 (0,42)
Satisfacción con los compañeros	2,35 (0,47)	1,00 (0,41)
Comodidad con la escuela	1,20 (0,48)	1,42 (0,43)
Hábitos lectores	NS	1,39 (0,41)
Tiempo dedicado a ver televisión	NS	1,81 (0,43)
Trabajo fuera de casa	-1,37 (0,33)	-1,85 (0,29)
Preparación de clases	3,47 (1,49)	3,24 (1,03)
Satisfacción con las condiciones laborales	3,19 (1,42)	NS
Formación permanente	3,47 (1,49)	NS
Utilización recursos de las TIC	NS	2,28 (1,07)
Número de días lectivos suspendidos	NS	-0,50 (0,21)
Número de alumnos por aula	NS	0,51 (0,13)
Frecuencia de reuniones del profesorado	5,95 (1,91)	NS
Orientación hacia el rendimiento	NS	3,04 (1,17)
Dirección participativa	NS	3,28 (1,14)
Compromiso de los docentes	5,14 (2,23)	NS*
Clima escolar	3,62 (2,13)	NS
Parte aleatoria		
Entre países	132,53 (71,21)	0,00 (0,00)
Entre escuelas	34,57 (29,56)	44,85 (16,45)
Entre aulas	281,88 (37,05)	111,53 (16,90)
Entre alumnos	974,11 (18,95)	787,78 (15,22)

* Significativo si se elimina del modelo la variable expectativas del docente.

NS: no significativo a un $\alpha=0,05$.

Para finalizar el análisis de los modelos multinivel para las variables de rendimiento cognitivo, puede ser interesante revisar si se cumplen los supuestos de los modelos multinivel. Aunque los análisis pertinentes se han realizado para los modelos finales con las seis medidas de producto, se ha optado por no agotar al lector innecesariamente, y ofrecer sólo los resultados de los estudios relativos a la variable producto rendimiento en matemáticas.

Los supuestos de los modelos multinivel son tres:

- Los errores tienen media nula y varianza constante; es decir, el error es homocedástico.
- Los componentes aleatorios y el valor previsto son ortogonales.
- Los errores deben tener una distribución normal para que se puedan inferir los resultados de la muestra a la población.

El primer supuesto se verifica sin mayores complicaciones estimando la puntuación media y la varianza de los residuales de cada uno de los cuatro niveles. En el cuadro 3.18 se ofrecen los resultados.

Una estrategia comúnmente utilizada para analizar los otros dos supuestos es mediante un estudio gráfico. Para estudiar si son ortogonales los componentes aleatorios y el valor previsto, se elaboran los llamados QQ-Plot. Si el gráfico muestra una nube de puntos sin tendencia, se verifica el segundo de los supuestos. Sería necesario, por tanto, hacerlo para cada nivel y para cada componente aleatorio. En el gráfico 3.7, se muestra el gráfico QQ-Plot para el nivel 3 y el componente aleatorio del intercepto.

Para verificar el supuesto de la normalidad de los errores, se elabora el gráfico que represente la relación entre el valor previsto y los residuales, para cada uno de los niveles. Si ese gráfico muestra la recta diagonal, se cumple el supuesto. De nuevo, en este caso se ha optado por presentar sólo el gráfico correspondiente al nivel 3, escuela (gráfico 3.8). En él se observa con toda nitidez que se confirma también este supuesto.

Por tanto, los supuestos de los modelos multinivel están confirmados.

3.1.2.2. Factores asociados con el logro escolar socio-afectivo

Las diferentes características de las variables de producto de tipo socio-afectivo llevan a que los factores personales sean muy diferentes, pero sobre todo de aula y de escuela, asociados con esas variables. Por ello, en esta ocasión se ha optado por ofrecer los resultados en función de la variable producto para, en un segundo momento, dar una imagen global de los factores asociados.

El proceso de estimación seguido es análogo al desarrollado con los factores de logro cognitivo: en primer lugar, se estima la aportación de cada va-

Cuadro 3.18. Medias y desviaciones típicas de los errores de nivel 1, 2, 3 y 4 para el modelo multinivel final con rendimiento en matemáticas

ERROR	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Nivel 1: alumno	9,064 e-7	30,57
Nivel 2: aula	5,903 e-6	14,50
Nivel 3: escuela	1,911 e-6	3,32
Nivel 4: país	7,608 e-5	11,44

riable explicativa individual en la parte fija del modelo ajustado para cada una de las variables de producto; en un segundo momento, se elaboran modelos con todas las variables del mismo nivel de forma conjunta, y, por último, se estiman los modelos globales para cada variable de rendimiento académico socio-afectivo.

Parece necesario recordar en este momento una diferencia fundamental entre los modelos ajustados de las variables de producto cognitivas y las socio-afectivas: mientras que para los primeros modelos una de las variables de ajuste era el rendimiento previo (es decir, se han buscado factores asociados con el avance en el aprendizaje del alumno durante ese año escolar), en los modelos para las variables de producto socio-afectivas no se contó con medida de rendimiento previo, por lo que los factores asociados son del desarrollo de esas variables y no de su avance en un año.

Gráfico 3.7. Verificación del supuesto de ortogonalidad para el nivel 3 y el intercepto: QQ-Plot para el modelo multinivel final con rendimiento en matemáticas

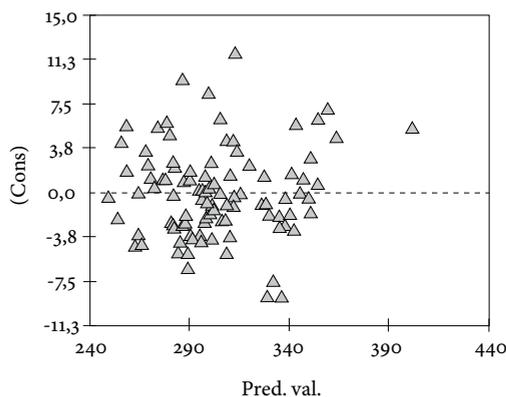
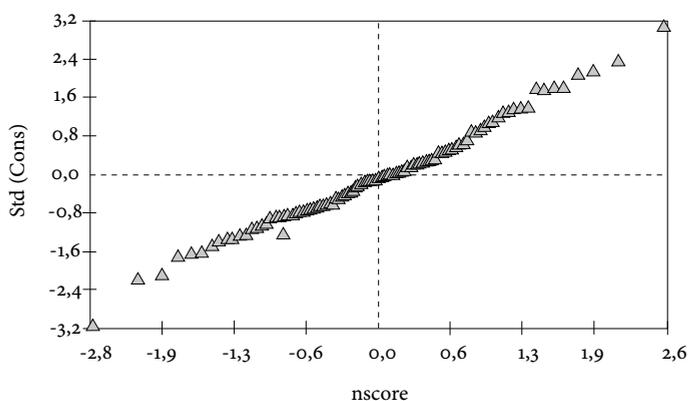


Gráfico 3.8. Verificación del supuesto de independencia: relación entre los residuales estandarizados y las desviaciones estándar del intercepto para el modelo final de rendimiento en matemáticas

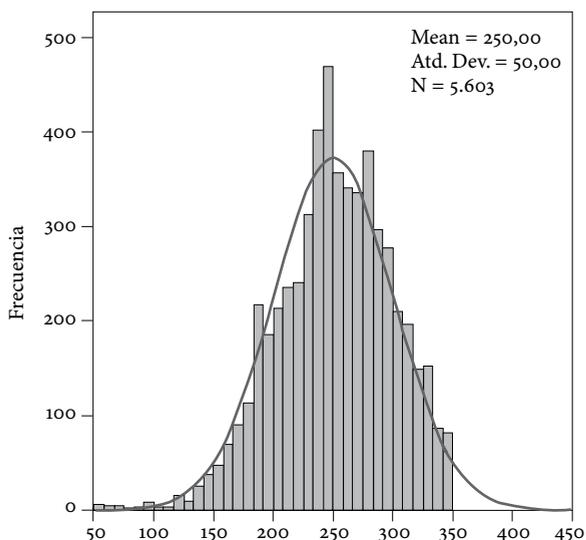


A. Factores asociados con el autoconcepto

La investigación ha mostrado la importancia de que la escuela desarrolle un autoconcepto positivo en los alumnos como condición necesaria para su desarrollo integral, tanto intelectual como afectivo. De esta forma, el autoconcepto es una variable de producto de gran importancia para la consideración de una escuela eficaz y, con ello, para el estudio de los factores asociados con el logro. Como se ha señalado, esta variable fue estimada mediante un cuestionario dirigido a cada alumno. La puntuación de éste fue transformada linealmente, para su fácil interpretación, en una escala con 250 de media y 50 de desviación típica. Aquí, se entiende *autoconcepto* como la percepción que cada persona tiene de sí misma, lo que piensa o sabe de cómo es y de cómo lo ven los demás.

Controlando las anteriores variables por medio del pertinente modelo ajustado e introduciendo de manera individual las variables personales, de aula y de escuela, se identifican las variables asociadas con el logro en autoconcepto (cuadro 3.19). El resultado muestra, en primer término, que son más las variables personales asociadas con el logro en autoconcepto que las variables de aula o escuela. Pero también, cuando se estiman los tres modelos con las variables de cada nivel de forma conjunta y cuando se calcula el modelo global, se verifica el mayor poder explicativo de las variables personales. De hecho, como se observa en el cuadro 3.19, ninguna variable del nivel escolar realiza una aportación significativa en el modelo final, mientras que una del nivel aula lo hace, y siete del nivel alumno.

Gráfico 3.9. Distribución de la variable producto autoconcepto



Este hecho puede deberse a dos factores combinados: por un lado, el ya analizado escaso poder explicativo de la escuela y del aula en la varianza del autoconcepto de los alumnos, y, por otro, la inadecuada selección de los factores escolares y de aula. En este momento, es conveniente recordar que el modelo teórico del que se parte está elaborado a partir de investigaciones sobre eficacia escolar centradas en el logro cognitivo, por lo que quizá dicho modelo no se ajusta al logro socio-afectivo y, con ello, la selección de factores es inadecuada. Este argumento será necesariamente reiterado a lo largo de este apartado y del resto del informe.

Aunque la línea de investigación sobre eficacia escolar está más interesada en conocer los factores asociados con el logro, correspondientes al aula y a la escuela, siendo los factores personales, familiares y sociales más propios de una línea más psicológica, es interesante hacer una breve reflexión sobre los factores encontrados. Así, al analizar con más detalle los resultados, se observa que los alumnos que han mostrado un alto autoconcepto son quienes:

- Realizan más actividades extraescolares y tienen altos hábitos lectores.
- Tienen una buena actitud hacia los deportes y hacia el trabajo escolar.

- Mantienen buenas relaciones con sus padres y éstos están satisfechos con la escuela.
- Están contentos con sus compañeros de clase.
- Sienten que tanto sus compañeros como sus padres los ayudan en las tareas escolares.
- Conviven en la casa familiar con menor número de personas.
- Contabilizan a lo largo del curso menos inasistencias a clase.

Sin embargo, lo que más llama la atención es la alta relación entre expectativas –personales, familiares y del docente– y autoconcepto. Efectivamente, los alumnos que sienten que sus padres y profesores tienen altas expectativas sobre ellos son los que tienen un mayor autoconcepto. Y los datos indican que incide más la opinión de sus profesores que la de sus padres sobre el autoconcepto.

Este hecho aporta alguna luz que contribuye a ilustrar el poder explicativo de las expectativas sobre el rendimiento, aspecto que se discutía en el anterior apartado: las altas expectativas están asociadas con el desarrollo de un alto autoconcepto, que a su vez está relacionado con los buenos resultados académicos. En el gráfico 3.10 se representan estas relaciones.

Otra variable que aparece asociada con el autoconcepto es el número de personas que conviven en casa con el alumno. Esta variable está ligada tanto al nivel socio-económico ($r = -0,17$) como al nivel cultural de las familias ($r = -0,24$); también con otras relacionadas con las anteriores, como edad de inicio de los estudios ($r = 0,16$) o trabajo fuera de casa ($0,11$).

Como se señalaba, más interesantes para los objetivos de esta investigación son los análisis de los factores de aula asociados con el autoconcepto. Los datos indican que, básicamente, son cuatro:

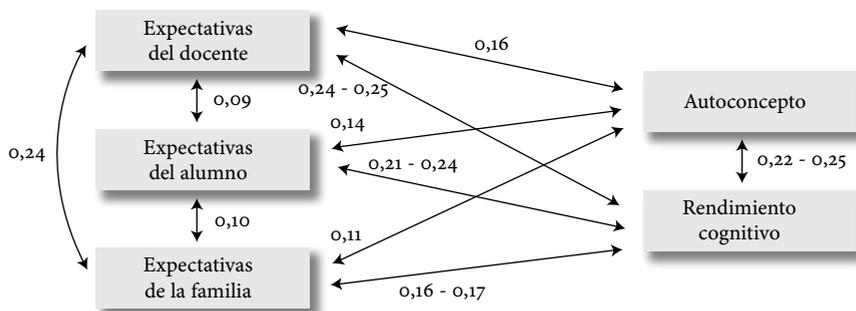
- *La experiencia del docente.* El análisis de la aportación individual muestra que tanto los años en la docencia como la antigüedad en la escuela son factores asociados con el autoconcepto, de tal forma que los docentes con más experiencia en la docencia y en la escuela son también aquéllos cuyos alumnos tienen un autoconcepto más alto. Sin embargo, el análisis del modelo con todas las variables de nivel conjunto indica que la variable que más varianza explica es la relativa a los años de experiencia en la docencia por parte del profesor.
- La metodología docente utilizada en el desarrollo de las clases. En concreto, dos factores realizan aportaciones estadísticamente significativas: por una parte, el uso de metodologías que fomentan la participación activa de los estudiantes: lecturas, redacciones,

Cuadro 3.19. Estimación de cada una de las variables a partir de los modelos ajustados para autoconcepto

VARIABLES	INDIVIDUAL	POR NIVELES	GLOBAL
Factores personales			
Realización de actividades extraescolares	0,51 (0,14)	NS	NS
Hábitos lectores	14,23 (0,56)	14,67 (0,42)	14,66 (0,48)
Actitud hacia los deportes	12,09 (0,57)	12,04 (0,46)	12,04 (0,46)
Actitud hacia el trabajo escolar	9,93 (0,57)	9,74 (0,48)	9,74 (0,48)
Relación con los padres	12,10 (0,57)	13,00 (0,48)	12,97 (0,48)
Expectativas del profesor	5,65 (0,51)	4,55 (0,42)	4,54 (0,42)
Expectativas del estudiante	3,18 (0,47)	2,59 (0,38)	2,58 (0,38)
Expectativas familiares	2,13 (0,56)	NS	NS
Satisfacción de la familia con la escuela	3,50 (0,67)	1,97 (0,54)	NS
Ayuda de padres y compañeros	1,53 (0,61)	NS	NS
Satisfacción con los compañeros	9,11 (0,58)	4,97 (0,49)	4,95 (0,49)
Número de personas que viven en la casa	-0,78 (0,27)	NS	NS
Inasistencia a clase	-0,51 (0,13)	NS	NS
Factores de aula			
Experiencia docente del profesor	0,45 (0,14)	0,40 (0,13)	0,23 (0,10)
Antigüedad en la escuela del docente	0,61 (0,17)	NS	NS
El profesor cree que el castigo es un buen sistema	-6,71 (3,15)	NS	NS
Número de alumnos en el aula (recodificado)	0,44 (0,21)	NS	NS
Metodología docente activa	3,39 (1,13)	2,60 (1,30)	NS
Utilización de recursos tradicionales en el aula	4,54 (1,36)	4,01 (1,32)	NS
Factores de escuela			
Frecuencia con que se abordan temas pedagógicos	5,63 (2,57)	NS	NS
Compromiso de los profesores	5,86 (2,40)	5,93 (2,31)	NS
Edad del director	0,42 (0,20)	0,42 (0,19)	NS
Estilo directivo pedagógico	3,62 (1,74)	NS	NS
Estilo directivo participativo	3,98 (1,86)	NS	NS

NS: no significativo a un $\alpha=0,05$.

Grafico 3.10. Relaciones entre las variables de expectativas hacia el alumno, rendimiento y autoconcepto



ejercicios, y, por otra, la utilización de recursos tradicionales en el aula. Ambos factores tienen una relación directa con el autoconcepto, de tal forma que un mayor uso de estas estrategias didácticas favorecen el autoconcepto. Además, la aportación significativa se ha mantenido en el modelo con todas las variables de aula de forma simultánea, lo que muestra su potencia como factor asociado.

- El número de alumnos en el aula; con el mismo efecto que el detectado con anterioridad, los niños con un mayor autoconcepto se encuentran en clases de tamaño medio.
- La defensa, por parte del docente, de que el castigo es un buen sistema para mantener la disciplina en el aula está inversamente relacionada con el autoconcepto de los alumnos. Entendida esta variable como creencia que lleva a la acción, no es muy arriesgado suponer que estos docentes también harán uso de esta estrategia. De ahí, se puede extraer que el uso de castigos por parte de los docentes no favorece el desarrollo de un autoconcepto positivo por parte de los alumnos.

Con todo ello, se obtiene que el trabajo del docente hacia el propio alumno y hacia el aula tenga una incidencia directa sobre el desarrollo de un autoconcepto positivo por parte de sus alumnos.

El análisis de los factores escolares muestra que también son cuatro los factores asociados con el autoconcepto de este nivel. Éstos son los siguientes:

- Frecuencia con que se abordan temas pedagógicos en las reuniones de todo el profesorado de la escuela.
- Compromiso de los profesores con la escuela.
- Edad de la persona que ejerce la función directiva, de tal forma que por cada año que aumente o disminuya la edad del directivo respecto a la media, se incrementa o decrece en 0,42 puntos el autoconcepto de los alumnos de esa escuela. La edad del directivo está relacionada con otros aspectos, como: antigüedad en el centro como directivo ($r = 0,61$), edad media de los docentes de esa escuela ($r = 0,55$), porcentaje de profesores con dedicación plena a la escuela ($r = 0,30$), porcentaje de profesores con puesto definitivo en la escuela ($r = 0,30$) y calidad y adecuación de las instalaciones ($r = 0,21$). De tal forma que la edad del directivo es un indicador de la antigüedad del centro en su conjunto y su situación geográfica.
- Estilo directivo. El autoconcepto es favorecido tanto por un estilo pedagógico como por un estilo que fomenta la participación por parte de la persona que ejerce las funciones de dirección.

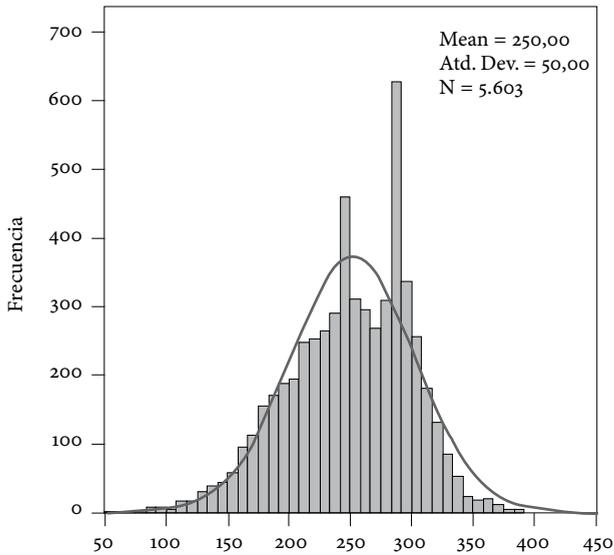
En el modelo con todas las variables de escuela de forma simultánea, sólo se mantienen dos variables escolares: la edad del directivo y el compromiso de los docentes; en el modelo global con todas las variables de forma conjunta, no aparece ningún factor escolar.

B. Factores asociados con el comportamiento

La segunda variable de rendimiento socio-afectivo analizada es el comportamiento del alumno en el aula. Como se señaló, fue obtenida a partir de las respuestas del docente de aula a una batería de cuestiones sobre cada alumno. Es, por tanto, una medida de la percepción del docente del comportamiento de cada alumno en el aula. Los resultados están expresados en una escala de 250 de media y 50 de desviación típica.

En anteriores apartados se encontró que el efecto escolar y el efecto de aula de esta variable eran muy pequeños –en torno al 7% el efecto del aula y 2% el efecto escolar–. Con ello, ya es posible prever que van a ser pocas las variables de los niveles 2 (aula) y 3 (escuela) asociados con el comportamiento del alumno en el aula. Asimismo, con anterioridad se había encontrado que cuatro de las variables de ajuste mostraron una aportación significativa: nivel socio-económico, nivel cultural, género del alumno e inmigrante/nativo. De esta forma, según la opinión de sus docentes, las mujeres tienen mejor comportamiento que los varones, y los inmigrantes, peor que sus compañeros no inmigrantes.

Gráfico 3.11. Distribución de la variable producto comportamiento



También, el nivel socio-económico y el nivel cultural de los alumnos tienen relación directa con su comportamiento en el aula.

Junto con estas variables personales, los datos (cuadro 3.20) han mostrado que los alumnos que tienen mejor comportamiento en el aula, según su docente, tienen las siguientes características:

- Tienen altos hábitos lectores y buenas actitudes hacia el trabajo escolar, pero no les gustan los deportes.
- Tardan menos tiempo en llegar a la escuela que sus compañeros que conviven en su casa con pocas personas.
- No trabajan fuera de casa.
- Tanto sus profesores como sus familias y ellos mismos, tienen altas expectativas sobre el nivel educativo máximo que van a alcanzar.
- Tienen buenas relaciones con sus padres y se sienten satisfechos con sus compañeros; además, sienten que sus padres y compañeros los ayudan en las tareas escolares.
- Están cómodos en la escuela.
- No faltan habitualmente a clase.

Es decir, con pocas excepciones, características parecidas a las asociadas con el autoconcepto.

Cuadro 3.20. Estimación de cada una de las variables a partir de los modelos ajustados para comportamiento

VARIABLES	INDIVIDUAL	POR NIVELES	GLOBAL
Factores individuales			
Hábitos lectores	3,08 (0,64)	NS	NS
Actitud hacia los deportes	-2,94 (0,65)	-1,44 (0,53)	-1,44 (0,53)
Actitud hacia el trabajo escolar	5,39 (0,63)	2,76 (0,52)	2,76 (0,52)
Distancia (en tiempo) hogar-escuela	-4,42 (1,39)	-2,38 (1,13)	-2,38 (1,13)
Trabaja fuera de casa	-3,08 (0,45)	-1,32 (0,38)	-1,32 (0,38)
Relación con los padres	3,03 (0,64)	2,33 (0,52)	2,33 (0,52)
Expectativas del profesor	23,46 (0,47)	21,73 (0,47)	21,73 (0,47)
Expectativas del estudiante	2,92 (0,51)	1,06 (0,42)	1,06 (0,42)
Expectativas familiares	4,52 (0,61)	NS	NS
Ayuda de padres y compañeros	4,00 (0,66)	2,12 (0,54)	2,12 (0,54)
Satisfacción con los compañeros	5,44 (0,64)	3,16 (0,53)	3,16 (0,53)
Comodidad en la escuela	4,81 (0,66)	2,74 (0,54)	2,74 (0,54)
Número de personas que viven en casa	-7,24 (0,29)	NS	NS
Inasistencia a clases	-1,86 (0,14)	-0,94 (0,11)	-0,94 (0,11)
Factores de aula			
Docente mujer	8,02 (2,97)	NS	NS
El docente defiende el uso de castigos	-6,77 (3,15)	NS	NS
Satisfacción del docente con la escuela	4,21 (1,22)	3,99 (1,22)	NS
Clima de aula	5,33 (2,33)	NS	NS
Frecuencia evaluación	2,92 (1,22)	NS	NS
Factores de escuela			
Compromiso del profesorado	4,28 (1,94)	4,28 (1,94)	NS

NS: No significativo a un $\alpha=0,05$.

El análisis de la aportación individual de las distintas variables del nivel de aula muestra que son cinco los factores asociados con el comportamiento: género del docente, que el docente piense que el uso de castigo es un buen método para resolver problemas de disciplina, satisfacción del docente, clima del aula y frecuencia de evaluación. Sin embargo, cuando se estima el modelo con todas las variables de aula, sólo aparecen dos variables significativas, pero no de manera simultánea: género del docente y satisfacción del docente con la escuela.

Resulta interesante que el género del docente aparezca como una variable asociada con el comportamiento de sus alumnos. Ello puede tener dos explicaciones. Por una parte, si se considera que la información sobre el comportamiento de cada alumno se obtuvo preguntando a sus docentes, es posible que las mujeres sean más benévolas al valorar el comportamiento de sus alumnos. Sin embargo, como se vio en el apartado anterior, las docentes mujeres desarrollan las clases de forma diferente que los docentes varones: dedican más tiempo a la preparación de las clases, utilizan en mayor medida metodologías que fomentan la participación de los alumnos, atienden de forma más individualizada a sus alumnos y consideran en menor medida que el castigo sea un buen sistema para mantener la disciplina. Además, la variable género del profesor también apareció como un factor asociado con el rendimiento en lengua. Y, como en ese caso, la interacción del género del alumno con el género del docente realiza una aportación significativa al correspondiente modelo ajustado.

Por último, los datos indican que de los factores de escuela que aparecen en el modelo teórico, sólo el compromiso de los docentes está asociado con el comportamiento escolar de los docentes.

C. Factores asociados con la convivencia social del alumno

La tercera variable de rendimiento académico socio-afectivo que se analizó es la convivencia social del alumno. Dicha variable se obtuvo a través de un cuestionario respondido por el profesor acerca de cada uno de los alumnos de su clase, por lo que representa la opinión del docente respecto al comportamiento social del alumno.

En la estimación del modelo ajustado para esta variable producto, se encontró que sólo dos variables realizaban una aportación estadísticamente significativa: el género del alumno y el nivel socio-cultural de la escuela; de tal forma que las mujeres tienen un comportamiento social mejor que sus compañeros varones y que estas valoraciones tienen una relación directa con el nivel socio-cultural de las escuelas. Según estos datos, ni el nivel socio-económico, ni el nivel cultural, ni las otras variables de ajuste consideradas inciden en la convivencia social del alumno.

Una vez más, son los factores de nivel 1 (alumno) los que en mayor medida explican la varianza del rendimiento ajustado. Y éstos, además, coinciden básicamente con los hallados con las variables producto autoconcepto y comportamiento: hábitos lectores, actitud hacia los deportes, actitud hacia el trabajo escolar, expectativas del profesor y de la familia, satisfacción con los compañeros, comodidad en la escuela, satisfacción de la familia con la escuela, relación con los padres y asistencia a clase (cuadro 3.21).

Dos son las diferencias encontradas. En primer término, la variable edad realiza una aportación individual en el modelo ajustado, por lo que puede ser considerada como un factor asociado con el logro en convivencia social. De esta forma, los alumnos cuya edad supera la edad modal tienen, según sus docentes, un peor comportamiento social. En segundo lugar, llama la atención que la mayoría de las variables desaparecen del modelo global. En él, sólo aparecen cuatro variables: expectativas del profesor, satisfacción con los compañeros, comodidad en la escuela e inasistencia a clase. Todo ello lleva a pensar que el comportamiento social del alumno está directamente ligado a cómo se encuentra en la escuela: si se encuentra feliz, apreciado e integrado, entonces sus relaciones de convivencia son mejores.

Esta idea se valida al analizar los factores de aula asociados con la variable convivencia social. Así, se observa que están muy relacionados con el clima y el ambiente de aula, de tal forma que en las aulas donde se potencian las buenas relaciones entre alumnos y entre éstos y el docente se favorece que los alumnos tengan mejores relaciones sociales con sus compañeros (cuadro 3.21). Así, aparecen como factores asociados:

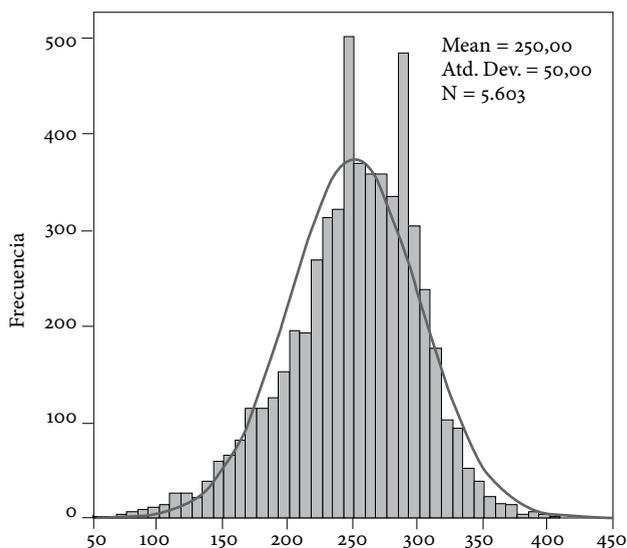
- El clima del aula y otros factores relacionados, como el número de interrupciones que se producen en el trabajo docente cotidiano, la puntualidad con la que se inician las clases y la limpieza del aula (como un indicador del clima ambiental).
- Determinadas características de la metodología que parecen favorecer esa convivencia: la realización de actividades participativas, el desarrollo de frecuentes evaluaciones, la atención a la diversidad por parte del docente de aula y el uso de recursos didácticos tradicionales en el aula.
- Por último, pero muy significativo, el grado de satisfacción del docente con la escuela. De esta forma, los docentes que están contentos con su escuela favorecen un buen clima en el aula. Aunque es posible que se den efectos recíprocos, de tal forma que si el docente está en un aula donde se desarrolla una buena convivencia, estará más satisfecho con la escuela.

Cuadro 3.21. Estimación de cada una de las variables a partir de los modelos ajustados para convivencia social

VARIABLES	INDIVIDUALMENTE	POR NIVELES	GLOBAL
Factores individuales			
Edad	-1,81 (0,66)	NS	
Hábitos lectores	1,33 (0,53)	NS	
Actitud hacia los deportes	-1,30 (0,53)	NS	
Actitud hacia el trabajo escolar	1,43 (0,52)	NS	
Relación con los padres	1,48 (0,53)	NS	
Satisfacción de la familia con la escuela	1,29 (0,60)	NS	
Expectativas del profesor	6,41 (0,45)	5,91 (0,46)	5,84 (0,46)
Expectativas familiares	1,58 (0,49)	NS	
Satisfacción con los compañeros	2,57 (0,53)	1,58 (0,53)	1,52 (0,53)
Comodidad en la escuela	1,84 (0,54)	1,29 (0,54)	1,25 (0,54)
Inasistencia a clase	-0,76 (0,11)	-0,48 (0,11)	-0,47 (0,11)
Factores de aula			
Satisfacción del docente con la escuela	8,62 (1,83)	6,76 (1,86)	5,14 (1,78)
Clima de aula	19,98 (3,67)	NS	NS
Metodología participativa	7,12 (2,15)	NS	NS
Limpieza del aula	5,83 (1,58)	NS	NS
Frecuencia de evaluación	4,82 (1,90)	NS	NS
Interrupciones en el aula	-7,93 (2,01)	-5,26 (2,02)	-4,70 (1,90)
Atención a la diversidad	7,84 (2,01)	5,19 (2,01)	4,21 (1,91)
Puntualidad	5,63 (1,90)	NS	NS
Utilización de recursos tradicionales en el aula	7,16 (1,99)	NS	NS
Factores de escuela			
Conocimiento de objetivos	4,83 (2,38)	5,20 (2,06)	NS
Frecuencia con que se tratan temas pedagógicos	5,47 (2,76)	NS	NS
Estilo directivo participativo	7,29 (1,96)	7,46 (1,87)	5,15 (1,76)

NS: No significativo a un $\alpha=0,05$.

Gráfico 3.12. Distribución de la variable producto convivencia social



En todo caso, en el modelo global –más exigente– se reducen a tres los factores de aula asociados con la convivencia social: las interrupciones en el aula, la atención individualizada a los alumnos y la satisfacción de los docentes con la escuela.

Para finalizar, los factores de escuela asociados son tres: conocimiento de los objetivos por parte de la comunidad escolar, frecuencia con que se abordan temas pedagógicos en las reuniones del profesorado y estilo directivo que fomenta la participación. Pero sólo el tercero se mantiene en el modelo global.

D. Factores asociados con la satisfacción del alumno con la escuela donde estudia

¿Qué elementos personales, de aula y de escuela están asociados con la valoración que el alumno realiza de su escuela? La respuesta a esta cuestión, a la que se dedica este subapartado, puede ser de extrema utilidad para mejorar esa valoración; es decir, para hacer que los niños y niñas se sientan mejor en la escuela y, con ello, comprometerlos con ésta y mejorar su calidad.

Como se ha señalado en el capítulo anterior, este factor, construido a partir de varias cuestiones relativas a la satisfacción del alumno con diferentes aspectos escolares, ha sido reescalado para su fácil interpretación, de tal forma

que tenga 250 de media y 50 de desviación típica, como el resto de las variables de producto.

Como se observa en el gráfico 3.13, es necesario destacar que la distribución de dichas valoraciones es aproximadamente normal, con una asimetría hacia la izquierda (índice de asimetría = $-1,15$), de tal forma que aunque una buena parte de los alumnos tiene una alta satisfacción con la escuela, existe un alto grado de variabilidad.

En la estimación del modelo ajustado, primer paso para la estimación de la magnitud de los efectos escolares para esta variable de producto, se encontró que la satisfacción de los alumnos con su escuela estaba relacionada con su nivel socio-económico –mayor nivel, mayor satisfacción–, género –las mujeres están más satisfechas–, ser nativo o inmigrante –los inmigrantes están más insatisfechos– y la lengua materna –los que tienen una lengua materna diferente al español están menos contentos con la escuela–. Con ello, parece que los datos apuntan a que la escuela se muestra menos acogedora hacia alumnos de menor nivel socio-económico, inmigrantes y cuya lengua materna no es el español.

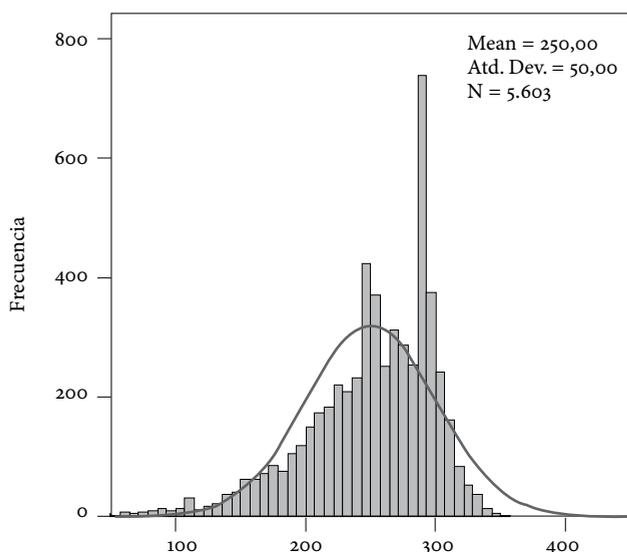
La estimación de los diferentes modelos multinivel mediante la introducción individual de las variables de nivel 1 en el modelo ajustado ofrece una imagen nítida acerca de los factores personales asociados con la satisfacción con la escuela. El factor personal que mayor porcentaje de varianza explica de la variable satisfacción del alumno con la escuela es la expectativa que su profesor tiene sobre él. También inciden las expectativas familiares y las expectativas personales, pero la opinión que tiene el docente sobre el nivel máximo que puede alcanzar el alumno resulta trascendental sobre la opinión que el alumno tiene de la escuela.

El segundo grupo de factores de nivel 1 hace referencia a la relación que tiene con los compañeros y a la comodidad en la escuela, entendida como inexistencia de conflictos. También, la relación con sus padres y si sus compañeros y padres lo ayudan en el trabajo escolar.

Respecto a sus hábitos culturales y extraescolares, dos factores han mostrado su relación con la satisfacción hacia la escuela: los hábitos lectores y el gusto por los deportes. A los niños que leen y a los que les gustan los deportes también les gusta la escuela. La segunda variable llama la atención por su relación inversa con las variables de rendimiento cognitivo.

Por otro lado, los elementos que según este estudio repercuten de manera negativa en la satisfacción con la escuela son: el tiempo que el alumno tarda en llegar a la escuela, el trabajar fuera de casa y el número de personas que viven en el hogar –a mayor número de personas, menor satisfacción con la escuela–. Como se analizó con anterioridad, también existe una relación con la inasistencia a clase, lo cual puede tener efectos recíprocos: a los niños que no van a

Gráfico 3.13. Distribución de la variable producto satisfacción con la escuela



la escuela acaba no gustándoles, y los alumnos a los que no les gusta la escuela faltan a clase con más frecuencia.

Más interesantes, si cabe, resultan los factores de aula y de escuela asociados con la satisfacción del alumno. Así, las características de las aulas donde los alumnos valoran mejor la escuela en que estudian son las siguientes:

- El docente está satisfecho con la escuela.
- El docente cree que el castigo no es un buen sistema de docencia.
- El docente es mujer.
- Las actividades docentes son de carácter práctico: realización de lecturas y redacciones y resolución de problemas.
- Se utilizan en el aula recursos didácticos tradicionales.
- El docente se preocupa por atender de manera individual a los alumnos.
- Las clases comienzan con puntualidad y se suspenden pocos días.

Todo ello ofrece una imagen de que el aula que hace que sus alumnos estén más satisfechos con la escuela es aquella en la que el docente, con su actitud y comportamiento, favorece la existencia de un buen clima de trabajo, hay gusto por el trabajo, los alumnos están activos y son atendidos de manera individual.

Por su parte, las características de la escuela, asociadas con la satisfacción de los alumnos con ésta, son:

- Toda la comunidad escolar conoce los objetivos de la escuela.
- Se abordan cuestiones pedagógicas en las reuniones de todo el profesorado.
- Hay frecuentes reuniones de planificación.
- Los profesores están comprometidos con la escuela.
- Los padres participan en la escuela.
- El estilo directivo es pedagógico.
- Las instalaciones se mantienen limpias.

Es decir, los factores coinciden en gran medida con los factores asociados con el logro cognitivo, pero inciden en la actitud y el comportamiento del docente y en el “sentido de comunidad” de la escuela.

E. Panorámica global de los factores asociados con el logro socio-afectivo

Tras la revisión de los factores asociados con cada una de las cuatro variables de producto socio-afectivo, en este apartado se ofrecerá una visión general de los factores asociados con el logro socio-afectivo. Se hará por niveles.

El análisis de los factores de nivel 1 (alumno) asociados con cada una de las cuatro variables de producto socio-afectivo muestra, en primer lugar, la gran cantidad de variables que han mostrado una aportación significativa y, en segundo lugar, una gran coherencia entre los resultados encontrados para cada variable producto. En efecto, para cada variable de producto se ha mostrado una media de 13 variables asociadas, y, excepto dos variables, el resto ha mostrado una aportación significativa en dos o más modelos; siete variables lo han hecho para las cuatro variables de producto.

La relación jerarquizada de los factores asociados que sobresalen con mayor fuerza es la siguiente:

- Las expectativas del docente respecto al nivel máximo de estudios que va a alcanzar el alumno. Este factor se presenta como que mantiene una mayor relación con el desarrollo socio-afectivo del alumno. Como se vio, la opinión del profesor está directamente asociada con el autoconcepto del alumno y con lo satisfecho que esté en la escuela. También son importantes las expectativas familiares y las expectativas personales, pero en mucha menor medida que las expectativas del docente.
- La satisfacción del alumno con sus compañeros de clase, variable directamente ligada al clima de aula y de la escuela, es la segunda variable en importancia. Así, los datos indican que está directa-

Cuadro 3.22. Estimación de cada una de las variables individuales a partir de los modelos ajustados con la variable producto satisfacción hacia la escuela

VARIABLES	INDIVIDUALMENTE	POR NIVEL	GLOBAL
Factores personales			
Hábitos lectores	3,13 (0,64)	2,78 (0,51)	2,83 (0,51)
Actitud hacia los deportes	1,40 (0,67)	NS	NS
Actitud hacia el trabajo escolar	0,12 (0,01)	0,06 (0,01)	0,06 (0,01)
Distancia (en tiempo) hogar-escuela	-4,42 (1,40)	NS	NS
Trabaja fuera de casa	-3,08 (0,45)	-2,73 (0,36)	-2,75 (0,36)
Relación con los padres	3,02 (0,64)	NS	NS
Expectativas del profesor	23,40 (0,54)	2,04 (0,44)	1,91 (0,44)
Expectativas del estudiante	2,97 (0,51)	5,97 (0,41)	5,95 (0,41)
Expectativas familiares	4,56 (0,61)	NS	NS
Ayuda de padres y compañeros	3,91 (0,66)	17,56 (0,53)	17,52 (0,53)
Satisfacción con los compañeros	5,43 (0,64)	15,27 (0,51)	15,17 (0,51)
Comodidad en la escuela	4,90 (0,66)	21,66 (0,53)	21,69 (0,53)
Número de personas que viven en casa	-0,72 (0,29)	NS	NS
Inasistencia a clase	-1,86 (0,14)	NS	NS
Factores de aula			
Docente mujer	5,76 (2,89)	NS	NS
El docente defiende el uso de castigos	-7,19 (3,04)	NS	NS
Satisfacción del docente con la escuela	4,02 (1,16)	3,42 (1,15)	2,60 (0,87)
Metodología activa	2,61 (1,19)	NS	NS
Número de días lectivos suspendidos	-0,57 (0,27)	NS	NS
Atención a la diversidad	4,71 (1,27)	4,08 (1,26)	NS
Puntualidad	2,69 (1,21)	NS	NS
Uso de recursos didácticos tradicionales en el aula	2,70 (1,28)	NS	NS
Factores de escuela			
Conocimiento de objetivos	3,79 (1,67)	3,34 (1,39)	NS
Frecuencia con que se abordan temas pedagógicos	4,86 (1,86)	NS	NS
Frecuencia de reuniones de planificación	5,69 (1,61)	5,63 (1,45)	2,38 (1,16)
Participación de los padres	4,69 (1,63)	NS	NS
Compromiso del profesorado	5,88 (1,87)	NS	NS
Estilo directivo pedagógico	3,49 (1,26)	3,98 (1,14)	2,20 (0,89)
Limpieza instalaciones	3,49 (1,63)	2,93 (1,38)	NS

NS: no significativo a un $\alpha=0,05$.

mente asociada con su autoconcepto y con el comportamiento académico y social del alumno.

- Relación con los padres. Los datos indican que los alumnos que mantienen estrechas relaciones de confianza con sus padres tienen un autoconcepto más alto, se comportan mejor, sus relaciones de convivencia son más positivas y están más satisfechos con la escuela.
- No falta habitualmente a clase. Esto indica que el alumno se siente bien en ella, pero también es una muestra del papel de la escuela en el incremento de rendimiento escolar socio-afectivo.
- Actitudes del alumno hacia el trabajo escolar, los deportes y los hábitos lectores. De tal forma que las actitudes y los hábitos culturales están asociados con el logro socio-afectivo.

Otros factores cuya aportación global es menor son:

- Número de personas que conviven en casa con el alumno.
- Que el alumno trabaje fuera de casa.
- La satisfacción de la familia con la escuela.

Todos ellos, muy ligados al nivel cultural de las familias.

El análisis de los factores de aula asociado con las variables de logro socio-afectivo ofrece, por el contrario, una imagen más dispersa y menos coherente. De los 16 factores que han mostrado una aportación significativa con alguno de los modelos analizados, ninguno aparece para las cuatro variables de producto: tres los hacen en tres; seis, en dos, y siete muestran una aportación significativa sólo con una variable de producto.

Con ello, es posible afirmar que son cuatro los grandes grupos de factores de aula asociados con el logro socio-afectivo:

- Actitud del docente, fundamentalmente la satisfacción del docente con la escuela, que sería el factor de aula que más aporta a la explicación del logro socio-afectivo; también la actitud del docente hacia los castigos como forma de mantener la disciplina.
- Metodología docente, de tal forma que el uso de metodologías activas y participativas, la atención a la diversidad del alumnado por parte del docente y el uso de recursos didácticos tradicionales (no tecnológicos) aparecen asociados con el logro socio-afectivo, así como la realización de evaluaciones frecuentes.
- Clima de aula, variable ligada a la satisfacción del alumno con sus compañeros, antes señalada.
- Uso eficiente del tiempo. Tres variables se muestran asociadas con

alguna de las variables del logro socio-afectivo: la frecuencia de las interrupciones en el aula, la puntualidad con que comienzan las clases y el número de días lectivos suspendidos.

Por último, los factores de escuela asociados con el logro socio-afectivo, según los datos de este estudio, son pocos (nueve) y aparecen de forma poco consistente, dado que ninguno de ellos realiza una aportación significativa para las cuatro variables de producto. Estos factores, presentados de forma jerarquizada, son:

- Preocupación de la escuela por temas pedagógicos. Información operativizada a partir de la frecuencia con que son abordados los temas pedagógicos en las reuniones de todo el profesorado.
- Compromiso del profesorado con la escuela, factor clave que ha aparecido en tres de las variables, pero con un gran poder explicativo en todas ellas.
- Estilo directivo de la persona que asume funciones de liderazgo escolar. Los datos han mostrado que tanto el estilo que fomenta la participación como el de carácter pedagógico, favorecen el logro escolar socio-afectivo por parte de los alumnos de la escuela.
- Existencia de objetivos de la escuela y conocimiento de éstos por parte de la comunidad escolar.

Otros elementos que han aparecido de forma más puntual para alguna de las variables de producto son: la participación de los padres en la escuela, la edad del director o directora y la limpieza de las instalaciones.

Con todo ello, se pueden aportar algunas ideas provisionales que serán consideradas en el capítulo de conclusiones de este estudio. Así, en primer término hay que destacar que, a pesar de que son los factores personales los que dan una mayor explicación a la varianza del rendimiento socio-afectivo de los alumnos, de la escuela y, en especial, del docente, cumplen un papel determinante en el desarrollo del logro socio-afectivo. Así, se han encontrado interesantes factores escolares y de aula que contribuyen al desarrollo de ese logro.

Cierto es que esos factores no ofrecen la imagen de coherencia y solidez deseadas, pero son una apreciable contribución a la elaboración de un modelo de eficacia escolar donde esté incluido el desarrollo de valores y actitudes.

3.1.2.3. Visión global de los factores asociados con el logro académico

Tras el enfoque necesariamente analítico para la identificación de factores asociados con el logro de los diferentes niveles y en distintas medidas de producto cognitivo y socio-afectivo, en este último apartado se intentará alzar la vista para poder ofrecer una descripción del bosque. Con ello, se tendrá una

Cuadro 3-23. Aportación de las variables de nivel 1 al logro socio-afectivo

VARIABLES	AUTOCONCEPTO	COMPORTEAMIENTO	CONVIVENCIA SOCIAL	SATISFACCIÓN CON LA ESCUELA
Nivel socio-económico	◆	◆◆		◆◆
Nivel cultural	◆◆	◆		◆◆
Género	◆	◆◆	◆◆	◆◆
Nativo/inmigrante	◆◆	◆◆		◆◆
Lengua materna español/otra	◆◆	◆◆		◆◆
Edad	-	-	◆	-
Realización de actividades extraescolares	◆	-	-	-
Satisfacción de la familia con la escuela	◆◆	-	◆	-
Hábitos lectores	◆◆	◆	◆	◆◆
Actitud hacia los deportes	◆◆	◆◆	◆	◆
Actitud hacia el trabajo escolar	◆◆	◆◆	◆	◆◆
Distancia (en tiempo) hogar-escuela	-	◆◆	-	◆
Trabaja fuera de casa	-	◆◆	-	◆◆
Relación con los padres	◆◆	◆◆	◆	◆
Expectativas del profesor	◆◆	◆◆	◆◆	◆◆
Expectativas del estudiante	◆◆	◆◆	-	◆◆
Expectativas familiares	◆◆	◆	◆	◆
Ayuda de padres y compañeros	◆	◆◆	-	◆◆
Satisfacción con los compañeros	◆◆	◆◆	◆◆	◆◆
Comodidad en la escuela	-	◆◆	◆◆	◆◆
Número de personas que viven en casa	◆	◆	-	◆
Inasistencia a clase	◆	◆◆	◆◆	◆

◆ Aportación significativa individualmente.

◆◆ Aportación significativa individualmente y en los modelos con las variables de su nivel.

◆◆◆ Aportación significativa en el modelo global.

Cuadro 3.24. Aportación de las variables de aula al logro socio-afectivo

VARIABLE	AUTOCONCEPTO	COMPORTAMIENTO	CONVIVENCIA SOCIAL	SATISFACCIÓN CON LA ESCUELA
Docente mujer	-	◆	-	◆
Experiencia docente del profesor	◆◆	-	-	-
Antigüedad del docente en la escuela	◆	-	-	-
El docente defiende el uso de castigos	◆	◆	-	◆
Satisfacción del docente con la escuela	-	◆◆	◆◆	◆◆
Clima de aula	-	◆	◆	-
Número de alumnos en el aula (recodificado)	◆	-	-	-
Metodología docente activa	◆◆	-	-	◆
Metodología docente participativa	-	-	◆	-
Limpieza del aula	-	-	◆	-
Frecuencia evaluación	-	◆	◆	-
Interrupciones en el aula	-	-	◆◆	-
Número de días lectivos suspendidos	-	-	-	◆
Atención a la diversidad	-	-	◆◆	◆◆
Puntualidad	-	-	◆	◆
Utilización de recursos tradicionales en el aula	◆◆	-	◆	◆

◆ Aportación significativa individualmente.

◆◆ Aportación significativa individualmente y en los modelos con las variables de su nivel.

◆◆◆ Aportación significativa en el modelo global.

visión global de los factores asociados con el logro cognitivo, según los resultados de la parte cuantitativa del estudio.

Y para comenzar esa mirada global, hay que señalar –una vez más– que para la formación socio-afectiva pesan más los factores individuales que los de aula o los escolares. En coherencia con lo encontrado en la estimación de la magnitud de los efectos escolares: la capacidad de las escuelas para incidir en el desarrollo socio-afectivo es muy limitada, mucho menor que para medidas de producto cognitivas, como el rendimiento en lengua y en matemáticas.

Aun a riesgo de ofrecer una imagen excesivamente simplificada de la realidad compleja y llena de matices que se ha ido construyendo hasta el momento, parece necesario aportar una visión sintética de los factores asociados con el logro académico identificados en este estudio y sus aportaciones.

1. Factores del alumnado

- El nivel socio-económico y el nivel cultural de las familias son los factores que más ayudan a explicar el logro académico cognitivo de los alumnos. Para las variables de producto socio-emocional, sin embargo, desempeñan un papel clave pero no tan determinante como para la explicación del rendimiento en lengua o en matemáticas.
- Características personales del alumno –como el género, ser inmigrante o nativo o tener una lengua materna diferente del español– cumplen, de igual manera, un papel determinante como elementos explicativos del logro académico.
- Si el alumno trabaja fuera de casa, además de los problemas éticos que tal situación plantea, se observa que su rendimiento cognitivo, su comportamiento y su satisfacción con la escuela se ven gravemente deteriorados.
- La asistencia regular del alumno a clase, como parece razonable, incide de manera positiva en su rendimiento en lengua o en matemáticas, pero también está asociado con su autoconcepto, con su comportamiento, con la convivencia social y con la satisfacción con la escuela.
- Los hábitos culturales –fundamentalmente los hábitos lectores, aunque también y, en menor medida, la actitud hacia los deportes, la realización de actividades extraescolares o el tiempo dedicado a ver televisión– son factores asociados con el logro.
- La relación que mantiene el alumno con los padres y si se siente ayudado y apoyado por éstos y por sus compañeros resultan tam-

Cuadro 3-25. Aportación de las variables de escuela al logro socio-afectivo

VARIABLES	AUTOCONCEPTO	COMPORTAMIENTO	CONVIVENCIA SOCIAL	SATISFACCIÓN CON LA ESCUELA
Nivel socio-cultural de la escuela	-	-	◆◆	-
Conocimiento de objetivos	-	-	◆◆	◆◆
Frecuencia de abordaje de temas pedagógicos	◆	-	◆	◆
Frecuencia de reuniones de planificación	-	-	-	◆◆◆
Participación de los padres	-	-	-	◆
Compromiso de los profesores	◆◆	◆◆	-	◆
Edad del director	◆◆	-	-	-
Estilo directivo pedagógico	◆	-	-	◆◆◆
Estilo directivo participativo	◆	-	◆◆◆	-
Limpieza de las instalaciones	-	-	-	◆◆

◆ Aportación significativa individualmente.

◆◆ Aportación significativa individualmente y en los modelos con las variables de su nivel.

◆◆◆ Aportación significativa en el modelo global.

bién ser factores asociados con el logro.

- La satisfacción del alumno con sus compañeros y la ausencia de problemas en la escuela están asociados con el rendimiento, tanto cognitivo como socio-afectivo. De esta forma, la preocupación por la “felicidad” del alumno debe convertirse en una prioridad para conseguir escuelas eficaces.
- Por último, pero muy importante, las expectativas del profesor, de sus padres y del mismo alumno sobre el nivel máximo de estudio que podrá alcanzar están fuertemente asociadas con el rendimiento en lengua y en matemáticas, pero también con el autoconcepto, el comportamiento, la convivencia social y la satisfacción con la escuela. Es decir, aun considerando los efectos de influencia recíproca que pueden darse, parece claro el papel positivo que tiene la confianza del docente en el alumno.

2. Factores del docente y el aula. El análisis conjunto de los factores asociados con el logro académico tanto cognitivo como socio-afectivo muestra que son nueve los factores correspondientes al profesor y el aula:

- Características del docente. Los datos de este estudio indican que la experiencia docente, la antigüedad en la escuela y el género del docente son factores asociados con el logro. Como se ha visto, los profesores más experimentados y las mujeres docentes tienen determinadas actitudes y forma de llevar las aulas que hacen que sus alumnos obtengan mejor rendimiento que los no experimentados y que los profesores varones.
- Formación permanente del profesorado. El número de horas de formación permanente del docente en los últimos años es un factor que explica un alto porcentaje de varianza del rendimiento cognitivo del alumno.
- Satisfacción del docente con sus condiciones laborales y con la escuela. Los docentes que están más satisfechos con la escuela y con las condiciones laborales que tienen en ésta son también los que tienen alumnos con mejor logro cognitivo y socio-afectivo.
- Actitud del docente hacia el uso de castigos. El estudio ha mostrado que los alumnos cuyos docentes tienen una actitud más favorable al uso de castigos para mantener la disciplina en el aula tienen un autoconcepto más negativo y se comportan peor en las clases.
- Número de alumnos en el aula. Los datos permiten afirmar que las aulas donde se da un mejor logro cognitivo son las que tienen un número medio de alumnos por aula. Los alumnos que asisten a

aulas muy numerosas o con muy pocos compañeros tienen resultados significativamente más bajos

- **Clima de aula.** El logro académico de las aulas con un buen clima es significativamente mejor que en aquellas con malas relaciones entre alumnos y entre los alumnos y su docente.
- **Metodología docente.** La metodología desarrollada en las clases es uno de los factores que determinan en mayor medida los resultados académicos de los alumnos. Las características de la metodología que han mostrado un mayor beneficio para el logro de los alumnos son:
 - *Preparación de las clases.* Los alumnos cuyos profesores dedican más tiempo a preparar las clases obtienen un mejor rendimiento tanto en lengua como en matemáticas
 - *Metodología docente activa y participativa.* Las clases en las que los alumnos realizan muchas actividades con una fuerte implicación personal (ejercicios, problemas, redacciones, trabajos), así como en las que se potencia el trabajo en pequeño y gran grupo, que exige una participación activa por parte del alumno, son las que se han mostrado más eficaces.
 - *Atención a la diversidad.* Las clases donde los docentes se preocupan por el desarrollo de todos los alumnos individualmente, pero en especial de aquéllos con mayores dificultades, son también las clases cuyos alumnos obtienen un mayor logro académico.
 - *Utilización de los recursos didácticos,* tanto tradicionales como relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, están asociados con mejores rendimientos de sus alumnos.
 - Por último, la *frecuencia de comunicación de resultados de evaluación* también se ha mostrado como un factor asociado con el logro académico tanto cognitivo como socio-afectivo.
- **Gestión del tiempo.** Tres indicadores relacionados con el tiempo del docente han mostrado su aportación estadísticamente significativa al logro académico, de tal forma que cuanto mayor es el tiempo de docencia, mayor es el rendimiento de los alumnos. Los indicadores son los siguientes:
 - El número de días lectivos impartidos en el aula.

- La puntualidad con que comienzan habitualmente las clases.
- La frecuencia de interrupciones en el aula.
- Por último, los datos indican que la limpieza del aula es un factor asociado con el logro tanto cognitivo como socio-afectivo.

3. Factores escolares. Del análisis conjunto de los factores escolares asociados con el logro académico cognitivo, por una parte, y con el logro académico socio-afectivo, por otra, se obtiene que son siete los factores escolares asociados con el logro:

- Características de la escuela. Dos variables de entrada han mostrado estar asociadas con el logro. En primer lugar, y de forma más destacada, el *nivel socio-cultural de la escuela*: el promedio del nivel de estudios de los padres de los alumnos que van a la escuela se ha mostrado como un factor que explica un porcentaje de varianza significativo de rendimiento en lengua y en matemáticas. También se ha encontrado que un mayor *porcentaje de mujeres docentes* en la escuela está relacionado con un mayor logro de los alumnos en lengua. Este factor está claramente relacionado con el género del docente, mostrado con anterioridad.
- Objetivos del centro. Diversas variables relacionadas con los objetivos del centro han mostrado su aportación significativa. Entre ellas se encuentran:
 - *Conocimiento de los objetivos* del centro por parte de la comunidad escolar.
 - *Escuela centrada en el aprendizaje de los alumnos* y con un importante *debate pedagógico* entre los docentes de la escuela.
- Compromiso de los docentes y trabajo en equipo. Una de las variables que han realizado aportaciones significativas tanto en los modelos de logro cognitivo como socio-afectivo es el compromiso de los docentes con la escuela; de tal forma que se constituye como un factor clave de eficacia escolar. Muy relacionado con él se encuentra el trabajo en equipo del profesorado. Así, la frecuencia con la que todo el profesorado del centro escolar se reúne y la frecuencia con que se reúne el equipo de profesores que imparte clase en el mismo curso o ciclo para realizar las planificaciones son variables que han aparecido de manera sistemática en los modelos.
- Clima escolar. Como complemento a la satisfacción del alumno con sus compañeros y al clima del aula, el estudio ha validado

la idea de que el clima escolar es un factor asociado con el logro.

- Dirección escolar. Cómo es y qué hace la persona que ejerce las funciones de dirección en el centro son factores clave para que una escuela sea eficaz. Así:
 - Dos tipos de *estilo directivo* están asociados con el logro académico de los alumnos: el estilo participativo, que fomenta la participación de profesores, alumnos y familias, y el estilo centrado en lo pedagógico, fuertemente implicado en las decisiones didácticas y que apoya a los docentes en el desarrollo de su trabajo.
 - *Características personales del directivo*. Los datos indican que los directivos mujeres y aquellos que llevan más años en el cargo generan dinámicas en el centro que favorecen el logro académico de los alumnos.
- Participación de los padres y las madres y de los alumnos. En la escuela donde se da una mayor participación de familias y alumnos hay una mayor satisfacción con la escuela y sus alumnos obtienen mejores puntuaciones tanto en matemáticas como en lengua.
- Instalaciones y recursos. Dos variables aparecen relacionadas con este factor: por una parte, la limpieza de las instalaciones y, por otra, la calidad y adecuación de los recursos de tecnologías de la información y la comunicación con los que cuenta el centro.
- Satisfacción de los docentes con su salario. Un último factor asociado es la satisfacción de los profesores con su salario. Los alumnos de los docentes que sienten que reciben una remuneración justa por su trabajo obtienen mejores resultados.

4. Factores de país. La influencia del país donde estudia el alumno es moderadamente importante sobre el rendimiento en matemáticas y sobre el auto-concepto, pero muy baja sobre el rendimiento en lengua, el comportamiento, la convivencia social y la satisfacción con la escuela.

El estudio de los factores de país asociados con el logro escolar muestra que el nivel socio-cultural del país es el factor que explica la mayor cantidad de varianza. Y de todas las posibles maneras de operativizar el nivel socio-cultural, el porcentaje de alfabetizados del país es la variable que mejor se comporta. En efecto, aunque variables relacionadas individualmente con el desarrollo económico y educativo del país como el tiempo escolar o la inversión en educación realizan una aportación significativa en los modelos, ésta desaparece cuando se añade la variable nivel socio-cultural del país.

Con ello, sólo se puede confirmar la importancia del país donde el alumno estudia y defender que la razón fundamental se relaciona con el desarrollo socio-cultural de este país.

Con esta relación de factores asociados con el logro académico cognitivo y socio-afectivo se da cuenta del cumplimiento del segundo gran objetivo de la investigación. Además, se configura como la aportación del estudio multinivel a la elaboración del *Modelo iberoamericano de eficacia escolar*, que luego se abordará. Una visión más descriptiva de estos factores y de los hallados en los estudios cualitativos se desarrollará en el último capítulo del libro.

3.2. Aproximaciones cualitativas

Para obtener una imagen más sólida de los factores de eficacia escolar y de aula, la IIEE ha complementado el estudio multinivel con otras dos aproximaciones diferentes a una misma realidad, pero desde una perspectiva interpretativa. Así, en primer término, al llevar a cabo un análisis en profundidad de las ideas que se expresaron en los grupos focales de las escuelas en cuestión, se realizó un estudio sobre los factores de eficacia según los perciben los alumnos, docentes y padres, el cual se ha denominado “Estudio de eficacia percibida”.

En segundo lugar, se solicitó a los equipos de investigación que obtuvieron los datos en las diferentes escuelas que redactaran una “descripción libre” de las dos escuelas que, según los datos de logro obtenidos, resultaban ser la más eficaz y la menos eficaz de cada país. De esta forma, cada equipo reflejó lo que acontecía en la escuela a la luz de todas las informaciones que se obtuvieron en los instrumentos utilizados, así como de sus propias percepciones de lo que allí acontecía. A partir de esas descripciones, se realizó un análisis de los factores que aparecieron. Ese análisis conforma el segundo estudio cualitativo, trabajo que se tituló: “Estudio de escuelas prototípicas”.

3.2.1. EFICACIA PERCIBIDA⁷

3.2.1.1. Enfoque del estudio

La mirada cualitativa a los factores de eficacia escolar permite comprender, desde la subjetividad de los diversos miembros de la comunidad escolar involucrados, las diferentes maneras en que ellos dan significado y sentido a los factores que hacen eficaz una escuela, así como a los procesos escolares y al modo en que se relacionan dichos procesos. La importancia científica que re-

7. El estudio de eficacia percibida y la redacción de este apartado han sido realizados por Elsa Castañeda y Diógenes Carvajal.

viste esta mirada investigadora se sustenta en el hecho de que las subjetividades que los diversos miembros ponen en juego en su vida cotidiana y en su relación con la escuela son, en última instancia, las que movilizan sus acciones.

Desde una perspectiva teórica, la dimensión subjetiva de la realidad remite a la expresión de los esquemas de interpretación, significados y saberes que se construyen en los procesos de socialización, los cuales ocupan un lugar importante en los comportamientos y acciones de los miembros de la comunidad escolar. La conciencia y la acción subjetiva se hacen visibles en las interacciones y comportamientos que ocurren en la vida cotidiana de los actores, en sus familias y en las instituciones sociales a las que pertenecen, entre ellas la escuela. Estas interacciones y comportamientos remiten a los aspectos sociales y culturales, en cuanto los miembros de la comunidad –como seres sociales– están atravesados por su sociedad y su cultura. Las mentes individuales no son el lugar de explicación de la constitución de la subjetividad personal y colectiva, las narraciones del yo no son impulsos personales hechos sociales, sino procesos sociales realizados en el enclave de lo personal. Por tanto, en la actualidad se tiende a afirmar: “La identidad del yo no es algo dado meramente como resultado de la continuidad del sistema de acción individual, sino algo que ha de ser creado y mantenido habitualmente en las actividades reflejas del individuo” (Giddens, 1995: 72).

A partir de esta argumentación, la eficacia escolar contiene una dimensión cultural que, aunque relacionada de manera íntima con la dimensión subjetiva, se refiere a los marcos de producción cultural, así como a las representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social y que entran en juego en los procesos y escenarios educativos de carácter escolar. En consecuencia, la eficacia escolar –en sus factores, procesos escolares y maneras como se relacionan dichos procesos entre sí– se funde en la acción subjetiva, que tiene lugar en los diversos *submundos* donde transcurre la vida cotidiana de los actores escolares, y en las fuentes de sentido, que ellos atribuyen a su acción y experiencia. Por tanto, la subjetividad también tiene que ver con las maneras como los miembros de la comunidad escolar (docentes, alumnos y padres) representan la acción de la escuela, y permite aproximarse a comprender por qué unas escuelas obtienen buenos resultados con sus alumnos (escuelas eficaces) mientras que otras, encontrándose en un contexto análogo, no logran cumplir de forma adecuada su cometido o incluso fracasan en esa tarea (escuelas menos eficaces), como se afirma en la fundamentación teórica de este estudio.

Desde una mirada sistémica de la escuela y de acuerdo con el marco teórico que sustenta este estudio, es importante recordar que los factores integrantes del

modelo de eficacia escolar son tan importantes como los procesos escolares y el modo en que se relacionan dichos procesos. Por tanto, los factores y los procesos con sus relaciones, propios del modelo de eficacia escolar, no están dados en sí mismos ni ocurren en abstracto, sino que obedecen a una construcción social y cultural que tiene lugar en las interacciones cotidianas que acontecen entre los diversos niveles del modelo por validar y entre los actores involucrados en él, pero fundamentalmente en los sentidos y significados que dichos actores le atribuyen a la institución escolar.

Para la sistematización del material cualitativo, se realizaron tres tipos de lecturas analíticas a las transcripciones de los grupos focales, que aunque independientes en el análisis, se comportan como vasos comunicantes en la interpretación. Así, en función de los ejes de indagación⁸, en la primera lectura analítica, se identificaron las percepciones y significados expresados por los actores sobre el sentido que cada uno de ellos otorga a la escuela. En la segunda lectura analítica, se tomaron en cuenta los indicadores que sirvieron de base para la elaboración de las variables del estudio y se procedió a rastrearlos en cada uno de los grupos focales realizados con alumnos, padres y docentes para describir los factores de eficacia escolar que emergen de los discursos de los actores entrevistados. En la tercera lectura analítica, se relacionaron los sentidos que cada uno de los actores otorga a la escuela, con los indicadores del estudio que surgieron de los grupos focales, para determinar cómo se perciben y significan los factores de eficacia escolar. A partir de las tres lecturas, se construyeron las categorías analíticas y se realizaron las interpretaciones que dan cuenta de los resultados de esta perspectiva investigadora del estudio.

Con el análisis de los ejes de indagación sobre los cuales se realizaron los grupos focales, se busca contextualizar el estudio en cuanto éstos dan cuenta del sentido que tiene la institución escolar para los diversos actores: docentes, padres y alumnos, en sus múltiples dimensiones: función social y comunitaria de la escuela, su organización social y pedagógica, y satisfacción por su desempeño, para desde allí comprender las percepciones sobre los factores de eficacia escolar que emergen de los discursos de los entrevistados.

En consecuencia, desde esta aproximación interpretativa, los resultados cualitativos del estudio –entendidos como las maneras en que los diversos actores escolares de las escuelas de los nueve países estudiados significan y dan sentido a los factores de eficacia escolar– se presentan en tres capítulos: los

8. Los ejes de indagación de los grupos focales fueron: función social y comunitaria de la escuela, organización social y pedagógica de la escuela y satisfacción por el desempeño de la escuela.

sentidos otorgados a la escuela, la descripción de los factores de eficacia escolar y la relación entre los sentidos otorgados a la escuela y, por último, los factores de eficacia escolar significados por los diferentes actores.

3.2.1.2. Sentidos otorgados a la escuela

¿Qué significados tiene la escuela para los profesores, los alumnos y los padres de familia?, ¿cómo se relacionan estos significados con lo que la literatura científica dice acerca de los factores de eficacia escolar? Dar respuesta a estos interrogantes, desde una perspectiva cualitativa, se constituye en un aporte significativo y complementario al enfoque cuantitativo para la elaboración de la propuesta de modelo empírico de eficacia escolar adecuado a la situación social, cultural y educativa de Iberoamérica, planteado como el objetivo último del presente estudio.

De la lectura cualitativa de los grupos focales emergen múltiples significados sobre el sentido de la escuela, algunos contradictorios entre sí, otros complementarios, casi todos conocidos por los profesores, alumnos y padres y varios documentados por la literatura científica. Para unos, el sentido se construye a partir de poner el énfasis de la escuela en el conocimiento y los resultados en el aprendizaje de estudiantes; mientras tanto, otros ubican el sentido en los alumnos, su formación integral, el juego y el afecto; muchos, en el papel de los docentes, la importancia de las metodologías pedagógicas que utilizan y las relaciones que establecen con los padres y los alumnos; varios, en la apertura de la escuela a la comunidad y la importancia que ésta tiene en ella, y, para no pocos, en la desesperanza, en la imposibilidad de lograr resultados positivos dadas las condiciones socioeconómicas y el bajo capital cultural y social de las familias y los vecindarios donde está ubicada la escuela.

Por tanto, es fundamental identificar y comprender cuáles son esos sentidos, porque en última instancia éstos son los que permiten explicar, desde las voces y las subjetividades de los involucrados en la institución escolar, las percepciones sobre los factores que hacen que unas escuelas obtengan buenos resultados con sus alumnos (escuelas eficaces) mientras que otras, encontrándose en contextos similares, no logran cumplir de forma adecuada con su cometido y en ocasiones fracasan en su labor.

Ahora bien, ¿cómo compatibilizar la multiplicidad de significados, percepciones y sentidos acerca de la escuela sin caer en la tentación de hacer afirmaciones taxativas o demasiado generales, incompatibles con el enfoque cualitativo? Como respuesta a este desafío, se construyeron cuatro tipologías de escuelas que concentran tendencias y regularidades en sus matices y énfasis, emergidas de la lectura analítica e interpretativa de los grupos focales.

Es importante señalar que las tipologías de escuelas no son excluyentes entre sí y que las afirmaciones que hacen los docentes, alumnos y profesores, aunque no aplican a todos los países del estudio, sí recogen e ilustran, desde diferentes perspectivas, la esencia de la tipología.

A. La escuela de la exigencia académica

Este tipo de escuela se significa como aquella donde su sentido y razón de ser se fundamenta en los aprendizajes y competencias que los alumnos deben desarrollar, básicamente en lengua y matemáticas, sin desconocer la importancia de otros áreas del conocimiento, como las ciencias naturales y sociales.

Al ser el conocimiento el sentido fundamental de la escuela, el currículo, la pedagogía y la evaluación son el foco de atención. Asimismo, los objetivos y las metas institucionales se orientan en este sentido. Para los profesores, trabajar en este tipo de escuela es un tanto contradictorio. Por un lado, les gusta trabajar allí porque “ven los resultados”, pero, por otro, expresan que la “carga” es muy pesada y que al ser tan exigente “son muchos los alumnos que se quedan en el camino y mucho lo que hay que trabajar en preparar guías, materiales y reuniones, así como en cumplir con las exigencias de la directora” (G. F. docentes). Una docente opina: “este centro no es para todos los niños, aquí están los mejores. Algunos no soportan o no pueden con la exigencia académica y ellos mismos deciden irse para otro centro. El que logra adaptarse se queda para siempre y le saca gusto y provecho al estudio” (G. F. docentes).

Por su parte, los padres se sienten orgullosos no sólo de que sus hijos estudien en este tipo de escuela, sino de sus hijos mismos, y reconocen que no es fácil lograrlo: “mi hijo mayor no pudo con esta escuela. Cuando llegamos al barrio, él venía de otra escuela donde le iba bien, pero aquí no. La niña entró a primer grado y desde el principio se acostumbró” (G. F. padres).

Para los alumnos, este tipo de escuela es vista como “muy exigente”, pero a la vez se les convierte en un reto y se sienten orgullosos de pertenecer a ella, más cuando los resultados en las pruebas nacionales mejoran periodo tras periodo y la institución adquiere prestigio en este sentido: “mi mamá dice que en esta escuela se aprende bien [...] la profesora nos mostró el [noticiero] donde dice que somos los mejores. Me sentí muy feliz y orgullosa de estudiar en la escuela” (G. F. alumnos). “Todos los padres de familia quieren matricular a sus hijos en esta escuela, pero cuando se dan cuenta de las exigencias y ven que sus hijos no responden, o se comprometen o se van. Los que se dejan ayudar es mucho lo que progresan; los que no, se quejan mucho y al final resultan yéndose a otro centro” (G. F. docentes).

Por otra parte, algunos profesores y padres de familia se tornan críticos con este tipo de escuela, ya que la definen como excluyente y poco adaptada a las condiciones sociales y culturales de los alumnos y sus familias. “En esta escuela los niños, sus necesidades e intereses se pierden. Lo más importante es obtener buenos resultados a costa de lo que sea, los esfuerzos del cuerpo docente tampoco cuentan cuando los niños no obtienen buenos resultados” (G. F. docentes). “En esa escuela exigen mucho y uno como pobre y poco estudiado no puede hacer todo lo que los profesores dicen. Sé de una vecina que se cansó de tanta exigencia y retiró a sus dos hijos del colegio” (G. F. padres). “Tengo muy poquitas amigas [...] todos los años hay muchos niños nuevos [...]. De mis amigas de primero, quedamos tres [...]. Muchas se han ido” (G. F. alumnos).

B. La escuela de los niños y las niñas y su formación y desarrollo integral

La escuela de los niños y las niñas es aquella donde su razón de ser y sentido se orienta hacia el aprendizaje de los alumnos no sólo en el campo académico, sino, fundamentalmente, en su desarrollo personal y social. Para tales fines, se privilegian pedagogías activas que promueven el desarrollo cognitivo, psicosocial y cultural de los alumnos. Los resultados en los aprendizajes de los diferentes saberes académicos son entendidos como medios para lograr el desarrollo y la formación integral de los alumnos, no como fin. En consecuencia, el desarrollo personal y la formación ciudadana y en valores tienen un papel central.

Al respecto, los profesores hacen los siguientes señalamientos: “nosotros partimos del principio de que lo más importante en este centro son los niños y las niñas”; “nuestro proyecto educativo son los niños y su desarrollo integral”; “los problemas del alumnado son muchos [...] hemos aprendido que si no enfrentamos y trabajamos en la escuela sobre los problemas que los niños traen, ellos no aprenden”; “para nosotros, la escuela debe adaptarse a las necesidades de los niños y no los niños a las necesidades de la escuela”; “si la escuela les hace frente a los problemas sociales, económicos y afectivos de los niños, los resultados en las asignaturas se ven de inmediato, cosa que no pasa si sólo trabajamos la parte académica”; “en estas regiones campesinas los niños tienen que trabajar desde muy pequeños y no hay tiempo para el juego [...] la escuela se convierte en un lugar para jugar y también para aprender”; “lo que los niños aprenden en esta escuela les sirve para su vida presente y futura, no únicamente para lograr buenos resultados en las pruebas”; “si desde la escuela no iniciamos la formación de ciudadanos, entonces ¿dónde y cuándo lo hacemos?”; “en esta escuela se pone mucho énfasis en el desarrollo de los valores humanos” (G. F. docentes).

Para los padres, este tipo de escuela los motiva a ser parte activa de la educación de sus hijos, más allá de apoyarlos en las labores escolares (tareas) para hacer en casa o asistir a las reuniones de padres que programa la institución. La escuela es el espacio de encuentro y vivencia de la diversidad cultural. Los padres manifiestan que las actividades que en ella se realizan, además de congregar a la familia y mostrarles cómo son las costumbres de las familias y la comunidad, los orientan sobre cómo deben educar a sus hijos. “Las actividades que programan los profesores nos dan la oportunidad de enseñarles a los niños y los profesores nuestras costumbres, las de nuestros ancianos”; “yo he aprendido cómo corregir a mis hijos cuando no se portan bien y lo importante que es quererlos”; “las actividades son muy divertidas, hay bailes, comitivas, paseos, excursiones, cuentos y bazares” (G. F. padres).

No obstante el agrado expresado por este tipo de escuela, algunos padres quisieran que los resultados fueran mejores. “La escuela ideal sería ésta en la que estudian con tanto gusto mis hijos, pero con mejores resultados que los del año pasado en las evaluaciones [mediciones nacionales]” (G. F. padres). Igual lo expresan algunos docentes que, si bien no centran su preocupación en los resultados en el aprendizaje, sí se interrogan sobre cómo mejorar en este sentido porque, al final, éste es el medio con el cual evalúan el desempeño de la institución. “A la municipalidad poco le interesa si los niños son más felices en la escuela, si aprenden valores, si los padres participan y si estamos formando buenos seres humanos. Sólo se interesan por los resultados en las pruebas nacionales, al igual que algunos padres” (G. F. docentes).

Para los alumnos, este tipo de escuela es el lugar del juego, la participación, donde se vivencia la multiculturalidad y se construye la identidad con su comunidad. Reportan pasar gran tiempo en la escuela, incluso cuando han cumplido su jornada académica, los fines de semana y en los periodos de vacaciones. “Me gusta ser pionero porque somos los que ayudamos en las organización de las actividades de la escuela, todos nos conocen”; “no me gustan las vacaciones porque cierran la escuela. Allá hay dónde jugar y en la casa no”; “me gustan las historias de los antiguos [sic] que cuentan los papás en las fiestas de la escuela” (G. F. alumnos).

Por otra parte, los profesores, su formación y compromiso profesional, su espíritu innovador, así como las metodologías pedagógicas que utilizan y la relación que establecen con sus alumnos y con los padres son centrales. Algunos profesores reportan asistir a programas de formación de docentes con otros colegas de la institución, lo cual facilita que el equipo de profesores de la institución pueda poner en práctica lo aprendido en los procesos de formación en servicio, mientras que otros resaltan la importancia de los tutores que trabajan con ellos

en el aula y los forman en la práctica. Para los padres de familia, el docente es una figura importante y respetable en la comunidad, mientras que para los niños es el “amigo”; “la persona que sabe muchas cosas”; “el que nos quiere”; “el que nos enseña” (G. F. alumnos).

C. La escuela de la comunidad

Esta escuela se caracteriza por que su significado y sentido desbordan los intereses personales y educativos de los docentes, los alumnos y padres, y abarca lo comunitario, entendido como el contexto y las organizaciones sociales y comunitarias del lugar donde está ubicada la escuela. Así, la escuela se constituye en el espacio de encuentro y cohesión de la comunidad y su razón y sentido de ser está dado por la participación de la comunidad en las actividades y decisiones que allí se toman y en el uso que ésta le da a la institución, más allá de las actividades académicas. “En este pueblo, la escuela es muy importante para nosotros porque es el lugar donde nos reunimos a definir qué es lo que nuestros niños deben aprender”; “en esta comunidad tenemos [sic] muchos campesinos y en la escuela los niños también tienen que aprender las costumbres y los conocimientos de la comunidad que se están perdiendo”; “esta escuela tiene muchos programas, como el de alimentación escolar y las madres comunitarias, que son manejados por la comunidad y por algunos padres”; “la escuela realiza actividades sociales y culturales conjuntamente con la comunidad, como encuentros deportivos, campañas de solidaridad, de educación cívica y programas con la iglesia, como celebraciones de fiestas religiosas y catequesis” (G. F. padres).

En ocasiones, este tipo de escuela tiene que suplir algunas de las necesidades afectivas de los alumnos, bien por circunstancias sociales que hacen que los padres no puedan cumplir de manera cabal con sus obligaciones familiares o por las problemáticas familiares que someten a los niños al maltrato, al abandono. “Este es un pueblo con mucha migración. Los padres se van y dejan los niños con los familiares y a veces con los vecinos [...]. Para estos niños, la escuela es su segundo hogar y los profesores tenemos que cumplir responsabilidades en este sentido” (G. F. docentes).

En relación con este tipo de escuela hay significaciones encontradas. Mientras algunos docentes no se encuentran satisfechos con este prototipo de escuela porque se sienten fiscalizados por la comunidad, vigilados y juzgados por ella, los padres y los alumnos se encuentran satisfechos porque sienten que son escuchados y que sus opiniones son tomadas en cuenta.

No obstante el énfasis que tiene esta tipología de escuelas en los grupos focales, en general los docentes censuran la baja participación de los padres

en el trabajo escolar de sus hijos y la multiplicidad de problemáticas familiares y sociales a las que están expuestos los niños. Los docentes afirman: “una de las maneras para enfrentar los problemas de abandono y maltrato de los niños es haciendo un trabajo comunitario muy fuerte, algo así como un frente común a favor de los niños, porque con los padres es muy difícil”.

D. La escuela de la desesperanza

En esta tipología de escuela se agrupan las percepciones de desesperanza, en especial de los docentes sobre la función social y comunitaria de la escuela, de cara a la multiplicidad de problemáticas sociales y económicas que desbordan la labor pedagógica.

Al respecto, los profesores manifiestan: “en estos contextos con tantas carencias es muy difícil enseñar. Nosotros hacemos todo lo que podemos, pero son muy pocos los alumnos que sobresalen”; “los padres de familia creen que la escuela lo debe resolver todo. Nosotros educamos, pero la familia no ayuda”; “en esta escuela hay muchos niños en un solo salón y, como usted ve, las instalaciones y los materiales son muy restringidos. Esta escuela es tan pobre o quizás más pobre que la comunidad”; “en esta escuela todos somos estrellas cuando trabajamos con nuestros alumnos, pero perdemos el estrellato cuando hay que trabajar en conjunto”.

En relación con los padres y alumnos, siempre hay una luz de esperanza sobre la función social y comunitaria de la escuela, aunque en ocasiones se quejan de los docentes, de las instalaciones físicas, del director y del descuido de la educación por parte del Estado. La escuela sigue siendo importante para los padres, porque allí está puesta la esperanza de que sus hijos sean mejores que ellos, y para alumnos, porque es el lugar de encuentro con sus amigos y donde existe la posibilidad de “ser alguien en la vida”.

3.2.1.3. Descripción de los factores de eficacia escolar percibidos por docentes, alumnos y padres

Si bien el proceso de categorización cualitativa no se basa en frecuencias –cantidad de citas incluidas en una categoría–, sino en la construcción de conceptos representados por las categorías y sustentados por las citas que contienen, el número de citas por categoría (frecuencia), en este caso, brinda una luz sobre qué tan sustentadas pueden estar las categorías por las citas y la condensación semántica en ciertos temas del estudio. Por tanto, los factores de eficacia no necesariamente se mencionan por los actores con el nombre técnico, sino que el contenido del discurso o idea que expresa se refiere a éste.

Vale la pena anotar que, dada la diversidad en el uso del lenguaje en los diferentes países, se cuidó que las palabras o expresiones utilizadas se refirieran

a una misma idea. Si bien en los diversos cuadros de frecuencias se presentan como ideas independientes, en el análisis se consideró el contexto en el cual se expresan y el sentido que los diferentes miembros de la comunidad, en los distintos países, le otorgan a lo dicho.

El cuadro 3.26 ilustra la frecuencia de aparición de los factores de eficacia que emergen de los discursos de los docentes, alumnos y padres, expresados en los grupos focales.

Siguiendo el modelo de eficacia escolar por validar, a continuación se presenta la descripción de la manera como los diversos actores escolares: profesores, padres y alumnos nombran y dan sentido a los factores de eficacia escolar de mayor significado para ellos, no sin antes aclarar que en los grupos focales emergió una serie de factores de eficacia escolar que, aunque de manera estricta no forman parte del modelo, sí aportan nuevos elementos que podrían tomarse en cuenta en la construcción del modelo iberoamericano de eficacia escolar.

A. Características personales del alumno

En cuanto a las características personales del alumno, no es posible hacer un perfil de ellos, pues la información que se posee corresponde a casos muy particulares que son los que resaltan entre todos.

En términos muy generales (pero no concluyentes), puede plantearse que se encuentran, dentro de la generalidad de alumnos, algunos que tienen carencia de afecto. Esto los puede llevar a dos situaciones: timidez o sociabilidad muy alta. Ambas situaciones son consideradas por los docentes como aspectos no deseables, pues cuando alguna de las dos deja de presentarse en un estudiante, la apreciación es: “eso finalmente se solucionó”. Igual sucede con los llamados “niños problema”, pero no se especifica claramente cuál es el *problema* que se identifica en ellos.

Por otra parte, se plantea la situación de algunos niños que no viven en las mejores condiciones familiares y que están privados de alimento. En ocasiones, los mismos docentes son quienes intervienen, así sea temporalmente, para solucionar esta situación. Sin embargo, no se mencionan medidas de choque que busquen dar soluciones definitivas a la situación mencionada, sino que se trata de paliativos temporales.

Quizá la medida más generalizada y a más largo plazo sea la alimentación escolar, que en ocasiones se limita a una merienda y en otras se extiende al desayuno y almuerzo escolar. Asimismo, los profesores reclaman la necesidad de contar con equipos de apoyo, en especial psicopedagógico, para enfrentar los problemas afectivos y de aprendizaje de los alumnos. En los casos donde existen, son muy bien valorados tanto por los padres como por los mismos estudiantes.

Cuadro 3.26. Frecuencia de aparición de los factores de eficacia

FACTORES	FRECUENCIA			
	DOCENTES	ALUMNOS	PADRES	TOTAL
Características personales de los alumnos	66	15	32	113
Participación e implicación de la familia	30	10	45	85
Condiciones socio-laborales del profesorado	7	-	1	8
Recursos materiales y didácticos disponibles	15	3	13	31
Expectativas del profesor sobre el grupo de alumnos	10	2	10	22
Metodología docente	9	25	10	43
Trabajo en equipo del profesorado	20	6	2	28
Utilización de las instalaciones	21	19	8	48
Modelo directivo	12	1	7	20
Pertenencia, identidad y satisfacción con la escuela	12	9	11	22
Educación en valores	10	12	10	22
Actitud innovadora	23	3	8	34
Clima institucional	80	12	11	103
Expectativas de los padres	90	16	27	133
Factores generales del centro	40	11	45	96
Percepciones sobre el cambio en educación	10	4	8	22
• Sugerencias para el cambio	15	4	8	27
• Implicación del profesorado	20	2	10	32
• Participación e implicación de la comunidad	22	5	14	41
• Relaciones interpersonales	20	12	10	42
• Relación maestro-alumnos	15	17	13	55

Nota: Los factores de eficacia escolar que no fueron mencionados por ninguno de los miembros de la comunidad escolar no aparecen en este cuadro. Aparecen otros factores que, si bien no forman parte del modelo teórico de eficacia escolar, son nombrados de manera explícita por los diversos actores.

B. Participación e implicación de las familias

Esta categoría se presenta en tres de los cuatro niveles del modelo por validar: alumno, aula y escuela. La mayor información recolectada en los grupos focales es la implicación de la familia en el nivel de la escuela y, en menor medida, en los niveles de alumno y aula, donde sólo hubo una referencia a la implicación de la familia en el aula.

En el *nivel alumno*, se hace referencia al trabajo conjunto de los padres con sus hijos fuera del aula y de la escuela. Al respecto, algunos alumnos manifiestan que sus padres los ayudan con las tareas escolares que les dejan para realizar en casa, pero algunos docentes opinan lo contrario: para ellos hace falta mucha participación y trabajo por parte de los padres con sus hijos. Atribuyen lo anterior al desconocimiento que tienen los padres del tipo de trabajo que hacen sus hijos en la escuela, debido a su baja escolaridad, en ocasiones a su analfabetismo y a su poca participación en las actividades de la escuela.

Otros alumnos refuerzan el hecho de que sus padres los ayudan en las tareas, pero sólo después de las reuniones mensuales en las que se enteran de cuáles son los contenidos en los que a sus hijos les ha ido mal; entonces la colaboración busca reforzar dichos aspectos. Sin embargo, la percepción que tienen algunos alumnos sobre la ayuda de sus padres es de tipo más funcional que académica; uno de ellos plantea: “mi papá se preocupa mucho porque le saca punta a los lápices, todos los días por la noche me revisa la libreta, me dice que si tengo alguna tarea y me ayuda [con] las partes de la tarea que no entiendo, y mi mamá también me quiere y trata de que yo me sienta bien” (G. F. alumnos). Por su parte, otro padre reconoce que cuando su hijo llega de la escuela, él le ayuda con sus tareas para que “aprenda más” (G. F. padres).

Con relación al *nivel de aula* sólo hubo una referencia a la implicación de las familias en el aula, en lo que una escuela denomina “actividad demostrativa”. Dicha actividad consiste en que los padres asisten a una clase de sus hijos para que comprueben el grado de independencia que adquieren los niños desde primer grado y las habilidades que desarrollan. Para los padres, ésta es una actividad muy significativa porque “a todos los padres nos emocionaba lo que estábamos viendo ahí, junto con la maestra y los niños, [de] lo que ellos eran capaces. No sólo era lo que nos contaban en la casa ni lo que nos podía decir el maestro [sobre] cómo iba el niño, sino que lo veíamos nosotros” (G. F. padres).

En relación con el *nivel de escuela*, se obtuvo la mayor cantidad de información sobre la implicación y participación de las familias. En su mayoría, las opiniones son de los docentes y de los padres; en unas ocasiones se complementan y en otras se contradicen.

Para los profesores, hay padres que colaboran con la escuela de manera voluntaria, mientras que otros no se acercan ni siquiera cuando son citados, incluso en varias ocasiones. Sin embargo, los docentes reconocen que por momentos es la escuela la que no motiva ni estimula de forma adecuada a los padres para que participen en las actividades que se les proponen. Según un profesor: “lo que pasa es que el tema de los padres es muy complejo, en todas

partes hay padres que no reconocen, hay padres que sí reconocen, que sí se ponen la camiseta de la escuela” (G. F. docentes).

Por otra parte, parece ser que los profesores consideran que una escuela que permite la intervención de las familias es aquella que mantiene sus puertas abiertas; es decir, los padres tienen la libertad de ir a la escuela cuando lo deseen y cuando sus ocupaciones se lo permitan. Pero, desafortunadamente, no hay programas específicos que motiven su participación. Invitar a los padres a tomar parte en las actividades de las escuelas, más allá de la entrega de notas, tampoco forma parte de la política de la escuela. No obstante, los docentes manifiestan malestar porque los padres sólo asisten a recibir calificaciones y no se acercan a la escuela por iniciativa propia, a no ser que sus hijos hayan obtenido malas notas. En esos casos, sí se acercan a reclamar al respecto, pero cuando se trata de conocer el programa pedagógico que se está trabajando, no asisten. Para algunos docentes, los padres “siempre se fijan en la parte negativa: ‘usted ha llegado tarde’, pero nunca dicen: ‘usted viene a trabajar tiempo extra’ o una palabra de aliento; todo es lo negativo; en lugar de levantarnos moralmente, tratan de destruirnos” (G. F. docentes).

Contrario a lo anterior, un padre manifiesta que los padres deben poner de su parte en el trabajo con sus hijos y no dejarles todo a los docentes; este padre argumenta que el trabajo debe ser mitad y mitad, porque “los profesores [...] tienen 40 alumnos en un curso y nosotros tenemos uno o dos, yo tengo dos niños acá...”. Otro padre se autorrecremina por no participar activamente en los programas de la escuela: “el hecho de que como padres no participemos en las actividades de la escuela, no desmerece lo que ella hace por la educación de nuestros hijos”(G. F. padres).

En cuanto a los motivos que aducen los padres y algunos profesores para la inasistencia de los primeros a las reuniones programadas en las escuelas, se encuentran los siguientes: algunos padres manifiestan que no asisten a las reuniones porque les implica renunciar a su tiempo de descanso o abandonar sus actividades laborales, con las consecuencias que esto trae consigo; otros argumentan que las escuelas no los invitan a las celebraciones porque no hay espacio para ubicarlos; algunos profesores consideran las condiciones económicas de los padres como posibles impedimentos para que asistan a la escuela más de una vez al mes, pues deben gastar dinero en transportarse.

Un grupo de profesores plantea que los padres no se vinculan a la escuela por desconocimiento de las formas en las que pueden participar o porque no tienen los medios para hacerlo: en el aspecto económico, no pueden proporcionarles a sus hijos los materiales que necesitan; en el área académica, no tienen los conocimientos suficientes para ayudar a sus hijos en sus tareas.

Retomando el primer aspecto, hay una contradicción entre los profesores, pues a la vez que son conscientes de las limitaciones económicas de los padres, se quejan de que no les proporcionan a sus hijos los materiales que necesitan para trabajar. Por otra parte, algunos padres se quejan porque muchas veces tienen que hacer gastos extraordinarios para brindar los materiales educativos a sus hijos, además de contribuir a la manutención adecuada de las escuelas: conseguir fondos, colaborar en la venta de rifas, pintar la escuela, entre otras cosas.

Contrario a lo que sucedía con otras situaciones, en las cuales los docentes les echaban la culpa a los padres de las carencias de sus hijos, y viceversa, en esta ocasión padres y docentes se presentan como quienes deben realizar la mayoría de las labores, y muestran a los otros como poco colaboradores.

Pero también hay escuelas en las que si no fuera por el apoyo de los padres, no habría materiales suficientes para trabajar con los alumnos. Así lo expresa un profesor: “la escuela siempre que ha necesitado, que necesita a los padres, ellos le brindan apoyo incondicional [...]. Los padres no están mirando ni la hora ni el momento en que se les llama; siempre dan el paso al frente en una escuela que siempre ha contado con los padres; se ha notado la presencia de los padres” (G. F. docentes).

En cuanto a la participación, los profesores también reconocen que muchos padres no participan en las escuelas porque deben trabajar y esto no les deja tiempo libre; o si disponen de tiempo, es muy limitado y atienden a las reuniones rápidamente.

Como caso excepcional a la regla, los profesores de una escuela manifiestan que los padres son tan participativos en la escuela, que hasta se inmiscuyen en las decisiones pedagógicas, lo cual va en detrimento de la autonomía de ésta para tomar determinadas decisiones en este sentido.

A pesar de las contradicciones, acuerdos y desacuerdos que hay entre los diversos actores escolares acerca de la participación de los padres en la escuela, queda claro que este es un factor de eficacia escolar importante y significativo para cada uno de ellos.

C. Condiciones socio-laborales del profesorado

Las condiciones socio-laborales del profesorado se centran en dos aspectos: la alta demanda de tiempo que implica ser docente (preparar clases, asistir a cursos de formación continua, dar respuesta a las problemáticas psicosociales de los alumnos y sus familias) y la mala remuneración.

Sobre el primer aspecto, los docentes concuerdan que preparar las clases les demanda mucho tiempo, el cual no está contemplado en sus horarios de

trabajo ni, mucho menos, en sus salarios. Los tiempos de preparación de clase son aquellos que deberían destinar para el descanso: noches y fines de semana. Por supuesto, plantean que esta situación se da si ellos se toman el trabajo de preparar una clase *ideal*, para lo cual deben buscar libros, investigar, realizar trabajo en la computadora, entre otras actividades. Algunos docentes añoran la figura del *auxiliar pedagógico*, quien colaboraba con ellos en la atención de los alumnos, permitiéndoles un mejor aprovechamiento del tiempo efectivo dedicado al aprendizaje de sus alumnos, y en los casos donde este no existe, quisieran tener una carga académica menor o menos alumnos por aula. A pesar de la situación descrita, un docente manifiesta lo que podría interpretarse como el sentir común: “esto implica sacrificio, y nosotros lo sabemos” (G. F. docentes).

Pero la vida personal de los docentes no es lo único que se ve afectado por el trabajo *adicional* que implica su labor. Su preparación académica también se ve alterada, pues el tiempo libre, que debería estar dedicado en parte a la formación, se disminuye de manera considerable debido a que se destina a la preparación de clases y a la atención a los padres. Así, cuando ellos están trabajando y estudiando, en ocasiones no llegan bien preparados a sus propias clases en la universidad o no obtienen el desempeño que esperaban, pues no tuvieron tiempo de estudiar.

En cuanto al segundo aspecto, la mala remuneración, consideran que el cuantioso tiempo y esfuerzo que significa preparar una clase no es acorde con el pago que obtienen a cambio. Además, los impuestos que les descuentan hacen que sus ingresos disminuyan de manera considerable. Así lo expresa uno de los profesores: “aportando a lo que dice la directora, mi caso tal vez será el caso de algunos maestros, lastimosamente el gobierno tal vez no se fija en que ganamos el salario mínimo, que nos hace unos descuentos que realmente no son adecuados. En mi caso gano 440 pesos y con los descuentos recibo 390, y más de 50 que son de descuentos, y además, yo vengo desde lejos, tengo que tomar tres movilidades, de extremo a extremo de la ciudad” (G. F. docentes).

Los profesores sienten que son ocho horas en las que tienen que entregar lo mejor de ellos, aunque tengan problemas personales. No obstante, algunos mencionan lo problemáticas que son las condiciones de trabajo: “nosotros no tenemos una hora de almuerzo, planificamos media hora cuidando el patio” (G. F. docentes). Uno de los profesores compara contextos diferentes para ilustrar las condiciones laborales de algunos docentes: “hay escuelas que tienen un gran centro de padres, tienen manipuladores para los profesores, tienen cocina para los profesores, le dan el almuerzo a los profesores, el profesor se sienta, come y se va, ni siquiera lava un plato” (G. F. docentes). También se echa de

menos que haya un mayor agradecimiento por parte de los padres por cuidar y educar a sus hijos.

D. Recursos materiales y didácticos disponibles en el centro

Frente a los recursos con los que cuentan los centros escolares, lo que mostraron los docentes, principalmente, es una gran lista de elementos que hacen falta.

Lo primero de la lista son los libros. Los docentes plantean que no hay libros de texto suficientes para los alumnos, si bien en algunos países la misma escuela entrega un número determinado de libros por salón o existe una biblioteca de aula. En cuanto a libros que no son de texto, en la mayoría de los países los padres plantean la falta de una biblioteca para que los alumnos consulten o, en ocasiones, se refieren a la existencia de bibliotecas pero fuera del alcance de los niños: “peor [que no haya biblioteca] es que la biblioteca de aula está en la dirección” (G. F. padres).

A la falta de libros, se suma la falta de materiales de trabajo, como computadoras, juegos y materiales didácticos, pizarrones más grandes, materiales y equipos audiovisuales –televisores y reproductores de video e imagen–. En casi todos los países del estudio muchas escuelas recurren a los padres para conseguir recursos, pero “los papás dan cuando entienden para qué es lo que se les pide; pero si no, se niegan rotundamente.” (G. F. docentes). A lo anterior, se suma la posición de otros padres que manifiestan su inconformidad con el manejo que se hace de los recursos que ellos le dan a la escuela, pues los fondos se malversan: “es por eso que nosotros ya hemos decidido no aportar un centavo, pero qué es de nuestros hijos... ¿van a seguir deambulando en el sol? ¿Van a seguir sufriendo?” (G. F. padres). Se exceptúan de lo anterior algunos países en los que se reconoce un sostenido esfuerzo del Estado por asignar cada vez más recursos para la educación y la instrucción; en particular, en los últimos años se han desarrollado, a lo largo de estos países y de forma gratuita, diversos programas en ese sentido.

Otras deficiencias mencionadas fueron: los salones tienen las paredes rayadas, faltan profesores, faltan pupitres o los que hay están rayados y en malas condiciones, faltan puertas más seguras para los baños, hay que mejorar los baños y no hay salones suficientes para el número de alumnos que llegan a solicitar cupo en la escuela. De ello, se excluyen las escuelas cubanas, que fueron sometidas recientemente a un programa masivo de reparación a cargo del Estado, y las escuelas chilenas.

Sobre el mobiliario, se presenta una situación especial entre los docentes de una misma institución, pero de jornadas contrarias: se culpan mutuamente del deterioro del mobiliario, pero no hay propuestas de solución.

En menor medida, como carencia de la escuela se menciona la capacitación a los docentes. Pero en términos generales los docentes dicen: “hacemos lo que podemos con el material que tenemos” (G. F. docentes).

Ante la falta de recursos, algunos docentes utilizan sus propios materiales como solución al problema; si bien no es lo ideal, les ha dado resultado y los alumnos reconocen el esfuerzo de dichos docentes. El testimonio de un niño es muestra de lo anterior: “a veces aquí no hay los materiales para artes plásticas y la profe manda traer plastilina para poder trabajar. En su casa ella tiene plastilina y nos la trae para que nosotros podamos hacer lo que nos mandaron” (G. F. alumnos).

No obstante las carencias anteriores, en algunas escuelas consideran que cuentan con recursos adecuados para el trabajo docente. Algunas cuentan con televisor y reproductor de video para que los niños puedan ver videos educativos; incluso una escuela cuenta con un banco de documentales para niños. En otras, se llevan a cabo sesiones de lectura libre para los estudiantes: “todos los martes a nosotros nos toca biblioteca; la maestra nos trae libros y nos dice que nos pongamos a leer porque ella dice que mientras nosotros leamos, aprendemos más” (G. F. alumnos).

Otras escuelas manifiestan tener aulas adecuadas, con buen mobiliario y buenas pizarras: “tenemos muchas condiciones materiales para poder trabajar bien” (G. F. docentes). También hay escuelas en las que los estudiantes tienen acceso a salas de computación y allí pueden trabajar con los programas necesarios. Una docente considera este tipo de ayuda como clave, pues “lo que aprenden allí jamás se les olvida y puedo incluso programarlo [el computador] con las actividades que se dan en clase” (G. F. docentes).

Dos testimonios dan muestra del ambiente de trabajo en escuelas que cuentan con los recursos adecuados: “Uno de los factores que favorece es la ambientación de la escuela, tanto exterior como interior [...] tenemos la televisión, tenemos la video, tenemos la computadora, que antes no existía; entonces contamos con las condiciones óptimas y necesarias: un mobiliario nuevo, pizarras con la última calidad, magnéticas y todo, lo más mínimo que tenemos para educar, para formar, para educar al hombre al cual aspiramos”. “Nosotros contamos con todos los recursos audiovisuales, con todas las láminas, con todos los libros de texto. Nuestra biblioteca tiene más de mil textos” (G. F. docentes).

E. Expectativas del profesorado sobre el grupo de alumnos

Las expectativas de los docentes apuntan a dos aspectos particulares: por una parte, hay algunas expectativas referidas a necesidades propias de la escuela: dotación para la escuela; aulas amplias; pupitres; muebles; bibliotecas;

mejores baños, salas de reuniones, de juegos, de tecnología; acceso a materiales didácticos, más docentes que compartan con ellos el trabajo, entre otros. Sobre quién debe ser responsable de solventar estas necesidades, los docentes se refieren constantemente a las autoridades educativas de su país. Les gustaría que las autoridades educativas se acercaran a ellos y escucharan de su propia voz sus vivencias y experiencias.

El otro aspecto al que se refieren las expectativas de los docentes es a su trabajo con los estudiantes: aquí sus expectativas, más que apuntar a lograr mejores condiciones laborales, se refieren a lo que pueden lograr con sus alumnos. En este aspecto, las expectativas son múltiples.

Algunos se refieren a la enseñanza de valores, pues consideran que “no hay valores” y que por medio de la enseñanza de éstos se logra que los estudiantes “tengan su propia identidad” (G. F. docentes). Sin embargo, la educación en valores parece, en ocasiones, ser un concepto abstracto. De hecho, en cuanto a la educación en valores, se ve que éstos están centrados en valores religiosos y en menor medida en valores civiles, como el respeto, la participación y la tolerancia, y valores personales, como la autonomía, la responsabilidad, la disciplina.

Otros docentes simplemente se sentirían satisfechos si sus alumnos pudieran lograr niveles de estudio mayores a la primaria: “que ellos sean más, no quedarse ahí como comerciantes [...] como son sus papás. Les decimos: ‘tú tienes que ser una persona profesional y empezar ya; vas a ser profesional y vas a poder aspirar a más; no como son tus papás’” (G. F. docentes). Lamentablemente esta manera de fomentar el sentido de superación en los estudiantes va en detrimento de la imagen que ellos tienen de sus padres.

Por otra parte, también hay expectativas de los docentes frente a la aplicación práctica de los conocimientos que les imparten a sus alumnos. La expectativa es “preparar a los niños para la vida; que el niño aprenda tres veces más con todos los medios que tenemos al alcance” (G. F. docentes).

Las expectativas anteriores van ligadas a la formación de “hombres que sean sociables, creativos, expresivos e independientes”. Una de las razones que sustenta lo anterior es: “necesitamos buenos pensadores, razonadores, que tengan puntos de vista económicos, políticos y culturales para poder salir del subdesarrollo que desgraciadamente todavía tenemos.” (G. F. docentes).

Algunos relacionan el aprendizaje de la historia con las expectativas que tienen frente a sus alumnos: para este grupo, los estudiantes deben aprender de sus héroes patrios para ser como ellos y dar la vida por su patria. Para otros, la expectativa va más hacia lo que los alumnos pueden hacer con el conocimiento que están recibiendo en todas las áreas: que puedan analizar, comprender,

dominar los contenidos que están trabajando; “es decir, que tiene que hacer un análisis más profundo, que es varializar [sic], lo que le permite una preparación más sólida para cuando ese niño ya llegue a la secundaria a grados posteriores” (G. F. docentes).

F. Metodología docente

Los docentes no hacen referencia específica a las metodologías de trabajo que llevan a cabo con los alumnos; emplean expresiones como “yo creo que es un desafío grande para todo resultado [...] por el bien de la niñez, que debemos nosotros generar nuestras propias metodologías hacia el alumno, para que encontremos mejores resultados” (G. F. docentes). Lo anterior se refuerza al plantear que se debe tener en cuenta el contexto de los alumnos al escoger la metodología de trabajo, pero no se especifica ninguna en particular. Lo curioso es que, pese a lo anterior, se manifiesta rechazo por parte de algunos docentes frente a metodologías innovadoras, quizá por su desconocimiento. Asimismo, en uno de los casos se rescata la importancia de la labor de los tutores en la conducción y apoyo para la mejora del trabajo metodológico en el aula.

En cuanto al cambio en metodologías, se reconoce que la metodología de trabajo antes era vertical: “cuando el profesor preguntaba [...] el alumno era el receptor que tenía que responder la pregunta” (G. F. docentes), mientras que ahora se les da más oportunidad a los estudiantes para que expresen sus ideas y su manera de pensar. Lo anterior ha generado choque no sólo en algunos docentes, sino también en ciertos padres, para quienes es difícil ayudar a sus hijos, pues no están al tanto de la forma de enseñanza de la escuela y mantienen el esquema de trabajo vertical con el cual fueron educados.

Aquellos docentes que mencionan metodologías particulares se centran en áreas del conocimiento específicas: en lectura, unos plantean que se les debe fomentar la lectura comprensiva, individual o grupal, y que el control de la lectura debe hacerse pidiéndoles que cuenten lo leído: “pero no a la fuerza; no obligarlos, pero que participen [...] usted dice ‘quién quiere participar’ y si ven eso, todos quieren participar”. Otros hacen referencia a pedagogías activas donde el estudiante es responsable de sus aprendizajes y el docente es tan sólo un mediador (G. F. docentes).

Algunos profesores se arriesgan a mencionar teorías de aprendizaje específicas, pero de manera muy general; hablan del constructivismo y del conductismo, pero no profundizan en la manera en que ambas teorías se aplican en el aula. Otros docentes reconocen que ahora los niños son expresivos e investigativos, participan y exponen sus ideas: “antes el niño tendía a oír y contestar; ya el niño piensa, ya el niño medita, ya el niño busca una solución reflexiva

[...] pero se están retrasando en el proceso de lecto-escritura. Lo anterior ha llevado a que los padres estén molestos, pues dicho proceso se retrasa y, en consecuencia, solicitan regresar a la metodología de enseñanza tradicional” (G. F. docentes).

Por su parte, los estudiantes son más específicos al describir la forma en que los docentes trabajan con ellos. Algunos se limitan a describir las actividades; si no entienden, pueden preguntar y el profesor los ayuda, y también tienen apoyos didácticos de diverso tipo para trabajar. Un alumno describe la metodología de trabajo de su maestra de la siguiente manera: “la profesora nos explica todo lo que hacemos cuando los carteles [...] el cuerpo humano; nos dice ‘van a estudiar las partes del cuerpo humano’; después estudiamos y después nos dan unas preguntas y dice: ‘¿cuántas partes tiene el cuerpo humano?’ y unos responden mal, otros dicen ‘diez’; otros, ‘once’” (G. F. alumnos). Sin embargo, es una descripción aislada y no hay posibilidades de compararla con la que se da en otras áreas del conocimiento y en otras escuelas. Sólo respecto a otras áreas se presentó el caso del área de matemáticas en la que los alumnos trabajan con las tablas de multiplicar, en un proceso memorístico de aprendizaje.

Los estudiantes también hacen referencia al trabajo por módulos, en el cual –según ellos– deben resumir los contenidos y copiarlos en sus cuadernos, pero no se plantea la existencia de procesos analíticos.

Las descripciones que hacen los estudiantes sobre la metodología de trabajo de sus docentes son bastante esquemáticas; en términos generales, para la mayoría de los niños la metodología de trabajo de sus profesores es: llegan al salón, les piden que saquen el cuaderno y que escriban. De todas maneras, independientemente de la metodología que usen los profesores y del nivel de descripción que pueda lograrse a través de los grupos focales, es un hecho que este es un aspecto fundamental no sólo para los docentes, sino también para los alumnos y los padres de familia.

G. Trabajo en equipo del profesorado

Si bien este indicador hacía referencia al trabajo en equipo del profesorado, surgieron algunos elementos relacionados con el fomento del trabajo en equipo entre los alumnos, aspecto que se retomará más adelante.

Respecto al trabajo en equipo del profesorado, surgen diversas posiciones, aunque todas tienen como principal objetivo el bienestar de los alumnos y el avance de las escuelas, así como lograr mayor productividad en éstas. Un docente plantea: “estamos obligados [a trabajar en equipo, pues] es la única manera en que la educación mejore. Si nosotros nos encerramos en nuestra

aula [...] los de afuera no van a saber lo que pasa adentro y los de adentro no van a saber lo que pasa afuera; es bueno el trabajo en equipo; es una de las medidas más importantes para analizar la escolaridad, cómo va el sistema” (G. F. docentes). Otro docente plantea: “a veces cuando mi compañera tiene una duda, yo la ayudo para que pueda avanzar un poco, porque cuando uno tiene una duda hay que ayudarse uno al otro” (G. F. docentes).

Para otros docentes, el trabajo en equipo involucra también a otros profesionales, como psicólogos y psicopedagogos, quienes ayudan a los alumnos que tienen problemas afectivos y de aprendizaje. Sin embargo, no se plantean posibilidades de colaboración a través de un trabajo sistemático de planificación académica que vaya más allá de una acción puntual con los alumnos que necesitan ayuda. Se tiene la idea de que los problemas familiares que tienen los alumnos en sus casas repercuten en su aprendizaje. Este planteamiento va de la mano con lo que se expresa respecto a la enseñanza de valores en las escuelas del estudio. En este caso, se dice que los niños no aprenden valores, pues en sus casas no se refuerzan los que la escuela promueve. Esta es la visión de que la escuela educa como debe, pero el contexto social, cultural y familiar va en contra de sus enseñanzas.

No obstante, en algunos centros se planteó que se trabaja la relación padres, alumno y sociedad, por medio de la apertura de espacios para que los padres y docentes puedan reunirse y entrevistarse cuando sea necesario. En este sentido, el apoyo de las familias ha sido valioso, aunque en otros centros la apatía de los padres es tal que no es posible trabajar en equipo con ellos. Por su parte, en algunos de los grupos focales con padres donde se habló del trabajo en equipo con los profesores, manifestaron: “cuando el maestro nos necesita, estamos a su lado, pero cuando necesitamos que el maestro nos apoye a veces un poquito, ellos no tienen tiempo” (G. F. padres). Se repite, así, el esquema de señalar en otros la responsabilidad de las carencias que se presentan en el proceso educativo, aunque se dan casos en los que la relación entre los diversos miembros de la comunidad escolar se reconoce por los mismos actores como adecuada: “todos estamos estrechamente vinculados en todo lo que hagamos, ya sea en la elaboración de un material didáctico, de tener una preparación e incluso dentro de los problemas personales nos solidarizamos con los propios compañeros, los alumnos o los padres” (G. F. docentes).

En un caso particular, un docente hace referencia a la experiencia como un elemento propiciador del trabajo en equipo con docentes más jóvenes: “los más viejos [...] tenemos la obligación de dar a conocer nuestras experiencias para que en función de esto los demás mejoren [...] nadie nace sabiendo ni nadie es dueño de la verdad; cada día aprendemos” (G. F. docentes).

Por otra parte, a pesar de los esfuerzos que manifiestan los profesores para lograr el trabajo en equipo, surge un factor disonante de dicha posibilidad: la presencia de directivos autoritarios que imponen decisiones no consensuadas con los docentes: “aunque demos nuestro punto de vista, al final hacemos lo que él dice” (G. F. docentes), plantea un profesor, refiriéndose al tipo de relación que tienen en su plantel con el director. Paralelo a lo anterior, se da el caso de directivos que se limitan a atender las reuniones en las cuales es estrictamente necesaria su presencia, pero que no participan en las demás actividades ni se relacionan con todos los docentes ni alumnos. Por supuesto, éste no es el caso general, pues hay directivos que, con su ejemplo, convocan a los docentes para que trabajen en equipo e incluso lleven a cabo labores relacionadas con la escuela fuera del horario escolar.

Otro aspecto que imposibilita el trabajo en equipo es la falta de tiempo que aducen algunos docentes, pero no especifican qué aspectos contribuyen a la falta de tiempo. Sin embargo, y según lo que mostraron otros indicadores en este estudio, la falta de tiempo podría deberse a que algunos profesores trabajan en dos instituciones a la vez; esto, en el caso de la doble jornada, porque cuando hay una sola jornada o jornadas extendidas, esto no aplica.

Respecto al trabajo en equipo con los estudiantes, elemento que también surgió en los grupos focales, algunos docentes manifiestan que han trabajado con alumnos en sus casas, en lo que denominan “casa de estudio”, para reforzar conocimientos. Consideran que, independientemente del espacio en el que se trabaje con los alumnos, el trabajo en equipo trae, como ganancia adicional, que “desarrolla en el niño incluso parte de lo que es la camaradería de cooperación, ayuda mutua” (G. F. docentes). Los docentes promueven el trabajo en equipo entre los alumnos con el fin de que las relaciones entre ellos mejoren y se desarrolle el sentido de cooperación y solidaridad.

H. Utilización de las instalaciones (infraestructura)

En el proceso de sistematización de la información cualitativa, se consideraron, en cuanto a la utilización de las instalaciones, las referencias sobre infraestructura que hicieron los diversos actores. A partir de la información recabada, se presentan dos posiciones: de los estudiantes y de los docentes.

Para los alumnos, el uso de las instalaciones de la escuela se concentra en un gran listado de necesidades de ésta, que a su vez, manifiestan, serían las condiciones ideales con las que debería contar la escuela: limpieza; mayor número de baños y que sean higiénicos, arreglo de desperfectos en algunas puertas, estantes para ubicar los libros (si bien se ha manifestado el escaso número de éstos), pintura nueva, más materiales de trabajo, iluminación de algunas zonas

de las escuelas para cuando sea necesario estar hasta tarde y construcción de más salones, salas de computación, bibliotecas, jardines y zonas deportivas.

Los docentes no parten en sus apreciaciones desde lo ideal, sino desde las condiciones necesarias para el buen funcionamiento de las escuelas. En primer lugar, están los salones, los cuales en algunos casos son muy pequeños para el número de alumnos que asiste; en segundo término, el mobiliario, que en la mayoría de los casos está en malas condiciones (situación que ya se había manifestado). También hacen referencia al número insuficiente de baños, al igual que a la necesidad de más estantes para guardar los materiales de los alumnos, salas de juegos y zonas deportivas para niños. En lo que les atañe de manera directa, muchos no cuentan con salas de reuniones en las que los profesores puedan trabajar.

Un docente resume la posición de la mayoría de la siguiente forma: “necesitamos una infraestructura adecuada; hacemos todo lo que se nos dice para tener éxito con los niños, pero sí nos falta mucho en infraestructura” (G. F. docentes).

En el caso de escuelas que cuentan con dos turnos, se presentan conflictos en cuanto a los materiales de trabajo, pues se da que los materiales elaborados por los alumnos y docentes de una jornada son dañados por los niños de la otra jornada.

En algunos casos, los padres han reunido fondos para hacer arreglos en la infraestructura de las escuelas, pues tanto ellos como los docentes aseguran no recibir ayuda por parte de las entidades gubernamentales.

Pero también hay escuelas que han tenido cambios importantes en infraestructura y así lo reconocen los docentes, padres y alumnos; dichos centros han llevado a cabo procesos de readecuación de aulas, construcción de otras nuevas, construcción de canchas y espacios deportivos, adecuación de salas de computación, entre otros. Un alumno de una de estas escuelas dice: “lo que más me agrada de la escuela es que ahora las aulas están más grandes y estamos más cómodos”. Otro alumno afirma: “ahora no sólo la escuela es linda, sino que tenemos espacios para el deporte y la gimnasia” (G. F. alumnos).

I. Modelo directivo

La información que se obtuvo en los grupos focales sobre el modelo directivo de las escuelas, apunta, sobre todo, a la percepción que los docentes tienen del trabajo que llevan a cabo los directores de las escuelas y sus características particulares. En este sentido, no es posible –a partir de esta información– hacer una caracterización del modelo directivo presente en los centros estudiados, sino presentar algunos factores que, según los docentes y algunos padres entrevistados, contribuyen para un buen ambiente de trabajo en la escuela.

Uno de dichos factores es la familiaridad en el trato entre el director y los docentes. Para estos últimos, dicha cercanía tiene varias consecuencias: por un lado, el trabajo es colaborativo y hay comprensión de las situaciones particulares y personales de los docentes, lo que lleva a que éstos se sientan apoyados en todo momento; un docente resume esta posición al decir: “nos ayudamos entre todos como una gran familia” (G. F. docentes).

Otro factor es la preparación académica del director; los docentes plantean la siguiente relación: a mayor preparación del director, mayor posibilidad de trabajo colaborativo; además, el director debe ser un ejemplo para los profesores. La preparación del directivo también redundará en mayor exigencia frente a los docentes, pero en la medida que el trabajo es colaborativo, como ya se dijo, los docentes no se sienten presionados. La buena preparación del director le permite ejercer actividades de control y seguimiento no sólo administrativas y de gestión, sino también pedagógicas, que son bien recibidas por los docentes. Un aspecto común a los docentes es su deseo de que el director escuche las opiniones y las necesidades de todos y tenga tiempo para atender todas las solicitudes, bien sean de docentes, padres o alumnos.

Por su parte, los padres se refieren a los directores como personas que “se parcializan con los docentes y ahí no hay posibilidad de hacer reclamos”. Sin embargo, ésta es una situación particular y no agrega valor a lo dicho por los docentes.

J. Pertenencia, identidad y satisfacción con la escuela

De manera reiterada, alumnos y padres mencionan la importancia de la escuela en términos de pertenencia a ésta, e incluso se compara la actitud de los niños con los de otras escuelas, donde no ven la hora de irse a sus casas. En las escuelas estudiadas, es muy frecuente que los niños pasen mucho tiempo allí –hasta los fines de semana–. Otro de los indicadores de la pertenencia a la escuela es el hecho de que muchos de los alumnos vuelvan cuando ya no asisten a ese centro, incluso cuando han desertado o han culminado sus estudios. Por su parte, los padres sienten que la escuela es una buena elección para sus hijos: uno de los motivos tiene que ver con los principios, el tipo de formación que se les da, así como con los hábitos de aseo y el cuidado en la presentación personal.

Uno de los entrevistados describe la convivencia en la escuela como un trato “respetuoso pero más distante” del que se tenía en la escuela anterior; “aquí, ningún padre me ha tuteado, por decir algo” (G. F. docentes). Consideran además que sería importante que los profesores trabajaran de forma más cercana y adecuada al ritmo del alumno (G. F. alumnos). Asimismo, en ciertas escuelas de

gran extensión física y poblacional no se permite la interacción de los diferentes actores: “hay gente que ni conocemos que trabaja acá” (G. F. docentes).

Por su parte, las actividades extraescolares son el espacio donde con más ahínco se trabaja la identidad cultural y el sentido de pertenencia a la escuela. En estas actividades se programan bailes, paseos, se hace la celebración del año nuevo, las fiestas patrias, el día del niño, se realizan despedidas y convivencias, así como la elección del consejero del curso y algunas capacitaciones dirigidas tanto a docentes rurales como urbanos: “En ese sentido no estamos aislados, estamos siempre en constante conocimiento” (G. F. docentes). Estas actividades son bien recibidas por los padres, docentes y estudiantes. Sin embargo, a ciertos alumnos no les gusta que los padres participen en la organización de este tipo de eventos porque consideran que al hacerlo terminan organizándolo a su manera; los alumnos argumentan: “nosotros ya somos grandes” o “también se termina favoreciendo al hijo del que organiza para darle más [comida]” (G. F. alumnos).

Otras de las actividades extracurriculares que se realizan en la escuela son: conformar de grupos “para limpiar las calles”, colocar abono para las plantas, ayudar en el huerto escolar y participar en las olimpiadas deportivas interescolares. Sobre el proyecto del huerto, se menciona de forma recurrente su importancia en términos no sólo de formación, sino también como posibilidad para unir a los diferentes actores –estudiantes, profesores y padres–. De igual forma, se mencionan actividades sociales como “parar carros frente a la escuela” para que pasen los niños. También los padres participan en actividades para mejorar el plantel: pintando salones, trabajando en faenas, por citar algunas.

K. Educación en valores

La educación en valores tiene un matiz particular en las escuelas, según la posición de los alumnos y de los docentes. Para los primeros, en general, hablarles de valores es equivalente a recitar una larga lista de comportamientos que se consideran adecuados en la sociedad; es decir, ser responsables, honrados y honestos, compartir, ser amigables, no pelear, estudiar, ser disciplinados, ser limpios, ser respetuosos, por citar algunos. Por otra parte, se incluye la visión judeocristiana sobre recibir un castigo si no se llevan a cabo los comportamientos anteriores. Este último aspecto parece corroborar que la enseñanza de valores se reduce a una lista del deber ser, más que a un proceso de trabajo reflexivo con los alumnos sobre las implicaciones de este o aquel comportamiento.

Por su parte, los docentes manifiestan que la enseñanza de valores se centra en el respeto, la solidaridad, el compañerismo y la honradez. Sin embargo, otros consideran que la enseñanza de valores en la escuela se ve afectada por

la situación en que viven los niños en sus familias, en las cuales –según los docentes– no les inculcan valores; pero no sólo se señala a la familia como la responsable de la falta de valores en los alumnos; también se estigmatiza a los medios de comunicación como promotores de la violencia entre los niños y los jóvenes. Los testimonios de dos docentes son bastante concluyentes al respecto: “Queremos enviar hombres preparados tanto en valores como en educación y conocimiento; sólo que aquí sí aprenden esos valores, pero en sus hogares no”. “Nosotros hacemos de que [sic] se vayan formando en valores, en conocimiento, pero el medio es el que le corrompe [sic]; será que debemos comenzar con ellos incentivando en valores a los papás, creando una escuela de padres, cosa de que [sic] ellos aprendan, también sus hijos” (G. F. docentes).

L. Actitud innovadora

En cuanto a la actitud innovadora, tanto de la escuela como de los profesores, la mayor parte de la información proviene de los padres, si bien en algunos casos se obtuvo información de los mismos profesores.

La información recabada permite ver las diferentes concepciones de innovación que tienen los entrevistados. Para algunos docentes, la innovación se refiere sólo al hecho de asistir a cursos y seminarios, a hacer en la escuela campañas de prevención (drogas, sida), a crear un jardín infantil o a elaborar carteles “para darles ánimos a cada uno de los alumnos” (G. F. padres). En ningún momento mencionan innovaciones pedagógicas en su quehacer docente cotidiano. Otros profesores, por su parte, sí hablan de actividades pedagógicas particulares que llevan a cabo en sus aulas, pero la mayoría de las veces lo hacen por iniciativa propia, sin responder a una política institucional de las escuelas en las que trabajan. Puede pensarse que innovar es algo que los profesores deciden hacer o no de forma individual: “buscamos cosas nuevas, siempre buscando cosas distintas para que el niño aprenda. [La escuela] es abierta al cambio, a la innovación” (G. F. docentes).

Sin embargo, la idea de que la innovación compete más a los profesores que a las escuelas se refuerza en diversos testimonios: “la innovación la hacemos individual. Nunca la hemos hecho en grupo.” “La escuela en sí no [está llevando a cabo ninguna innovación pedagógica], en forma individual nos estamos capacitando para poder renovar los conocimientos” (G. F. docentes).

Otros docentes plantean que si bien deben seguir unos lineamientos generales para todas las escuelas, algunos de ellos tienen la posibilidad de innovar dentro de las aulas siempre y cuando cumplan con lo establecido: “tenemos la posibilidad de crear” (G. F. docentes), dice uno de ellos.

En un caso particular, que no fue rechazado ni reforzado por los demás docentes, un profesor planteó como causa de la falta de innovación docente el “doble turno que no nos ayuda a planificar bien” (G. F. docentes). Pero en la mayoría de los casos, frente a la pregunta sobre qué innovaciones pedagógicas se están llevando a cabo en la escuela, los docentes respondieron, de forma masiva, que ninguna.

Por su parte, algunas familias consideran que los profesores auspician metodologías innovadoras y promueven la realización de proyectos de mejoramiento educativo, pero no especifican cuáles. Para algunos padres, ser innovador tiene que ver con ponerlos a ellos a ayudar a sus hijos a buscar información en diversas fuentes, pues en la escuela dicha información no se encuentra.

Otra situación que se presenta y por la cual los padres hablan de innovación en las escuelas, se refiere a los métodos de enseñanza, ya que muchas veces los niños aprenden determinados procedimientos de manera diferente de como sus padres lo saben hacer y, por lo tanto, no pueden ayudar a sus hijos a realizar las tareas. Para los padres, esto también es innovación, al igual que el hecho de cambiar de libros o realizar actividades diferentes, como obras de teatro, trabajar con música en las aulas, entre otras. Para otros, las escuelas trabajan en la “trilogía” profesor-alumno-padres, de forma que estos últimos están al tanto de las carencias de sus hijos y las pueden hablar directamente con los docentes.

Como caso particular, algunos padres relacionan de manera directa la innovación en las escuelas con la edad de los docentes. Para algunos padres, el hecho de que los profesores de mayor edad se jubilen y que contraten docentes jóvenes permite innovar, pues llegan con nuevas ideas, mientras que otros padres prefieren que se queden los docentes con mayor antigüedad. Lamentablemente, no hay explicación frente a dicha preferencia.

M. Clima institucional

Mientras que unos profesores perciben el ambiente que se da en las relaciones maestro-alumnos como favorable, en términos de respeto, otros ven que hace falta un mejor trato por parte de los docentes a los alumnos. Uno de los factores que inciden para que la convivencia sea mejor es que el gran espacio físico de algunas de las escuelas no permite mayor interacción. En otra escuela, se afirma que por ser pequeña “se hace posible que haya buena afinidad entre las personas”. Los alumnos, por su parte, dicen que la confianza que sienten con sus profesores les permite conversar sobre sus asuntos personales.

Para algunos padres, el clima de buena comunicación en la escuela varía entre grados, pues parece que a mayor grado, peor es la comunicación. Pese a

contadas excepciones, es claro que para los padres, la escuela tiene docentes de calidad. Una de las posibles razones por las que hay tan buena relación entre docentes y alumnos es que éstos encuentran mejor comunicación con sus profesores que con sus padres, quienes suelen ser poco cuidadosos en el proceso de formación de sus hijos, “en el peor de los casos incurrir en la irresponsabilidad o el maltrato” (G. F. docentes).

Para otros padres, la escuela no ofrece a sus hijos toda la protección que ellos requieren y como se han presentado casos puntuales de violencia, sienten que en ocasiones no pueden estar tan tranquilos a ese respecto. Algunos padres no han encontrado el mejor de los tratos cuando han intentado ingresar a la escuela para asuntos particulares: “¿a qué viene?, ¿por qué está aquí? Cuando necesitaban de mí yo estaba en todo, pero de esa fecha a esta parte, me cierran las puertas. Usted es el papá o la mamá y tiene que quedarse fuera de la reja. Tú no tienes ninguna posibilidad, tú necesitas hablar con alguien de la escuela y no tienes ninguna posibilidad, de partida porque el profesor se cree dueño del centro” (G. F. padres).

También, los docentes se refieren a padres que se acercan a la escuela a sembrar problemas, como insultar a algunos profesores, otros que se vuelven *resentidos* porque no se hace lo que ellos quieren. Además, se hace referencia a problemas como los paros y la falta de pagos bien remunerados para poder tener profesores estables.

Cuando se mencionan problemas de comunicación, en algunos países éstos tienen que ver, entre otras razones, con la jornada doble y la falta de comunicación entre los profesores de la mañana y los de la tarde. En ciertas escuelas, por fortuna de pocos países, se describen casos de maltrato a los alumnos por parte de un profesor: “Porque mi hijo me ha comentado que ahora hay alumnos a los que el profesor... les pega... Dice que a veces les pega con la correa, o a veces los pateo, o a veces les da contra el pupitre” (G. F. padres). Por su parte, en los países donde hay grupos indígenas y afro-americanos, los docentes afirman que hay un poco de racismo por parte de algunos padres porque prefieren las escuelas del centro, donde no estudian este tipo de poblaciones. En cambio, entre los alumnos afirman que se llevan muy bien “mestizos con indígenas... hay una buena afinidad entre los niños” (G. F. docentes).

Uno de los aspectos que afectan el ambiente en el aula y en la escuela es el cambio constante de profesores porque eso no genera estabilidad en los procesos. Los alumnos perciben un buen trato general tanto de profesores como de directivos. Desde la perspectiva de los padres, “hay diferencias respecto a la forma de ser de algunos docentes del turno de la mañana respecto a los de la

tarde y entre los profesores de los primeros grados y los grados más avanzados” (G. F. docentes).

Otro de los problemas que se identifican en el ambiente del aula y la escuela es que hay indisciplina por parte de los alumnos. Un docente ilustra el problema del siguiente modo: “al niño que no le gusta un profesor, se lo dice a su mamá; ésta, a su vez, se reúne con otras madres y juntas firman para hacer que el maestro salga de la escuela”. Para algunos de los padres, “falta más autoridad por parte de los docentes” (G. F. docentes).

Respecto a la disciplina, cuando se les pregunta a los profesores qué se valora más, si la iniciativa individual de los docentes o el apego a las normas, ellos afirman que reciben apoyo de la escuela ante cualquier iniciativa, pero algunos objetan que acogerse a las normas es igualmente importante en la institución.

En general, se describe una preocupación desde la dirección por escuchar y solucionar problemas: “es rico que a uno lo escuchen, aunque sea una cosa mínima, un problema, alguna cosa, pero que lo escuchen, que lo atiendan, yo pienso que es bueno” (G. F. padres).

Para algunos profesores, hace falta un refuerzo positivo por parte de los directores para sentirse motivados en su esfuerzo: “los baños de los profesores son asquerosos, en cosas como humanas que es como tener a la gente carente” (G. F. docentes). Para otros, subsisten todavía problemas de resentimiento entre profesores que sería bueno superar.

En ocasiones, se han llegado a presentar problemas entre padres y docentes, y entre éstos y el director, algo que, según se dice, pasa por el irrespeto: “En todo el año... se han hecho unas... dos asambleas generales dentro del establecimiento. Y en esas dos sesiones, nunca se ha terminado en sana paz, nunca” (G. F. docentes) “Ha habido problemas... denuncias por la radio, la prensa, de todo. Lamentablemente, esta institución está desprestigiada” (G. F. padres). Al respecto, hay versiones encontradas, pues unos piensan que el papel del director no es tan malo, pero otros, en cambio, ven muy mal la situación de esta escuela, hasta el punto de haber ocurrido un incidente de golpes en una reunión con el director. Desde la perspectiva de los profesores, el director no tiene una buena imagen para ellos: “algunos compañeros no estamos de acuerdo [con] que el director se haya eternizado en la dirección de la escuela, porque no hay renovación” (G. F. docentes). Por fortuna, esta percepción y esta situación no son generalizadas.

Por último, los profesores consideran que la dinámica de los grados varía mucho, por lo que no es posible hacer un juicio único y general del clima de la escuela y, menos, del aula. Los profesores se sienten bien tanto con los niños

como con los padres: “nosotros tenemos un eslogan: ‘escuela abierta a la comunidad’, aquí entra el perro, el gato, Juanito, Pedrito, entra cualquiera” (G. F. docentes).

En una de las escuelas se realizaron análisis de clima organizacional con ayuda de una psicóloga.

N. Expectativa de los padres

Las expectativas de los padres acerca de la escuela son múltiples y elevadas, no así sus expectativas sobre el futuro académico de sus hijos.

En general, los padres esperan que sus hijos tengan más y mejor educación de la que ellos tuvieron. Sin embargo, las mayores expectativas están en que sus hijos culminen la formación básica y, si se puede, realicen una formación técnica o tecnológica, para que puedan trabajar; en menor grado, esperan que sus hijos cursen y culminen una carrera universitaria de carácter profesional.

Aunque no desconfían de las capacidades intelectuales de sus hijos, la gran mayoría pone en duda que con sus medios puedan costear una carrera universitaria y, si acaso lo logran, piensan que no podrán soportar por largo tiempo los costos que implica el sostenimiento de un estudiante universitario sin que éste salga a trabajar.

En relación con las expectativas de la escuela, algunos esperan que ésta les de una formación integral y que supla los déficits en la educación que ellos no pueden darles. Para otros, sus expectativas son eminentemente funcionales: “que consigan un mejor trabajo que el nuestro; que no pasen tantas necesidades como nosotros que no estudiamos” (G. F. padres).

Ñ. Factores generales del centro

En el cuadro 3.26, los factores generales del centro, además de ser mencionados como tal en los grupos focales, también hacen referencia a aspectos relacionados con algunos asuntos de la escuela, como: percepciones sobre el cambio en educación, sugerencias para el cambio, implicación del profesorado, participación e implicación de la comunidad, relaciones interpersonales, relación maestro-alumnos. A partir del análisis e interpretación de los discursos contenidos en los aspectos mencionados, se construyó la gran categoría *factores generales del centro*, que hace mención a: la preocupación de los directores y docentes por el proyecto educativo y los fines y propósitos de la escuela; la adecuación de los recursos humanos, económicos y educativos con que cuenta el centro; la participación de los padres en la educación de sus hijos; los profesores y la organización institucional, y relaciones personales. Todos estos factores se desagregan a continuación para una mejor comprensión de los factores generales del centro educativo.

- *Preocupación de los directores y docentes por el proyecto educativo y los fines y propósitos de la escuela.* Los docentes se refieren al proyecto educativo como una actividad que han trabajado entre todos (padres, alumnos, docentes). Sin embargo, algunos padres desconocen la existencia del proyecto educativo y la mayoría de los alumnos no saben de qué se trata. Por su parte, algunos profesores son críticos en cuanto al papel que tiene la escuela para fomentar o bloquear la creatividad de los niños: “hacemos niños en serie, matamos la creatividad” (G. F. docentes). En esta misma línea opinan: “por seguir los parámetros del Ministerio han dejado de implementar otras actividades y se han centrado en dar clases”. Desde otra perspectiva, en algunas escuelas “se ha dado a los alumnos más horas de clase en aquellas áreas que más les gustan: artes, educación tecnológica, por ejemplo”.
- *Adecuación de los recursos humanos, económicos y educativos con que cuenta el centro.* Con respecto a los recursos de la escuela, una de las carencias más frecuentes suele ser la de recursos materiales, pedagógicos y currículos adecuados para formar a los estudiantes, de modo que estén preparados para continuar con los otros niveles de la educación o para ingresar al mundo del trabajo una vez culminen el ciclo de la formación básica. Sobre los recursos humanos, los docentes creen que es necesario que la escuela le exija al profesor para que se pueda calificar mejor en el proceso de enseñanza. Acerca de los recursos físicos, para algunos docentes el hecho de no disponer de instalaciones para realizar actividades culturales (como teatro) o actividades deportivas, es problemático porque todas las actividades se centran en lo académico. También surge la queja por parte de los padres sobre las instalaciones de la escuela, cuyos problemas, en ocasiones, ellos tienen que resolver sin recibir mayor apoyo: “las familias tenemos que arreglar los baños, llega a dar vergüenza entrar a los baños, mi hijo se espera hasta que llega a la casa para ir al baño, no se atreve a sentarse en el baño”. Además, en este sentido falta supervisión por parte de los profesores, “pues esta situación se relaciona con la falta de vigilancia y educación a los niños que tienen malas costumbres y no saben utilizar los baños”. Desde la perspectiva de los padres, faltaría recibir apoyo en términos de recursos como la biblioteca (G. F. padres).
- *Participación de los padres en la educación de sus hijos.* Los docentes describen la falta de compromiso por parte de algunos de

ellos hacia la escuela en aspectos relacionados con las reuniones, el pago de la pensión, el recibo de calificaciones, entre otros. Se argumenta que la mayoría de los alumnos no reciben apoyo en sus casas y que muchos de ellos terminan dejando el estudio para trabajar: “acá dos o tres alumnos llegarán a la universidad, los otros no, o sea no es problemática de uno, sino de las familias” (G. F. docentes). Es recurrente que se mencione la falta de interés de muchos padres por que sus hijos aprendan: “me dicen: ‘es que mi mamá estaba viendo la telenovela y no me podía ayudar’, entonces ellos tampoco se ponen para que sus hijos aprendan” (G. F. docentes). Por su parte, los padres consideran que el trato que se les da por parte de algunos funcionarios de la escuela como los auxiliares o las personas de servicios generales y en ocasiones los profesores y directivas no es el mejor: “se creen los dueños del colegio y yo pienso que deben tener otro trato para con nosotros” (G. F. padres).

- *Los profesores y la organización escolar.* Los padres piensan que en general las escuelas tienen un buen conjunto de profesores y que éstos hacen posible que los niños aprendan; sin embargo, opinan que la jornada completa y la “política de reforzamiento” son un inconveniente para ellos porque los obliga a regresar a casa y volver después del almuerzo. Pero no todos los alumnos viven cerca de la escuela. Además, ello aumenta la cantidad de tareas y los costos en el transporte.

Uno de los aspectos que los profesores más añoran, es tener un sistema más estructurado de diagnóstico para detectar a tiempo casos especiales de niños que un profesor no puede manejar. De igual manera, hace falta mejorar el sistema de diagnóstico socio-económico para determinar el nivel y situación de los padres, pues ello permitirá que “tenga elementos que me permitan desarrollar una clase más dirigida al tipo de alumno” (G. F. docentes). Uno de los directores celebra que varios de los profesores que componen la planta docente sean personas que tengan pasión (vocación) por lo que hacen y que eso se refleje en lo bien que hacen su trabajo. Hay un espíritu crítico en los profesores sobre su labor a propósito de las reformas educativas: “ya no enseñamos sólo contenidos o datos, sino ayudamos a promover y desarrollar competencias y capacidades” (G. F. docentes).

Las discusiones principales que han surgido en el trabajo entre docentes es “cómo entender la educación bajo un régimen de disciplina, pues se puede caer en el autoritarismo y apabullar la expresión del niño”. La renovación constante

es algo que los profesores resaltan en su labor, y citan los encuentros de docentes que se han llevado a cabo en algunos lugares de la región. Asimismo, los docentes son críticos frente al sentido que tiene el proyecto actual de escuela, y sobre el tema, “creen que hace falta construir uno que valga la pena”. Algunos profesores consideran que hace falta reunirse más en equipo y trabajar en común pensando los objetivos que se deben tener como escuela. Para ellos, “la desorganización es uno de los factores que no facilita el trabajo colectivo”.

Relaciones interpersonales. Respecto a las relaciones entre profesores y alumnos, se menciona que suelen ser más bien “cercanas y amables” (uno de los entrevistados dice que a veces se exagera hasta el punto de que se pasa por la *insolencia*).

Por su parte, los profesores mencionan que en ocasiones hay más comunicación entre la profesora y los alumnos de la que éstos encuentran en su propio hogar, en especial con sus madres: “ellos salen, trabajan y dejan solos a los niños acá; no hay un apoyo por parte de los padres, pero sí de nosotros” (G. F. docentes).

Cuando se les pregunta a los niños, ellos se refieren a su relación con los docentes como buena y resaltan la colaboración permanente de éstos para ayudarlos a solucionar sus problemas personales y familiares (G. F. alumnos).

Una de las dificultades que se presenta es la falta de comunicación entre docentes, administrativos y padres. Se mencionan casos de violencia y agresión entre los propios estudiantes.

En general, se describe un clima de buenas relaciones profesionales entre docentes y directores, lo cual se refleja en la calidad del trabajo que se ha alcanzado. Aunque es deficiente aún, se menciona que se ha recibido ayuda de las universidades (médicos, psicólogos y trabajadoras sociales) para apoyar en el tratamiento de niños con carencias y dificultades. De igual forma, se menciona que los alumnos reciben alimentación escolar.

Por último, en relación con el centro se mencionan algunos aspectos positivos y otros negativos. Uno de los factores descritos como positivo por los padres de familia y que influye en el comportamiento de los niños es el trabajo en grupo: “es bueno porque el más lento aprende más, y el más ágil ayuda un poco, o sea y van creciendo juntos” (G. F. padres). Los profesores afirman que la escuela “puede llegar a ser tan valorada por los padres que muchas veces no importa lo lejos que quede de sus hogares, pues ellos prefieren hacer el sacrificio de colocar a sus hijos en este centro” (G. F. docentes). Asimismo, los alumnos mencionan el gusto e interés por aprender y la utilidad que les pueden brindar estos aprendizajes en el futuro. Cuando se les pregunta a los alumnos sobre cuáles son los aspectos que ellos valoran como positivos

en la escuela, ellos mencionan a los profesores, el centro de computación, la enfermería y el laboratorio, entre otros. De hecho, se menciona que hay una constante preocupación de la dirección por dotar a la escuela de recursos de todo tipo, así como por la ampliación y mejoramiento de la infraestructura física.

Como aspectos negativos, los profesores mencionan la agresión como parte del comportamiento cotidiano de algunos alumnos “estos niños aquí son muy porfiados, se taiman, son agresivos” (G. F. docentes) y los niños, por su parte, no niegan que haya peleas entre ellos por diferentes motivos; no obstante, ellos mismos reconocen que nunca han llegado a agredir a sus profesores. Para algunos de los padres, “hay muy poca solidaridad entre los propios alumnos” y algunas actitudes de los niños se perciben como problemáticas para la convivencia. Por ejemplo “el trato seco o descortés hacia las empleadas que sirven el almuerzo” o “la indisciplina, brusquedad y grosería de algunos niños”; “la falta de solidaridad entre los compañeros de clase, pues, por ejemplo, hay casos en que no es posible que un niño preste algo, de manera espontánea, si no interviene el profesor”.

Una de las quejas frecuentes de los docentes es que es necesario llevar a cabo reuniones con toda la comunidad de la escuela, pero por no dejar que los estudiantes pierdan un día de asistencia a clases no se realizan estos eventos.

Es recurrente que los niños se encuentren solos, y de ahí se explica que sean más afectivos con los profesores de lo que se esperaría. Uno de los maestros piensa: “esto determina la baja autoestima, pero otro factor adicional que causa esto es la alta frecuencia de familias inestables” (G. F. docentes). La agresión entre las niñas es algo que también suele ser frecuente en algunas escuelas y que se adjudica al medio en que conviven: “un medio cultural en el que no debe demostrarse debilidad y en donde la diferencia de clase genera más conflictos” (G. F. docentes).

Con frecuencia se menciona la situación de pobreza en la que viven muchos padres, lo cual afecta el desempeño de los niños por efecto de la malnutrición. Algunos docentes mencionan el problema de alcoholismo en varios padres: “automáticamente van descuidándose de la educación de sus pequeños, ya prácticamente ellos ponen en un segundo plano a los pequeños” (G. F. docentes). De igual manera, se presentan problemas de violencia intrafamiliar y desnutrición. Otras problemáticas que se mencionan son “padres separados o en conflicto, también por la crisis, por el carácter migratorio de la zona del altiplano y de áreas rurales, los viajes que realizan los padres dejando a los niños al cuidado de la tía, de la abuela” (G. F. docentes). También se afirma que hay niños que vienen con moretones, con quemaduras provocadas por los padres.

3.2.1.4. Sentidos otorgados a la escuela y factores de eficacia escolar percibidos

Como se había anunciado, en la tercera lectura analítica de los grupos focales se realizó el cruce entre los sentidos otorgados a la escuela y los factores de eficacia escolar percibidos por los diferentes actores escolares.

Para la interpretación, dado que la relación no es unívoca, ni está dada por la frecuencia, sino por el peso semántico de dicha relación (van Dijk, 2001), se establecieron tres grados de importancia que cada factor tiene en cada tipo de escuela: alta, media y baja

El cuadro 3.27 ilustra el grado de importancia que los factores de eficacia –que emergen de los discursos de los docentes, alumnos y padres– tiene en las tipologías de escuelas construidas alrededor del sentido que dichos actores le otorgan a la institución escolar.

Al realizar el cruce entre los sentidos otorgados a la escuela por los docentes, padres y alumnos y los factores de eficacia escolar emergidos de los discursos contenidos en los grupos focales, se puede establecer que éstos no tienen el mismo peso en todas las tipologías de escuelas y que la alta o baja relación no necesariamente tiene para todos una connotación positiva o negativa, situación que ratifica que los factores de eficacia escolar no son una realidad dada ni mucho menos ocurren en abstracto, sino que son una construcción social y cultural, edificados de acuerdo con los significados y sentidos que se otorgan tanto a la escuela como a los mismos factores.

Como ilustración de la afirmación anterior, se puede hacer la lectura interpretativa bien por tipología de escuelas o por factores de eficacia.

Al realizar la lectura por tipologías de escuelas, el hecho de que la relación sea alta o media no significa lo mismo, porque mientras que para la escuela del conocimiento, la escuela de la formación y el desarrollo integral y la escuela de la comunidad esta relación es positiva y necesaria, para la escuela de la desesperanza la relación alta es negativa porque gracias a ella no se pueden obtener los logros esperados. En consecuencia, las relaciones bajas o inexistentes se dan en la escuela de la desesperanza porque allí la desesperanza está puesta precisamente en la imposibilidad de la acción de la escuela.

Si se realiza la interpretación por factores, por ejemplo, con relación al factor *características personales de los alumnos*, tanto en la escuela de la formación y el desarrollo integral como en la escuela de la desesperanza la relación es alta, pero con significados diferentes. Para la primera tipología de escuela, es necesario tener en cuenta las características personales de los alumnos para construir sobre ellas los currículos, diseñar las pedagogías, elaborar los proyectos educativos institucionales; mientras que para la segunda, muchos de los problemas de desempeño de los alumnos se atribuyen a las características personales,

sobre las cuales, en especial cuando son de carácter estructural –económicas, sociales y culturales– la acción de la escuela es muy baja.

Asimismo, en el factor *participación e implicación de la familia*, la relación es mediana y alta en todas las tipologías de escuela, sólo que en la escuela de la desesperanza se significa por lo negativo, en cuanto se explica la imposibilidad de actuación de la escuela porque los padres no participan en la educación de sus hijos.

Por otra parte, respecto al factor *condiciones socio-laborales de los docentes*, en la escuela del conocimiento, en la escuela de la formación y el desarrollo integral y en la escuela de la comunidad la relación es baja y media porque hay otras motivaciones e incentivos de los docentes, que superan las precarias condiciones socio-laborales, o simplemente no se señalan como precarias.

3.2.1.5 Conclusiones del estudio de eficacia percibida

Aunque si bien la lectura analítica e interpretativa de los grupos focales posibilita ilustrar la manera como los diferentes miembros de la comunidad escolar: profesores, alumnos y padres de las escuelas estudiadas en los nueve países de la investigación, dan significado y sentido tanto a la escuela como a los factores de eficacia escolar, no pueden hacerse comparaciones por actores y, menos, por países, en la medida en que la información disponible no da vía a este tipo de análisis, ni tampoco es la intención del estudio cualitativo.

Lo que sí puede afirmarse con certeza es que la eficacia escolar y sus factores son construcciones sociales que no se producen en abstracto, que no significan para todos los actores lo mismo ni tienen el mismo peso en todas las escuelas. Más bien, esto está dado por el sentido que se le otorga a la escuela, a sus fines y función social, cultural y política.

Siguiendo la lógica del modelo de eficacia escolar por validar, los factores de eficacia percibida pueden organizarse como aparece en el cuadro 3.28.

En términos generales, los factores de eficacia escolar destacados por los diferentes actores, e incluso los no mencionados, hacen pensar que no todos los factores contemplados en el modelo por validar tienen la misma importancia y, menos, el mismo significado, y que existen algunos factores que el modelo no menciona o que son subsidiarios de otros, pero que adquieren importancia para los miembros de la comunidad escolar, de acuerdo con el sentido que se le asigne a la institución escolar.

Finalmente, tener en cuenta las voces de los actores escolares es de vital importancia no sólo en el momento de realizar estudios de eficacia escolar

Cuadro 3.27. Grado de importancia de los factores de eficacia escolar en las tipologías de escuelas significadas por los actores escolares

Factores de eficacia escolar	TIPOLOGÍA DE ESCUELAS SIGNIFICADAS POR LOS ACTORES ESCOLARES			
	ESCUELA DE LA EXIGENCIA ACADÉMICA	ESCUELA DE LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO INTEGRAL	ESCUELA DE LA COMUNIDAD	ESCUELA DE LA DESESPERANZA
Características personales de los alumnos	◆	◆◆	◆	◆◆
Participación e implicación de la familia	◆◆	◆◆	◆◆	◆◆
Condiciones socio-laborales del profesorado	◆	◆	◆	◆
Recursos materiales y didácticos disponibles	◆◆	◆	-	◆◆
Expectativas del profesor sobre el grupo de alumnos	◆	◆	◆	-
Metodología docente	◆◆	◆◆	◆◆	◆
Trabajo en equipo del profesorado	◆◆	◆◆	◆◆	◆
Utilización de las instalaciones	◆◆	◆◆	◆◆	◆
Modelo directivo	◆	◆	◆	◆
Pertenencia, identidad y satisfacción con la escuela	◆	◆◆	◆◆	◆
Educación en valores	◆	◆◆	◆◆	-
Actitud innovadora	◆	◆◆	◆◆	-
Clima institucional	◆	◆◆	◆◆	-
Expectativas de la familia	◆◆	◆◆	-	◆
Factores generales del centro	◆◆	◆◆	◆◆	◆

◆◆ Alta relación.

◆ Mediana relación.

◆ Baja relación.

o implementar acciones en este sentido, porque, como lo afirma Guell, “la subjetividad es aquella trama de percepciones, aspiraciones, memorias, saberes y sentimientos que nos impulsa y nos da una orientación para actuar en el mundo” (2001: 2) y, como lo mostró el estudio de la eficacia percibida, los actores escolares y su subjetividad no son un recurso adicional, sino un requisito indispensable para contribuir a validar, en su complejidad, el modelo iberoamericano de eficacia escolar.

3.2.2. ESTUDIO DE CASOS PROTOTÍPICOS

Desde que, en 1971, el inspector estadounidense George Weber llevó a cabo un sencillo estudio donde analizó en profundidad cuatro escuelas caracterizadas por tener resultados académicos elevados a pesar de encontrarse en ambientes socio-económicamente desfavorecidos, se dio inicio a una fructífera línea de investigación sobre eficacia escolar de carácter más cualitativo (Weber, 1971). Esta línea, frente a la aproximación más cuantitativa, se define por analizar en profundidad pocos centros con características contextuales y resultados académicos que los hacen ser especiales. Así, se estudiaron centros especialmente eficaces y los contrastaban con otros “menos eficaces” o incluso con centros más cercanos a la situación modal.

Con esta aproximación metodológica de carácter más cualitativo es posible obtener una visión holística y plagada de detalles que contribuya a una mejor comprensión de los factores y dinámicas internas que generan esos resultados destacables. Así, más allá de las limitaciones e inflexibilidades de la aproximación cuantitativa, posibilita tener una visión más abierta de lo que ocurre y por qué ocurre.

Por este motivo, la HEE se planteó, como una forma de completar y complementar el enfoque cuantitativo predominante, estudiar en profundidad nueve escuelas prototípicas positivas y otras tantas prototípicas negativas, una de cada categoría por país, con un planteamiento más abierto y menos restrictivo.

La selección de las escuelas se realizó utilizando la técnica de valor agregado en educación (VAE); es decir, a partir de los residuales de escuela de los modelos multinivel con las variables de ajuste para las dos variables de rendimiento cognitivo: rendimiento en lengua y en matemáticas (véase apartado 3.1.1). Con ello se detectaron, por una parte, las escuelas que más habían aportado al rendimiento en lengua y en matemáticas de los alumnos, teniendo en cuenta el nivel social, económico y cultural de las familias y su rendimiento previo, y, por otro, las que menos habían aportado. Con ello se identificó, para cada país, una escuela “especialmente eficaz” y otra “menos eficaz”.

Tras la identificación, cada equipo investigador y, más en concreto, los inves-

Cuadro 3.28 Factores de eficacia percibida

Nivel de escuela
Sentido de la escuela Condiciones socio-laborales del profesorado Educación en valores Trabajo en equipo Modelo directivo Percepción sobre el cambio en educación Utilización de las instalaciones Clima institucional Participación e implicación de la comunidad Implicación del profesorado Pertenececia, identidad y satisfacción con la escuela Relaciones interpersonales
Nivel de aula
Recursos materiales y didácticos disponibles Expectativas del profesor sobre el grupo de alumnos Actitud innovadora Metodología docente Relación maestro-alumno Participación e implicación de las familias
Nivel de alumno
Características personales de los alumnos Expectativas de la familias

tigadores que habían hecho el trabajo de campo en esas escuelas realizaron una descripción de éstas. Esta descripción se basó tanto en la observación directa como en las entrevistas a la persona que ejerce las funciones directivas, los grupos focales, y los resultados de los diversos cuestionarios aplicados. Ésta no partía de un modelo ni tenía pautas sobre los elementos por narrar, de tal forma que cada equipo reflejó lo que le había llamado la atención en cada tipo de escuela.

En este apartado se refleja el análisis de dichas escuelas, en un intento por aportar otra forma de identificar los elementos que ayuden a comprender cómo son las escuelas que consiguen realizar una buena labor educativa. Primero se analizan las escuelas especialmente eficaces, las escuelas prototípicas positivas; después, las escuelas menos eficaces, para acabar con una visión conjunta.

En la revisión de las escuelas especialmente eficaces se ha optado por citar con el nombre de los centros escolares los ejemplos ilustrativos de cada uno de los elementos encontrados. Es más, dado el alto valor ejemplificador de las descripciones de las escuelas especialmente eficaces, se adjuntan en el “Anexo”.

En la revisión de las escuelas “menos eficaces”, por el contrario, se prefirió omitir el nombre de los centros. No parece necesario justificar la razón de tal decisión: mientras que citando su nombre se está reconociendo el buen trabajo de las escuelas especialmente eficaces; en el caso de las escuelas menos eficaces no se considera que son estas escuelas, o sus comunidades escolares, las responsables de tal situación, sino sólo un producto de muchos elementos concatenados que no acaban de encajar adecuadamente. Hacer público el nombre de las escuelas que no funcionan como sería deseable, en lugar de ayudarlas a salir de su situación, puede estigmatizarlas, generando de esta forma mayores dificultades frente a los padres, la administración o la sociedad en general.

3.2.2.1. Revisión de las escuelas “especialmente eficaces”

Como se ha señalado, dentro de cada país se seleccionó la escuela con mejores resultados tanto en lengua como en matemáticas, después de haber descontado la influencia del nivel socio-económico y cultural de las familias, así como los resultados de los alumnos en esas materias al comienzo del curso escolar. De esta forma, las nuevas escuelas seleccionadas son aquellas que, dentro de su país, habían logrado enseñar más en ese año escolar a sus alumnos, teniendo en cuenta el contexto donde se desarrollan.

Las nueve escuelas consideradas como especialmente eficaces dentro de cada país son las siguientes:

- En Chile se seleccionó y estudió en profundidad la Escuela Básica Lagunillas G-45, perteneciente a la comuna agrícola Casablanca. Es una escuela multigrado con 80 alumnos y 6 profesores.
- La escuela colombiana elegida como especialmente eficaz fue el Centro Educativo Distrital República Bolivariana de Venezuela, situado en el barrio Santa Fe, de Bogotá. En él están matriculados 630 alumnos repartidos en 18 grupos y atendidos por 22 docentes.
- En Cuba, el centro elegido fue la Escuela Primaria Mártires de San José, localizada en el poblado de San José, provincia de La Habana, a 25 kilómetros de la capital. Allí estudian 388 alumnos repartidos en 21 grupos y atendidos por 37 docentes.
- En Ecuador se analizó la Escuela Miguel Prieto, situada en Sidcay, provincia de Azuay. Es una escuela rural donde muchos de los

alumnos no conviven con sus padres por haber emigrado para subsistir. Tiene 124 alumnos y 7 profesores.

- El Colegio Público Caja de Ahorros de Salamanca es la escuela española analizada en profundidad. Este centro está situado en un barrio de nivel socio-económico medio de Salamanca. Es un centro pequeño, con 140 alumnos y 14 docentes.
- En Panamá, la escuela elegida es el Centro de Educación Básica San Mateo, ubicada en el barrio del mismo nombre de la ciudad de David, provincia de Chiriquí.
- Héroes del Pacífico es el nombre de la escuela peruana. Está situada en Lima, en el populoso barrio de San Martín de Porres. Cuenta con 775 alumnos repartidos en 24 grupos.
- El centro educativo seleccionado en Venezuela es la Escuela Blanca Sosa de Vargas. Está localizada en Ciudad Bolívar, capital del Estado de Bolívar, y dependiente de la Gobernación del Estado; en ella estudian 541 alumnos y trabajan 34 profesores.
- En Bolivia se seleccionó la Escuela San Francisco, situada en la región Cercado. Sin embargo, no se pudo realizar el estudio en profundidad de ésta, por lo que no se recoge en esta revisión.

La primera imagen global que se extrae del análisis de las escuelas que se han mostrado especialmente eficaces es que, más allá de la presencia o ausencia de algún factor aislado o de un conjunto de factores, se caracterizan por su forma de ser y sentir la educación. Así, se observa que poseen una cultura especial, fácil de percibir pero difícil de describir, caracterizada por el compromiso y la implicación de todos por mejorar. Al entrar en una escuela “eficaz” se siente algo especial, se reconoce inmediatamente como tal. Como se describirá a continuación, ese “algo especial” está relacionado con el clima afectivo y de cordialidad que se respira y se observa; clima que tiene su reflejo en la satisfacción de la comunidad escolar por el centro, en las sonrisas que aparecen entre alumnos y docentes, en el buen estado de las instalaciones, por mencionar algunos aspectos.

De esta forma, aun reconociendo el riesgo que se corre al intentar diseccionar una realidad compleja y con ello perder la riqueza de esa cultura escolar, que es lo que hace una escuela especialmente eficaz, en este apartado se va a intentar extraer los elementos comunes que se derivan del análisis de los investigadores mostrados en las descripciones de los estudios de caso. Sin duda, el lector que desee profundizar en el conocimiento de cómo son las escuelas eficaces debe revisar las descripciones originales que se ofrecen en el “Anexo”; descripciones mucho más ricas y llenas de matices que esta revisión global.

Nueve son los grandes factores o elementos que caracterizan a esas escuelas especialmente eficaces, a los que se añaden algunos más, agrupados en torno al apartado “Otros elementos”.

A. *Clima escolar y de aula*

El primer factor que hay que reseñar en esta revisión es el clima. El clima escolar y de aula es el factor que más ayuda a definir ese “algo especial” que se siente y se respira al entrar en una escuela especialmente eficaz. Con ello, no resulta muy arriesgado afirmar que, según estas descripciones, el factor clave más importante que define y caracteriza una escuela eficaz es la existencia de unas buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar. Buenas relaciones que son causa y efecto de otros elementos, como el compromiso y el trabajo en equipo del profesorado, la implicación de las familias y los alumnos o la valoración del trabajo de la persona que ejerce las funciones de dirección escolar.

En efecto, en cada una de las descripciones de las escuelas eficaces se subraya la existencia de ese buen clima. Sin embargo, en cada una de ellas se define de manera distinta al resaltar un aspecto específico. Así, en la escuela venezolana destacan el clima de gran cordialidad y camaradería entre todos los miembros de la comunidad escolar (dirección, docentes, alumnado, familias y representantes sociales), pero también se reconocen relaciones formales cuando es necesario. “Sonrisa per cápita” es la expresión que se utiliza en la descripción de la escuela venezolana: un indicador del buen clima es la sonrisa que uno ofrece y recibe de todo aquel que se cruza por los pasillos. De esta forma, un elemento del buen clima es la alegría de la escuela.

Esa misma percepción de satisfacción es la que se encuentra en la escuela cubana, donde se destaca la alegría reinante en el centro, muestra del ambiente de cordialidad y respeto entre alumnos, maestros, dirección y familias.

Otra forma de describir estas relaciones afectuosas entre los miembros de la comunidad escolar es la que expresan tanto la escuela ecuatoriana como la chilena. En la primera se habla de “la gran familia de la escuela”, señalando que para muchos niños y niñas es su segundo hogar. También en la escuela de Chile se habla de que los niños hacen de la escuela su hogar, al referirse a una gran parte de alumnos que, debido a que sus padres trabajan, no encuentran a nadie cuando regresan a casa.

También las relaciones que se dan entre los alumnos y con su profesor en el ambiente del aula es un factor repetido en las descripciones. Así, *cariño* y *afecto* son los términos más utilizados para describir las relaciones entre el docente y sus alumnos. En la escuela chilena se describe así: “La relación entre los alumnos y maestros es de confianza y respeto. A la hora de preguntar, los estudiantes

no se inhiben y lo hacen en un ambiente relajado y atento. Se respira un clima de trabajo intenso y concentrado, son clases gratas y de alta motivación de los alumnos por las actividades y desafíos planteados”.

En la escuela peruana, se destaca el clima de aula como un factor esencial que explica los altos resultados escolares. Las maestras destacan las relaciones cercanas que se dan con los niños y niñas, de cariño y confianza; los alumnos señalan que se llevan muy bien con sus profesoras, se sienten queridos y respetados por ellas. También hay buenas relaciones con sus compañeros de clase, constantemente se observan expresiones de solidaridad y respeto. De esta forma, se genera un clima de trabajo que contribuye al aprendizaje de los alumnos.

Por último, así se describe el clima del aula en la escuela española: “El ambiente que se respira en el aula es sumamente atractivo, un clima agradable en el que se aprecia la preocupación por los alumnos no sólo como estudiantes, sino, sobre todo, como personas. Esta preocupación es mutua y se refleja en un profundo respeto entre unos y otros y, cómo no, hacia su tutora, con quien los alumnos muestran tener mucha confianza: los alumnos, en general, se llevan muy bien entre ellos y la docente se muestra muy satisfecha al respecto. Todo ello nos conduce, además, a constatar que los chicos y chicas están contentos, satisfechos y reflejan una alta percepción de su propia competencia”.

B. Implicación, compromiso y sentido de pertenencia de los profesores

Un segundo factor detectado en el estudio en profundidad de las escuelas especialmente eficaces –causa y efecto del anterior– es la implicación, el compromiso y el sentido de pertenencia de los docentes con el centro. De esta forma, se observa un interesante salto cualitativo entre los profesores de estas escuelas y los de otras: los docentes de las escuelas analizadas las sienten como suyas y, por tanto, se sienten implicados con ella y comprometidos en su mejora cotidiana. Utilizando las palabras de una maestra peruana: “una de las cosas más positivas de esta escuela es la disposición por parte de las docentes... disposición de parte de todos nosotros para poder planificar, organizarnos, estar atentos a lo que viene, a utilizar nuevos materiales, nuevas estrategias, [...] todos los grados, de primero a sexto... es algo positivo de nuestra escuela”.

También las descripciones de las escuelas especialmente eficaces de Venezuela y de Cuba destacan explícitamente este aspecto como un factor clave que explica el éxito de las escuelas. En efecto, en la escuela venezolana se destaca el compromiso de los docentes y su sentido de pertenencia a la escuela, y en la escuela cubana se habla de compromiso de los docentes con la institución y con la sociedad para la que trabajan.

Directamente ligado a la implicación y el compromiso de los docentes, se encuentra el trabajo en equipo de los docentes, otro factor que aparece de forma reiterada en las descripciones. Así, por ejemplo, en la escuela peruana la mayoría de los docentes se reúne una vez a la semana para planificar y coordinar la preparación de las sesiones de aprendizaje. De nuevo, en palabras de una maestra: “Trabajamos en conjunto. Aquí se coordina para programar las actividades y no como en otros colegios donde cada quien trabaja por su lado”.

En la escuela venezolana los docentes trabajan por grados afines, tanto en la elaboración de proyectos de aula como en la planificación semanal. Hay un espacio de planificación los viernes para compartir estrategias, actividades, evaluación, propuestas educativas y otros temas.

Con todo ello es posible defender que la implicación, el compromiso, el sentido de pertenencia y el sentido de propiedad de los docentes hacia la escuela se configura como un factor fundamental de eficacia escolar; de tal forma que si éste se da, es posible que otros lo acompañen, y si éste falla, se desencadenan problemas en otros que impiden que los alumnos se desarrollen al máximo.

C. Dirección

En casi todas las escuelas que, por haberse mostrado especialmente eficaces se analizaron, se había subrayado el papel fundamental de la dirección. De esta forma, se vuelve a confirmar que las actitudes y comportamientos de la persona que asume las funciones de dirección se constituyen como un factor clave de eficacia escolar. Sin embargo, y en coherencia con otros estudios, el perfil concreto de esa persona y su estilo varía de forma importante en cada una de esas escuelas analizadas. En todo caso, sí que aparecen algunos elementos comunes.

En la escuela española, donde se destaca especialmente la labor del director en el éxito de la escuela, tres elementos parecen caracterizar su estilo: la implicación del director en la creación de un ambiente ordenado y de un clima escolar que facilita la enseñanza y el aprendizaje; su trabajo para fomentar la participación y el compromiso de la comunidad escolar, y, por último, el liderazgo pedagógico que ejerce. Este último elemento se refleja de forma nítida en la descripción de la escuela: “El director se encuentra profundamente implicado en la vida del centro, tanto en sus aspectos relacionales como académicos. Se interesa por la supervisión y evaluación del aprendizaje de los estudiantes y del centro en su conjunto, evitando en lo posible que el profesorado se sienta fiscalizado en su tarea educativa: pretende, sobre todo, que los docentes tengan conciencia de su disposición a ayudarles cuando surja alguna dificultad, de forma colaboradora y no impositiva. Asimismo, se preocupa por transmitir personalmente toda la información que considera importante

compartir con el profesorado y se sirve de los coordinadores de ciclo o de las reuniones del claustro de profesores para hacerles llegar otras informaciones. También se interesa por el desarrollo profesional de sus compañeros y compañeras, tratando de facilitarles el acceso a distintas actividades de formación del profesorado”.

En la escuela chilena se describe el estilo directivo de esta forma: “Su director emerge como una figura presente, respetada por su capacidad técnica, compromiso y preocupación por cada miembro de la comunidad. Su liderazgo –que nadie discute– se caracteriza por su calidez, cordialidad y preocupación por el mejoramiento de las condiciones materiales y pedagógicas del establecimiento, teniendo como norte los aprendizajes y el rendimiento de sus estudiantes”.

En la escuela ecuatoriana se entiende también que la dirección es una de las piezas clave. En la descripción se detecta que tiene un claro liderazgo pedagógico, dado que entre sus tareas se encuentra asesorar a los docentes en cuestiones pedagógicas, así como supervisar su trabajo. Allí se destacan los valores de la directora, más allá de su preparación específica: persona entregada, con un gran sentido del amor para los niños y amistad para los profesores y los padres. De esta forma, parece que favorece un buen clima, fomenta el trabajo en equipo y potencia la participación de la comunidad.

En la escuela cubana resalta un trabajo de dirección colectiva, al apoyarse la directora en sus jefas de ciclo para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje; en ese sentido se señala: “En el centro se respira un ambiente de planificación y trabajo coordinado. [...] Un aspecto central de éste es el trabajo metodológico⁹, que se proyecta a partir de lo que está por alcanzar o perfeccionar en el accionar de los educadores de la escuela. [...] En la conducción de accionar metodológico se destacan la directora del centro y los jefes de ciclos, al impartir talleres metodológicos, clases demostrativas, clases abiertas, entre otros, en los que participan los maestros por ciclos o a instancia de claustro, si la dificultad que se detecta tiene efecto generalizado. Estos jefes de ciclos, quienes integran el Consejo de Dirección de la escuela, atienden un grupo de grados”.

En la escuela venezolana, la directora es responsable, trabajadora, comprometida, demuestra interés por todo su personal y por el alumnado, destacando su esfuerzo por delegar funciones.

9. Se denomina *trabajo metodológico* al sistema de actividades teórico-prácticas de preparación individual o colectiva de los docentes, en pos de un perfeccionamiento de sus actividades académicas y formativas en la escuela. Forman parte de ese sistema de acciones las reuniones metodológicas, las clases metodológicas instructivas y las clases abiertas (es decir, de visita y discusión colectiva).

La única excepción a esta norma se encuentra en la descripción de la escuela peruana especialmente eficaz. Allí la directora no es bien valorada ni por los docentes ni por los padres: no la consideran como una persona que lidere las acciones del proceso educativo, ni administrativa ni pedagógicamente. La explicación a este paradójico resultado puede encontrarse al conocer que la directora es nueva en el cargo, por lo que sus efectos positivos o negativos quizá aún no hayan tenido efecto. Sin embargo, según se describe, la gestión del anterior director se caracterizó por la existencia de “un clima muy restrictivo y autoritario donde se generaban continuos enfrentamientos con los docentes”.

Con todo ello, las características de la dirección que parecen clave para una escuela eficaz, según estas descripciones, apuntan a que quien ejerce la dirección:

- Está implicado en la escuela y tiene un fuerte compromiso con su mejora.
- Se preocupa por cada uno de los docentes y por su desarrollo.
- Asume un liderazgo entre los miembros de la comunidad escolar.
- Cuenta con capacidad técnica.
- Tiene un estilo directivo centrado en cuestiones pedagógicas.

D. Altas expectativas globales

Otro de los factores que aparece de forma reiterada en las investigaciones sobre eficacia escolar desarrolladas en todo el mundo y que también ha aparecido en las descripciones de las escuelas especialmente eficaces de este trabajo es la existencia de altas expectativas. Estas altas expectativas tradicionalmente se focalizan en las aspiraciones de los docentes hacia los alumnos.

En ese sentido, dos ejemplos resultan ilustrativos: “todos puedan aprender”, afirman los docentes que trabajan en la escuela especialmente eficaz de Chile; “los alumnos sí pueden” es uno de los principios que guían la escuela eficaz venezolana. Sin embargo, tener altas expectativas no es suficiente si el destinatario de esas altas expectativas desconoce esas aspiraciones. En la descripción de la profesora dentro de la escuela eficaz española se destaca que: “comunica altas expectativas académicas a sus alumnos, algo que, además de ser uno de los factores fundamentales en relación con la eficacia escolar, sin duda redundará positivamente en la percepción de competencia y la autoestima de los niños y niñas del aula”.

Pero no queda ahí, en la escuela chilena se aprecia la existencia de altas expectativas del directivo y de los docentes en las propias capacidades, de las familias acerca de las capacidades de la dirección y los docentes y de los alumnos hacia sus propias posibilidades.

Con todo ello se valida la importancia de las altas expectativas como factor asociado con la eficacia escolar; no sólo expectativas de los docentes hacia los alumnos, sino de familias y alumnos hacia los docentes y directivos, y de la confianza de todos los implicados en el proceso educativo, desde la dirección o los docentes hasta los alumnos, en sus capacidades para hacer un buen trabajo.

E. Metodología docente

La metodología de trabajo es señalada como un elemento importante en casi la totalidad de las experiencias descritas; sin embargo, varía considerablemente la forma como es esa metodología entre ellas. Algunos ejemplos pueden resultar ilustrativos de este hecho.

En la escuela colombiana, el área de lenguaje es el centro de las actividades pedagógicas de la escuela. Cuentos, poesías, cantos, cartas y diarios constituyen el material básico, con lo que la base de su trabajo son la lectura, la escritura, la comprensión y el análisis.

En la escuela chilena se describe de una forma bastante diferente: “Desde lo didáctico, son clases que incorporan y reflejan un buen manejo del currículo, metodologías, estrategias y formas de organización apropiadas al proceso que se quiere desarrollar. Así, las sesiones son planificadas y estructuradas en actividades secuenciadas, coherentes y vinculadas al mundo cotidiano de los niños y niñas. Los maestros conocen la materia que enseñan, entregan apoyo y establecen una supervisión que es orientadora del camino a la respuesta adecuada. Siempre incluyen el uso de materiales didácticos que están al alcance de todos los alumnos en sus casas (cajas de cartón, palos de fósforos, porotos), de manera de ‘no hacer incurrir en gastos a sus familias’”.

También en la escuela venezolana Blanca Sosa de Vargas el planteamiento pedagógico de las clases ha resultado fundamental. Allí, sin embargo, se privilegia el trabajo individual de los alumnos, básicamente la ejercitación de los alumnos. Frente a lo acontecido en la escuela colombiana, aquí el énfasis se da en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

Los investigadores que han analizado la escuela especialmente eficaz de Perú destacan dos características de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula. Por una parte, que la mayoría de los docentes considera que promueven un “aprendizaje significativo”, y para ello parten de los conocimientos y la experiencia previa y fomentan que los estudiantes participen activamente en la construcción de nuevos conocimientos. Por otra, utilizan los trabajos grupales, lo que, en sus palabras: “les permite despertar el interés de los estudiantes por

un tema, garantizar que tengan un rol activo durante el proceso de aprendizaje y promueve un aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, dado que se ayudan mutuamente”.

La descripción de la escuela española también incide en estos aspectos: “Sin duda alguna, [la profesora] dedica mucho tiempo a la preparación de las clases, ya que considera que esto es importante para el buen desarrollo de las sesiones. A la hora de afrontar las clases, resulta ser muy dinámica y activa, pasea permanentemente por el aula, interactúa con los niños y los mantiene en actividad constante. Su metodología se basa en la discusión crítica y la negociación con los alumnos [...]. En este proceso es permanente la labor de ánimo de la docente dirigida a que los alumnos participen y contribuyan a la concreción de contenidos, la resolución de problemas y el análisis y elaboración de los distintos contenidos planteados. Al iniciar cada período los exhorta a resumir la sesión anterior como punto de partida para continuar o para que los alumnos que faltaron a dicha sesión puedan seguir la nueva clase sin mayores dificultades; si comienza materia nueva o plantea tareas para casa, siempre les explica los objetivos que han de conseguir; fomenta el aprendizaje por descubrimiento y la construcción en el grupo de cada una de las tareas que abordan”.

Aunque con muchas dificultades por la gran dispersión de planteamientos, parece necesario intentar realizar una caracterización global de los elementos que definen la metodología didáctica de las escuelas consideradas como especialmente eficaces. Así, en las escuelas especialmente eficaces:

- Las clases son minuciosamente preparadas.
- Los alumnos conocen los objetivos de cada sesión y qué se espera de ellos.
- Las sesiones están estructuradas en actividades secuenciadas y coherentes, y van claramente dirigidas a la consecución de los objetivos.
- Se parte de que los alumnos saben y se construye a partir de ese conocimiento.
- Se realiza una gran cantidad de actividades donde el alumno se encuentra implicado tanto en trabajo individual como de participación en pequeños o grandes grupos; es decir se fomenta el aprendizaje cooperativo y activo.
- Se enfatiza en las competencias básicas.
- Se utilizan recursos didácticos de apoyo.

F. Tiempo

Las escuelas especialmente eficaces parecen ser aquéllas en las que los alumnos tienen más tiempo para aprender. Esta maximización del tiempo de aprendizaje se observa de diferentes maneras.

En primer término, el número de días en los que se imparte clase es alto. Así, por ejemplo en la escuela ecuatoriana se impartieron, en el año analizado, más clases de las recomendadas por el Ministerio. Este hecho se produce porque las inasistencias de los docentes son muy escasas.

Otra característica señalada en varias de las descripciones es que las clases comienzan con puntualidad. En el desarrollo de las clases se observan pocas interrupciones tanto externas como internas.

En tercer lugar, se destaca la buena organización del tiempo en el aula, evitando la rigidez de los horarios. Así, en la descripción de la escuela española se señaló que se flexibilizan los límites de las sesiones y se reorganiza el calendario ajustándose a lo que va aconteciendo en el aula.

G. Apoyo y participación de la comunidad

La participación de los padres y madres en el centro aparece de forma reiterada como elemento característico de las distintas escuelas eficaces. Y un elemento fundamental para que se dé esa participación es la existencia de una política por parte de la escuela que favorezca la participación de las familias. Así, en la escuela española, por ejemplo, el director otorga una importancia máxima a la implicación de los padres en la educación de sus hijos, atiende en la medida de lo posible las sugerencias organizativas de padres y madres y favorece la existencia de canales fluidos de comunicación entre las familias y la dirección. Todo ello hace que se pueda considerar una escuela con una alta participación de las familias. Sin embargo, como elemento curioso, esa participación es rechazada cuando se trata de temas educativos. En el centro escolar panameño los padres se consideran “colaboradores de la escuela”, lo que muestra la importancia que para la escuela tiene la participación de éstos.

Muy interesante es la experiencia de la escuela Miguel Prieto, de Ecuador. Allí se ha configurado la Junta Parroquial que es elegida cada cuatro años por los habitantes de la población. Esta junta ha tomado bajo su responsabilidad la colaboración con la directora para realizar las gestiones relacionadas con la dotación del centro educativo y todos los aspectos de mejora de la infraestructura. También en esa escuela hay un grupo de madres comunitarias que se hace cargo de la alimentación: preparan las comidas y las reparten.

H. Instalaciones y recursos

Todas las escuelas estudiadas como eficaces se caracterizan, más que por contar con instalaciones excepcionales, por el cuidado con el que las mantienen. Así se refleja en la descripción del Centro Educativo Distrital República Bolivariana de Venezuela, de Colombia: “La planta física de la escuela no es nada diferente de la de otras instituciones educativas oficiales del sector, incluso de la ciudad. Lo que la caracteriza es la limpieza y el orden que se percibe en todos sus espacios: salones de clase, áreas recreativas, oficinas y salón de profesores”.

El Centro de Educación Básica San Mateo de Panamá destaca por su infraestructura, si bien no especialmente buena, sí muy bien cuidada, lo que contribuye a la existencia de un clima agradable: “Es notable el hecho de ver mensajes positivos a través de todas las paredes del pabellón escolar. No se destaca el centro educativo por una estructura arquitectónica agradable, dado que han tenido que aprovechar el espacio disponible para exposición, debido a la matrícula; no obstante, esto no es impedimento para que se sienta un ambiente cálido”.

Algo análogo se percibe en las descripciones de las escuelas ecuatoriana y peruana. Allí, más que la calidad de las instalaciones, lo que los investigadores han destacado es la limpieza con que las mantienen.

Junto con los recursos, un elemento fundamental de las escuelas especialmente eficaces es la buena gestión de los recursos. Así se recoge del relato de la escuela venezolana: “Somos responsables por los bienes de la institución. A principios del año recibimos ‘un paquete’ con todos los insumos que vamos a utilizar durante todo el año escolar (tiza, papel, insumos escolares varios y materiales pedagógicos). Esto porque compramos todas las cosas ‘al mayor’ con la finalidad de hacer rendir los pocos recursos que recibimos de la gobernación. Administramos estos recursos con criterio de escasez y nos duran hasta que finaliza el año escolar”.

I. Las escuelas trabajan para ser eficaces

Ser eficaces, hacer que los alumnos se desarrollen, no es algo que se dé de forma espontánea o automática: es algo por lo que hay que trabajar. Quizá la mejor muestra de esta idea la ofrece la escuela venezolana Blanca Sosa de Vargas: son lo que son por el proceso de cambio en el que se vieron inmersos hace unos años. “En el marco de dicho proyecto realizamos un diagnóstico profundo de nuestras prácticas, los docentes participamos en círculos de estudio, nos formamos a través de numerosos talleres y aprendimos a trabajar de manera colectiva. Fuimos pioneros en la organización de asociaciones de padres de

alumnos para proveer almuerzos escolares, y cuna de numerosas innovaciones, como la introducción de la informática en la escuela y la integración de niños en situación de riesgo”.

Y, como se recoge en la descripción, los frutos de ese esfuerzo aún se mantienen. Esa experiencia forma parte del recuerdo colectivo de la escuela.

La escuela española, por su parte, ha realizado un esfuerzo por superar diferentes problemas planteados en el pasado, mediante el trabajo en equipo y la búsqueda de líneas metodológicas comunes. También en la escuela Miguel Prieto, de Ecuador, se observa algo análogo: la directora manifiesta que en la escuela hay muchas cosas pendientes, por lo que considera que es muy ambicioso llamarla “eficaz”.

J. Condiciones laborales de los docentes

Un factor señalado en algunas descripciones de escuelas que funcionan adecuadamente está referido a las condiciones laborales de los docentes de esas escuelas, de tal forma que en ellas los docentes tienen condiciones que les permiten realizar su trabajo de forma eficaz.

En la escuela chilena se destaca que el desempeño docente representa la única fuente de ingreso para todos sus profesores, lo que les asegura que dedicarán a ello todo su tiempo y energía.

Algo análogo acontece con el docente al frente del grupo de tercer grado en la escuela ecuatoriana. Allí, se destaca que el docente no tiene otro trabajo, lo que le permite dedicar todo su tiempo a las labores de la escuela: dedica cinco horas de docencia directa en la mañana y ocupa las tardes en planificar sus clases, corregir los trabajos y tareas de los alumnos y realizar las evaluaciones.

K. Misión de la escuela

Se ha dejado para el último lugar un factor de enorme trascendencia pero difícil de observar y de operativizar: la razón de ser de la escuela, lo que se ha denominado en este escrito la “misión de la escuela”.

En varios de los centros analizados se señala que la razón de ser de la escuela va mucho más allá de la mera transmisión de conocimientos, busca la formación integral de la persona. Así, por ejemplo, la escuela ecuatoriana destaca, según sus docentes, por el desarrollo de valores humanos. En la descripción de la escuela cubana, por su parte, se habla de la importante labor que hace la escuela en la formación de valores; en ese sentido se señala: “Los maestros, de manera general, consideran importante la labor que desarrolla la escuela en la formación de va-

lores morales entre sus alumnos; explican cómo la Dirección conduce esta labor a través de una cátedra que todos los maestros y directivos del centro integran y que se encarga de dosificar los temas de la formación axiológica en los currículos escolares y en el Proyecto Educativo del centro, para darle así la importancia y relevancia que poseen”.

La descripción de la escuela Caja de Ahorros, de España, por su parte, ofrece análogas apreciaciones: “además de enseñar contenidos, ha de formar pequeños hombres y mujeres, y se preocupa por su formación integral intercalando indicaciones constantes sobre buenos modales y valores (respeto al compañero, uso ordenado de la palabra, etc.)”.

De esta forma, las prioridades son proporcionar a los alumnos conocimientos que favorezcan en ellos un compromiso consciente con los valores de una sociedad democrática, así como educarlos para que quieran y respeten su medio natural, social y cultural, fomentando el espíritu crítico para que sean miembros activos de éste. Pero no olvidan que deben educar desde el respeto a la justicia, la cooperación, la tolerancia y la igualdad, así como transmitir estos objetivos a toda la comunidad educativa para conseguir un adecuado proceso de gestión del aprendizaje”.

Otra forma de ver la misma realidad es observando cómo la escuela, además de su labor educativa más convencional, suple en gran medida la ausencia de los padres, bien sea porque han emigrado fuera del país, como es el caso de la escuela ecuatoriana, o porque los padres trabajan, como en el caso de la escuela chilena. De esta forma, la escuela es una segunda familia para los niños y niñas que a ella asisten.

Para finalizar esta revisión, parece necesario hacer una reflexión en torno a un factor señalado por algunos investigadores, pero en sentidos contradictorios: el tamaño de la escuela.

En un lado se encuentra el Colegio Público Caja de Ahorros, de España, donde el director subraya de forma reiterada que una de las claves del éxito de esa escuela es su escaso tamaño, una sola aula por curso, lo que posibilita la existencia de un buen clima. O la escuela ecuatoriana, con sólo siete docentes, donde percibe que uno de los factores clave del éxito es el ser una escuela pequeña, con lo que se posibilita una educación personalizada. Sin embargo, por otro lado, la escuela colombiana cuenta con 550 alumnos de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, lo que es visto como una ventaja. La escuela venezolana, aunque en su descripción no se incorpora ese elemento, cuenta con 541 alumnos, por lo que no se puede considerar pequeña.

Con todo ello, no es posible afirmar que el ser una escuela pequeña o grande, por sí mismo, sea un factor de eficacia escolar.

3.2.2.2. Revisión de las escuelas “menos eficaces”

De manera análoga al estudio de las escuelas “especialmente eficaces”, cada equipo de investigación realizó una descripción detallada de la escuela que, según los datos del estudio cuantitativo, había aportado menos al desarrollo del alumno dentro de cada país. Con ello, se obtuvo una visión complementaria de los factores asociados con el desarrollo integral. La imagen que se obtiene no es la inversa al estudio de los centros escolares especialmente eficaces; es decir, no es un conjunto de carencias en los factores detectados con anterioridad, sino algo más complejo.

Sin entrar en detalles, las características estructurales de estas escuelas no difieren de las antes analizadas, se definen por su heterogeneidad. De esta forma, hay escuelas grandes y pequeñas, en entornos rurales y urbanos, escuelas antiguas y otras más recientes, aunque la mayoría de ellas están situadas en zonas especialmente deprimidas.

Con ello, una de las primeras percepciones que se obtiene de la lectura de las descripciones de estas escuelas es la importancia del nivel socio-económico y cultural de las familias. Muchos de los docentes se quejan de las dificultades de trabajar con niños de entornos tan deteriorados, donde los problemas, incluso de alimentación, son tan graves que es muy difícil que se puedan concentrar en el aprendizaje. Y lo mismo en el trabajo con las familias, donde su principal prioridad es la subsistencia, más allá del desarrollo de sus hijos. Este hecho recuerda el controvertido concepto de *educabilidad*, entendida como “el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela” (López y Tedesco, 2002: 7), aunque con algunos matices y otra interpretación. Según se desprende de la IIEE, en entornos gravemente deteriorados el reto es tan importante que la labor de la escuela, por sí sola, no es suficiente: son necesarios otros apoyos sociales que ayuden a paliar las carestías en la satisfacción de las necesidades básicas.

Otra interesante idea preliminar es que, frente al caso de las escuelas eficaces donde más allá de factores aislados es necesario que se den todos ellos de forma conjunta formando un todo o una “cultura de la eficacia”, en algunas de las escuelas analizadas el fallo en un solo factor puede desencadenar problemas en muchos elementos que contribuyen a la ineficacia de la escuela. De esta forma, por ejemplo, en la escuela colombiana el factor clave que desencadenó muchos otros problemas y que finalmente desembocó en el limitado logro académico de los alumnos es la mala calidad de las instalaciones, así como la insuficiencia de mobiliario y otros recursos: “Las aulas de clase son pequeñas, oscuras y con muy mala ventilación, que por los techos bajos, el hacinamiento y el clima tropical,

hacen por momentos que el calor sea insoportable. La estrechez de las aulas de clase es tal que cuando fuimos a distribuir las pruebas y los formularios de la investigación era imposible pasar por entre los pupitres para entregarlos a cada uno de los alumnos. Así mismo, cuando asisten todos los alumnos a la escuela, los pupitres son insuficientes para los 400 alumnos que están matriculados en la institución y los profesores deben cederles sus escritorios para que ellos puedan recibir las clases”.

Ello genera una serie de problemas de muy graves efectos para la escuela y los alumnos. Así, por ejemplo, ante la falta de espacio no cuentan con servicio de comedor escolar y dado que muchos niños no desayunan en casa por falta de medios, el hambre les impide concentrarse, incluso algunos se desmayan en clase de educación física. Esa falta de instalaciones también pesa sobre los docentes, que piden rápidamente el traslado.

Siguiendo la misma dinámica que con las escuelas especialmente eficaces, se ha intentado extraer los factores que parecen explicar la escasa eficacia de estos centros escolares. Ello lleva a localizar nueve factores que se podrían denominar de “ineficacia”.

A. Instalaciones

Ya se ha señalado que en la escuela de Colombia el factor fundamental que parece estar en la base de los problemas que generan esa baja eficacia es la inadecuación de las instalaciones. Este mismo planteamiento, aunque con algunas diferencias, puede encontrarse en otras experiencias.

Así, en la escuela chilena son las malas condiciones en las que se encuentran las instalaciones, más que su inadecuación, lo que ha llamado la atención de los investigadores: “En general, podemos afirmar que la escuela presenta condiciones inadecuadas respecto a servicios básicos para la atención educativa. Dentro de las aulas se puede observar el mal estado en el que se encuentran las pizarras y mobiliario. Las carpetas son insuficientes para el número de niños. Los servicios higiénicos (silos) permanecen sucios y descuidados. La escuela no cuenta con agua potable ni desagüe. Tampoco cuenta con lozas deportivas, sin embargo, existe un terral en el centro de la escuela que es utilizado como espacio para que los niños jueguen y realicen las actividades de educación física”.

Un elemento común es que, más allá de la adecuación o deterioro de las instalaciones, éstas se encuentran sucias y abandonadas. Éste es el caso de las escuelas chilena y ecuatoriana: instalaciones poco aseadas, en condiciones deficientes; incluso en la escuela ecuatoriana algunas instalaciones se han dejado de utilizar por el grave deterioro que presentan.

Curiosamente en dos de las escuelas analizadas por su consideración de menos eficaces en cada país aparece una dificultad diferente ligada a las instalaciones: estar dispersas en dos conjuntos separados entre sí. Son los casos de la escuela cubana y la escuela española. En el centro español, además del problema antes analizado de falta de cuidado de las instalaciones, la gran dificultad que marca la dinámica del centro es la distribución física de la escuela, que se encuentra repartida en dos edificios situados en dos extremos de la población donde están. Esa situación produce dificultades de coordinación entre los docentes que se encuentran en edificios diferentes, y que la dirección esté ausente en la mitad de la escuela.

De forma análoga, la escuela cubana tiene como principal elemento que caracteriza sus instalaciones el estar disperso en dos conjuntos separados entre sí hasta por dos cuadras de distancia.

B. Dirección

Uno de los factores que según la revisión anterior se reconoce en las escuelas especialmente eficaces de forma más clara es una dirección comprometida, con una especial implicación en los temas pedagógicos de la escuela. En las descripciones de escuelas menos eficaces, la dirección también aparece de una manera repetida.

Y tres son las características de la dirección que se encuentra en las escuelas menos eficaces. En primer término, una dirección despreocupada por la escuela. Así, en la escuela ecuatoriana la persona que ejerce la dirección parece más preocupada de lo que acontece fuera que dentro de la escuela, más pendiente de su promoción personal que de ocuparse de los múltiples problemas de su centro.

La segunda característica es un estilo de dirección más volcado en lo burocrático y administrativo que en lo pedagógico. En la escuela chilena, por ejemplo, la dirección se encuentra al margen de los procesos pedagógicos y desconoce por completo lo que hacen los docentes dentro o fuera del aula. No hay una estrategia de gestión a mediano y largo plazo: “Es una dirección centrada exclusivamente en los aspectos administrativos, ejercida de manera autoritaria e individual y en donde no existe un equipo de gestión en el cual delegar funciones y ciertos ámbitos de decisión. De este modo, la dirección se consume y agota en manejar la contingencia y las urgencias cotidianas –ausencia de profesores, indisciplina de los alumnos, falta de materiales, celebraciones, suspensión de clases, etc.–, sin que exista una gestión orientada a generar las condiciones para alcanzar metas de mediano y largo plazo centradas en aspectos referidos al desarrollo y aprendizajes de los alumnos e instancias que se preocupen de que se actúe en concordancia”.

La tercera característica señalada por los investigadores es la falta de liderazgo de la persona que ejerce las funciones de dirección. Ello lleva, como en el caso de la escuela peruana, a un escaso nivel de coordinación entre el director y los docentes.

Sin embargo, no sería justo afirmar que en todas las escuelas el director o directora tiene un papel negativo; en otros casos, como en la escuela colombiana, según la descripción de los investigadores es la persona clave que mantiene en pie la escuela.

Con todo ello, se podría afirmar que una dirección no comprometida con la escuela, centrada en cuestiones administrativas y que no ejerce un liderazgo entre los docentes de la escuela puede contribuir a hacer que la escuela sea menos eficaz, pero también que sólo una buena dirección escolar no hace que la escuela sea eficaz.

C. Clima escolar

Sea causa o sea efecto, la existencia de un clima negativo es otro de los aspectos más señalados por los investigadores que han analizado en profundidad las escuelas menos eficaces. Este “clima negativo” se define por unas relaciones tensas y desconfiadas entre los diferentes miembros de la comunidad escolar.

Estas relaciones suelen ir asociadas con otros elementos, como fuertes divisiones entre los docentes que generan importantes tensiones, inexistencia de espacios de participación de profesores, alumnos y padres y mecanismos y procesos de comunicación difusos y asistemáticos.

También se han descrito, aunque de forma mucho menos insistente, dificultades en el mantenimiento de buenas relaciones en el aula. En la escuela peruana, por ejemplo, el clima de aula se caracteriza por el establecimiento de relaciones de poder, donde el docente es quien lo detenta y los estudiantes se someten. Así, los docentes, al definir el comportamiento de sus alumnos, lo hacen utilizando términos tales como respetuosos o sumisos.

Un elemento ha llamado especialmente la atención por sus características y por aparecer en dos descripciones de escuelas menos eficaces: la existencia de castigos físicos por parte de los docentes a los niños para mantener el orden y la disciplina. Además, lo que resulta aún más preocupante es que esta forma de castigo es percibida como natural y necesaria por algunos profesores.

D. Implicación y compromiso de los docentes

Directamente ligado a los problemas de relación entre los docentes de una escuela, se encuentra la falta de implicación y compromiso detectada en algunas

de las escuelas consideradas como menos eficaces. Así, en la escuela chilena se observa una fuerte desmotivación del conjunto de los docentes: muchos profesores y profesoras se cambiarían de escuela si pudieran, ya que el clima no es bueno y no se sienten cómodos trabajando en esa escuela. También en la escuela peruana se percibe esa falta de compromiso de los docentes; existen muchas quejas respecto al salario que perciben.

En todos los casos donde se aprecia una falta de implicación y compromiso por parte de los docentes también se ha encontrado inexistencia de trabajo coordinado o en equipo entre los profesores.

E. Metodología docente

Una de las constantes que aparecen en las descripciones de las escuelas menos eficaces es la existencia de comentarios acerca de la metodología docente que se utiliza en el aula. Y lo habitual es que esta metodología se caracterice por la realización de actividades repetitivas y rutinarias, tales como copiar de un libro o de la pizarra en un cuaderno. También se señala que predomina la metodología tradicional, donde el docente asume un papel protagónico y la metodología es expositiva.

Esta situación se describe en términos muy claros para la escuela chilena: “Se trata de clases con finalidad de aprendizaje reproductivo, en donde el rol del profesor se limita básicamente a dar instrucciones para realizar actividades sin coherencia, secuencia o sentido, a entregar material si corresponde y a supervisar (controlar) que los niños ejecuten la tarea o acción implicada. Difícilmente los maestros de esta escuela proponen desafíos interesantes a los niños o establecen conexiones y relaciones con otras situaciones de aprendizaje ya efectuadas”.

En términos parecidos se expresan los investigadores españoles cuando describen la metodología docente que se utiliza en una de las aulas analizadas de la escuela menos eficaz: “El método de enseñanza utilizado es más bien ‘estático’: durante las sesiones a las que asistieron los investigadores, el profesor no se levantó del asiento en ningún momento, ni siquiera para utilizar la pizarra (escribe vuelto hacia atrás, desde su asiento). Predomina la exposición oral, con esporádicas anotaciones en la pizarra”.

Junto con esta caracterización de la metodología “poco eficaz” como repetitiva, tradicional, estática y unidireccional, se encuentra otra serie de elementos; entre ellos, cabe destacar los siguientes:

- Escasa utilización de materiales y recursos didácticos.
- Muy poca atención a los alumnos con mayores dificultades.
- La preparación de las clases es muy escasa.

- Los alumnos desconocen los objetivos que se persiguen con la lección y qué se espera de ellos.
- Hay poca variedad en la metodología.
- Deficiente aprovechamiento de los resultados de las evaluaciones para mejorar el rendimiento de los alumnos.

Dos factores íntimamente relacionados con la metodología docente y entre sí se destacan también en las descripciones de las aulas menos eficaces: la organización del aula y la gestión del tiempo dentro de ella.

F. Organización del aula

Aunque mucho menos señalado por los investigadores, en algunas descripciones se han destacado algunos elementos ligados con la organización del aula. Entre ellos están la posición de las mesas frente al docente y al pizarrón, de forma que no favorece la participación e interacción entre los alumnos y predispone a la enseñanza expositiva. Otro elemento es la ausencia de trabajos, carteles o dibujos en las paredes del aula, dando una sensación de frialdad que no contribuye al aprendizaje por parte de los alumnos. Por último, también se ha descrito como elemento negativo la utilización de agrupamientos de los alumnos por capacidades en las diferentes tareas escolares.

La descripción de la escuela española es muy nítida en el reflejo de estos aspectos: “El aula está muy poco decorada, presenta un aspecto descuidado, tiene papeles por el suelo y los materiales disponibles son escasos y se encuentran desordenados; además, tanto al fondo como en uno de los laterales, hay mesas amontonadas, rotas y en desuso. La distribución de las mesas de los estudiantes y el profesor no sigue ningún criterio que permita la optimización en la gestión del aula y del proceso de enseñanza-aprendizaje: delante de la pizarra está la mesa del profesor, frente a sus alumnos, subida a una pequeña tarima y con un brasero en los pies. Resulta sorprendente constatar que el tutor utiliza implícitamente algunos criterios de agrupación del alumnado basados en el rendimiento: en la primera fila los siete alumnos ‘más listos’, cinco a su derecha y dos pegados a su mesa, mientras que los seis restantes (los ‘no tan listos’) están al fondo de la clase en otra fila, cinco de ellos juntos y el sexto separado de los demás. Durante el desarrollo de las sesiones, hasta tres alumnos se dedican a pintar dibujos con lápices de colores, participando en las actividades encomendadas al resto del grupo sólo en dos ocasiones: realizar una ficha de cuentas y hacer un dibujo para un concurso escolar. Por lo que se puede observar, estos alumnos presentan dificultades muy graves de lecto-escritura”.

G. Tiempo

La maximización del tiempo de aprendizaje ha sido uno de los factores de eficacia escolar que han aparecido tradicionalmente en los diferentes estudios realizados. En esta revisión de las escuelas menos eficaces aparece también como un factor clave. Para introducir al lector en este factor y en las implicaciones que puede tener para el aprendizaje de los alumnos, puede servir la larga aunque absolutamente reveladora, descripción de cómo discurre una clase en un aula de la escuela venezolana:

“Son las 10 de la mañana, 32 niños entran en tropel al aula de clase después del recreo, donde son recibidos por la maestra. Para calmar los ánimos exaltados después de 20 minutos de juego, la maestra solicita posición de descanso (brazos doblados en el pupitre y cabeza abajo). Una niña termina de barrer el salón. La maestra abre el estante, saca marcadores para la pizarra blanca y un borrador. Regaña a un niño que come chicle. Anuncia lo que van a hacer: los alimentos. Llama a los niños que ganaron premios en un concurso de cuentos y entrega los premios en medio del aplauso de sus compañeros. Van a trabajar con las frutas, sacan el cuaderno de ciencias. Ya hay dibujos de frutas pegados en las paredes, lo cual hace suponer que se trata de un tema de repaso. Se acuerda del cumpleaños de un niño y pide que le canten el cumpleaños. En el cuaderno van a dibujar 8 frutas, 4 de un lado y 4 de otro; debajo de cada una deben colocar el nombre correspondiente. Mientras los niños escriben la fecha en el cuaderno, la maestra escribe en el pizarrón las preguntas que deben responder:

- “¿Cuál es más sabrosa?”
- “Nombra las que tienen color llamativo.”

“Se interrumpe y va a borrar pero no encuentra el alcohol para pizarras blancas. Entra la psicopedagoga para llevarse a unos niños. Sigue buscando el alcohol. Entra otra maestra para mostrar unos sellos nuevos que compró y que se usan para corregir los cuadernos. Sale la maestra que entró. Varios niños se paran a sacar punta. Hay confusión entre frutos y frutas. La maestra no aclara. Encuentra el alcohol y borra lo que había escrito en el pizarrón y trata de recomenzar pero el marcador no escribe. Vuelve al armario a buscar otro marcador. Mientras, da recomendaciones para hacer el trabajo. Hace mucho énfasis en que los dibujos deben ser grandes y bonitos y en la ortografía. Algunos niños hablan distraídos. Pasa por varios pupitres en su tránsito hacia el armario y usa frases valorizadoras cuando observa el trabajo de los niños. Llega al armario y encuentra otro marcador. Escribe en la pizarra:

- “¿Cuál es la más sabrosa?”

- “¿Tienen igual forma?”
- “Menciona las que tienen color llamativo.”
- “Al tocarlas, ¿cómo se siente?”
- “Entre frase y frase regaña, corrige ortografía, responde preguntas de los niños.”
- “Ya han pasado 45 minutos”.

También otras descripciones han incidido en otros aspectos de la mala gestión del tiempo. Así, en la escuela chilena los docentes faltan con mucha frecuencia: “Las clases rara vez se inician a la hora, ya que tanto los alumnos como los docentes se demoran entre 5 y 10 minutos en llegar a las aulas, luego de lo cual empieza la rutina de hacerlos callar, que se sienten, saquen sus cuadernos, etc. Con lo cual, y en promedio, las sesiones se inician con 15 a 20 minutos de retraso, disminuyendo significativamente el tiempo destinado a la apropiación de contenidos, desarrollo y ejercicio de habilidades”.

En la escuela peruana se destaca que el docente sólo permanece en clase con sus estudiantes el equivalente a dos horas diarias, exactamente la mitad del tiempo que debería pasar. Y, por último, en el año en que se recogieron los datos, en la escuela ecuatoriana se impartieron sólo 153 días de los 200 que son obligatorios para el país.

Con todo ello se valida la idea de que para que el alumno aprenda necesita disponer todo el tiempo de oportunidades para hacerlo. Malas gestiones del tiempo, bien sea por su pérdida excesiva durante el desarrollo de la clase en actividades organizativas o para mantener la disciplina, bien por la falta de puntualidad en el comienzo de las sesiones o bien por la pérdida de días escolares, incide de forma trascendental en la eficacia de una escuela.

H. Otros elementos

Junto a los ocho factores señalados hasta ahora en las descripciones es posible reconocer otros que, aunque han aparecido de forma aislada, resultan muy significativos para conocer la dinámica que se encuentra en una escuela en situación problemática. Pueden destacarse cinco elementos:

- Falta de participación e implicación de las familias en la escuela. Así, se observa que los padres apoyan muy poco a sus hijos en las tareas escolares, la relación entre los docentes y las familias es mínima, los padres se desprecupan por el funcionamiento del centro y la escuela no se preocupa por el fomento de esa participación.
- Bajas expectativas hacia los alumnos. Los docentes piensan que la situación de deterioro social en que se encuentran muchos niños impide de forma grave su desarrollo.

- Falta de implicación de las autoridades municipales y educativas.
- El proyecto educativo es visto como un requisito más, en cuya elaboración no se ha contado con la participación de la comunidad escolar.
- Limitada visión del papel de la escuela por parte de docentes y familias, centrada exclusivamente en la adquisición de contenidos académicos.

3.2.2.3. Aportaciones globales

La imagen que se obtiene del estudio de los casos prototípicos positivos y negativos es coherente tanto interna como externamente. Es coherente internamente en el sentido de que los factores obtenidos en el estudio de las escuelas especialmente eficaces son consistentes con los identificados en las escuelas menos eficaces, y ambos siguen las ideas aportadas por otros estudios de eficacia escolar tanto de Iberoamérica como del resto del mundo, con lo que se observa su coherencia externa. Sin embargo, que sean coherentes no indica que contengan los mismos elementos ni sus contrarios. Así, no sería correcto afirmar que las escuelas menos eficaces se caracterizan por no poseer los factores que determinan las escuelas más eficaces. Los matices son muchos y no siempre claros.

En todo caso, como una primera idea conclusiva se puede sostener que para que una escuela sea especialmente eficaz es necesario que se dé una serie de elementos de forma simultánea, formando un todo o, como antes se señaló, una “cultura eficaz”. De esta forma, el tener un buen clima, una buena dirección o una adecuada metodología, no garantizan por sí solos el desarrollo integral de todos los alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta el contexto, sino que es necesario que se den todos de forma simultánea. Y aunque no cabe duda de que unos contribuirán a la existencia de los otros, siendo más causas que efectos, probablemente todos se retroalimentarán mutuamente.

En las escuelas menos eficaces, sin embargo, no tiene por qué darse un colapso entre todos los factores, puede haber unos que funcionen más que otros. Así, puede hacer una buena dirección sin implicar a la comunidad o sin que los profesores trabajen en equipo. Es más, según lo reflejado en este estudio, en ocasiones un solo factor puede ser el desencadenante de otros y hacer ineficaz a una escuela. Se ha descrito con las instalaciones, pero es posible imaginarlo con la dirección o el clima escolar.

Todo ello hace recordar el funcionamiento del cuerpo humano: para considerar que una persona está globalmente sana será necesario que las diferentes

partes y componentes de su cuerpo funcionen correctamente, pero también que esté saludable mentalmente, tenga cubiertas las necesidades básicas y esté realizada como persona. En palabras de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la salud es un completo estado de bienestar físico, mental y social que le permita a la persona llevar una vida social y económicamente productiva. Es decir, es un equilibrio entre la dimensión biológica, psicológica y social de la persona, con enfermedad sin ella. Para que se pierda ese estado de salud, es suficiente que esté afectado un único elemento, que probablemente desencadenará otros problemas añadidos, incluso es posible que se produzca una falta de equilibrio entre los distintos elementos. De tal forma que, como recuerda la teoría de la contingencia, no todo estilo directivo es igualmente beneficioso para todas las escuelas, sino que es necesario un ajuste, un equilibrio entre los diferentes elementos (p. e. Fiedler, 1967; House, 1971; Hersey y Blanchard, 1977).

Pero, más allá de estas reflexiones, de este estudio de escuelas prototípicas pueden identificarse los factores asociados con el desarrollo de los alumnos. De esta forma, como resultado de lo anterior se encuentra que son diez los factores asociados. En el cuadro 3.27 se ofrecen los factores y una breve descripción de sus características para ambos tipos de situaciones.

3.3. *Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar*

El tercer gran objetivo de esta investigación es elaborar un modelo de eficacia escolar ajustado a las particularidades sociales, culturales y educativas de Iberoamérica. Tanto el estudio cuantitativo multinivel como los estudios de la eficacia percibida y de casos prototípicos –ambos de enfoque más cualitativo– han ofrecido una gran cantidad de información acerca de los factores asociados con el logro escolar. El reto consiste en organizar todos esos datos en un modelo útil, claro y parsimonioso que recoja de forma fiel los resultados encontrados y que sirva como resumen de los resultados de la IEE.

Se entiende por *modelo de eficacia escolar* una representación propositiva del conjunto de factores asociados con el logro escolar y del sistema de relaciones entre esos factores que contribuya a explicar qué hace que una escuela sea eficaz. De esta forma, el modelo aporta una serie de virtudes respecto a la lista de factores de eficacia, entre los que se encuentran los siguientes. En primer término, recoge una propuesta de relaciones entre los factores, de tal forma que ofrecen una mayor comprensión de lo que ocurre en las escuelas. En segundo lugar, muestra una representación gráfica de los factores y sus relaciones, con lo que facilita su comprensión y difusión a un público más amplio. Y, por último,

pero quizá lo más importante, es que el modelo significa un primer paso para la necesaria construcción de una teoría de eficacia escolar.

La elaboración de un modelo exige tres pasos consecutivos: en primer lugar, la selección de los elementos que lo componen, es decir, los factores asociados con el logro; en segundo término, la determinación de las relaciones que se dan entre esos factores, y, por último, la representación gráfica de los factores y sus relaciones. De esta forma, se seguirán esos tres pasos para la elaboración de una propuesta diferenciadora.

3.3.1. ELEMENTOS DEL MODELO

La selección de los factores asociados con el logro que formarán parte del modelo de esta investigación debe partir, necesariamente, de los resultados encontrados en los tres estudios que la componen.

En efecto, tanto el estudio multinivel –de carácter cuantitativo– como el estudio de la eficacia percibida y el estudio en profundidad de casos prototípicos –ambos con una aproximación más cualitativa– han generado entre sus resultados listas de factores asociados con el logro. Sin embargo, a pesar de la diferencia en las aproximaciones, los tres han obtenido resultados coherentes y complementarios entre sí; aunque con algunas diferencias. Efectivamente, el estudio multinivel aporta información más detallada, el trabajo de la eficacia percibida ha obtenido resultados menos previstos y el estudio de casos ha generado una visión mucho más global y comprensiva de lo que acontece en las escuelas y qué las hace más o menos eficaces.

En el cuadro 3.28 se presenta un resumen de los factores asociados con el logro académico encontrados en cada uno de los tres estudios.

Convertir esas tres listas de factores en una propuesta única no es tarea sencilla. Cada una de ellas tiene una lógica y una coherencia internas generadas por la diferente aproximación metodológica de origen, por lo que cualquier propuesta de integración debe estar suficientemente justificada. Porque, ¿qué significa que un factor haya aparecido en una aproximación y no en otra? No hay respuesta fácil.

De entrada, hay que eliminar las opciones aditivas –incorporar todos los factores– y las sustractivas –considerar sólo los que están en las tres listas–, por insuficientes. La alternativa ha de ser una aproximación comprensiva que parta de los elementos que componían el modelo teórico inicial y, tras su análisis, confirmar o rechazar los factores en función de su aparición en una u otra lista y de qué forma concreta, y añadirle a éstos los nuevos elementos que no aparecen en el marco de partida.

Por otro lado, y buscando el principio de parsimonia y la máxima utilidad,

Cuadro 3.29. Resumen de características de las escuelas “especialmente eficaces” y “menos eficaces”

ESCUELAS ESPECIALMENTE EFICACES	ESCUELAS MENOS EFICACES
1. Misión de la escuela	
La misión es la formación integral de los alumnos. Preocupación por el papel social de la escuela.	La escuela sólo transmite conocimientos. El proyecto educativo es sólo un requisito formal.
2. Implicación y compromiso de los docentes	
Fuerte implicación de los docentes. Trabajo en equipo.	Falta de compromiso. Falta de trabajo en equipo.
3. Dirección escolar	
Dirección implicada en la escuela y con un fuerte compromiso con su mejora. Preocupada por cada uno de los docentes y por su desarrollo. Liderazgo positivo. Con capacidad técnica. Estilo centrado en cuestiones pedagógicas.	Dirección no comprometida. Estilo burocrático. Falta de liderazgo. Falta de preparación.
4. Clima de escuela	
Clima cordial y afectivo. Buenas relaciones. Se muestra alegría.	Ambiente tenso y desconfianza. División entre docentes.
5. Clima de aula	
Relaciones afectivas hacia los alumnos.	Relaciones de poder y dominación. Uso de castigo físico.
6. Expectativas	
Altas expectativas hacia los alumnos. Altas expectativas hacia los docentes y la dirección.	Bajas expectativas hacia los alumnos.
7. Instalaciones	
Adecuadas. Bien mantenidas. Limpias.	Inadecuadas. Mal mantenidas. Desaseadas.
8. Metodología docente	
Sesiones planificadas. Sesiones estructuradas, con claros objetivos. Centrada en las competencias básicas. Actividades variadas y participativas. Utilización de recursos didácticos.	Expositiva. Repetitiva. No utilización de recursos didácticos.
9. Gestión del tiempo	
Pocas ausencias de los docentes. Las clases se inician con puntualidad. Ausencia de interrupciones en el aula. Organización flexible del tiempo.	Pérdida de muchos días lectivos. Inicio de las clases con retraso. Mala gestión del tiempo en el aula.
10. Organización del aula	
Distribución heterogénea de los alumnos.	Situación frontal de las mesas. Agrupamiento homogéneo.

en el modelo deben primar los factores asociados que pueden ser modificables por los docentes o directivos; es decir, los factores de proceso. La investigación sobre eficacia escolar, no debe olvidarse, tiene una finalidad práctica más que teórica: se preocupa por los factores que pueden ser modificados. La incorporación de los factores de contexto y entrada tiene como única misión contribuir a obtener una visión más completa de lo que ocurre, pero no puede constituirse en punto de referencia.

Con todo ello, se han propuesto una lista de factores que constituirán la base del *Modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar*. Ésta es la siguiente:

1. Factores escolares

1.1. Características de la escuela:

- Nivel socio-cultural de las familias de los alumnos de la escuela
- Nivel socio-económico del barrio donde está localizada la escuela
- Tamaño de la escuela
- Recursos del entorno
- Instalaciones e infraestructura escolar
- Recursos materiales y didácticos disponibles

1.2. Características de los docentes de la escuela:

- Porcentaje de mujeres docentes
- Satisfacción de los docentes con su salario
- Condiciones laborales del profesorado

1.3. Misión de la escuela:

- Existencia, conocimiento y grado de consenso en los objetivos de la escuela por parte de la comunidad
- Escuela preocupada por la formación integral de los alumnos
- Escuela con una misión social
- Escuela centrada en el aprendizaje de los alumnos
- Con un importante debate pedagógico entre los docentes de la escuela

1.4. Compromiso de los docentes y trabajo en equipo:

- Grado de implicación y compromiso de los docentes con la escuela
- Cantidad de reuniones
- Actitud hacia el trabajo en equipo

1.5. Clima escolar:

- Relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad escolar
- Satisfacción con la escuela y los otros colectivos

1.6. Dirección escolar:

- Dirección comprometida con la escuela
- Dirección con capacidad técnica

Cuadro 3.30. Resumen de los factores asociados con el logro académico obtenidos en los tres estudios

ESTUDIO MULTINIVEL	ESTUDIO DE EFICACIA PERCIBIDA	ESTUDIO DE ESCUELAS PROTÓPICAS
Nivel de escuela		
Características de la escuela	Características de la escuela	Características de la escuela
Características del profesorado	Características y condiciones del profesorado	
Objetivos del centro	Educación en valores	Misión de la escuela
Compromiso de los docentes y trabajo en equipo	Implicación de los docentes Trabajo en equipo	Implicación y compromiso de los docentes
Clima escolar	Relaciones interpersonales	Clima escolar
Dirección escolar	Dirección escolar	Dirección escolar
Participación de familias y comunidad	Participación e implicación de las familias	
Instalaciones y recursos	Instalaciones	Instalaciones
Satisfacción de los docentes		
		Expectativas
	ACTITUDES DE LOS DOCENTES	
Nivel de aula		
Características del aula		
Características del docente		
Metodología docente	Metodología docente	Metodología docente
Gestión del tiempo		Gestión del tiempo
Clima del aula	Clima del aula Relación docente-alumnos	
Actitud de los docentes	Satisfacción de los docentes	
		Organización del aula
Formación permanente del docente		
Implicación de la familia	Participación e implicación de las familias	
	Expectativas docentes	
Uso de las instalaciones y recursos	Recursos disponibles	
Nivel de alumno		
Hábitos culturales		
Expectativas		Expectativas de la familia
Actitudes		
Relación con la familia		
Apoyo familiar y de compañeros		

- Estilo directivo participativo y pedagógico
- Experiencia directiva
- Satisfacción de la comunidad escolar con la dirección
- Dirección colegiada

1.7. Expectativas:

- Hacia los docentes
- Hacia la dirección
- Hacia todos los alumnos de la escuela

1.8. Desarrollo profesional de los docentes

1.9. Participación e implicación de familias y comunidad:

- En las actividades de la escuela
- En la toma de decisiones de la escuela

1.10. Instalaciones y recursos:

- Calidad y adecuación de los recursos de tecnología de la información y la comunicación con los que cuenta el centro
- Adecuación de las instalaciones
- Mantenimiento y limpieza de las instalaciones

2. Factores del aula

2.1. Características del aula:

- Número de alumnos por docente
- Instalaciones
- Recursos didácticos disponibles

2.2. Características del docente:

- Experiencia docente del profesor
- Antigüedad en la escuela
- Género del docente
- Actitud del docente hacia el uso de castigos
- Satisfacción del docente con sus condiciones laborales y con la escuela

2.3. Metodología docente:

- Sesiones preparadas
- Sesiones estructuradas
- Metodología docente variada, activa y participativa
- Enseñanza centrada en las competencias básicas
- Atención a la diversidad
- Utilización de los recursos didácticos, tanto tradicionales como relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación
- Frecuencia de evaluaciones y de comunicación de resultados de éstas

- 2.4. Gestión del tiempo:
 - Alto número de días lectivos impartidos
 - Puntualidad en el inicio de las clases
 - Interrupciones en el aula poco frecuentes
 - Optimización del tiempo de enseñanza
 - Organización flexible del tiempo
- 2.5. Clima de aula:
 - Ausencia de conflictos entre alumnos
 - Buenas relaciones entre alumnos
 - Relaciones afectivas entre docente y alumnos
- 2.6. Expectativas del docente hacia sus alumnos
- 2.7. Compromiso del docente
- 2.8. Formación permanente del profesorado:
 - Horas de formación permanente del docente
 - Actitud del docente hacia su propia formación
- 2.9. Implicación de las familias:
 - En actividades extracurriculares y extraescolares
 - En el aprendizaje de los hijos
- 2.10. Instalaciones y recursos:
 - Uso de los recursos
 - Mantenimiento y limpieza de las instalaciones
- 3. Factores del alumno
- 3.1. Características del alumno:
 - Nivel socio-económico de la familia
 - Nivel cultural de la familia
 - Género
 - Ser inmigrante o nativo
 - Tener como lengua materna el español u otra
- 3.2. Hábitos culturales:
 - Hábitos lectores
 - Actitud hacia los deportes
 - Realización de actividades extraescolares
 - Tiempo dedicado a ver la televisión
- 3.3. Expectativas hacia el alumno individual:
 - Del docente
 - De sus familias
 - De sí mismo
- 3.4. Actitudes:
 - Satisfacción del alumno con sus compañeros

- Actitud hacia la escuela y el aprendizaje

3.5. Relación y apoyo familiar

- Relación con los padres
- Apoyo de los padres
- Trabajar fuera de casa

4. Factores del País/sistema educativo

4.1. Características del sistema educativo

De esta forma, se obtiene una relación de 26 factores: diez asociados con el logro en el nivel de la escuela, diez en el nivel de aula, cinco en el nivel alumno y uno en el nivel sistema educativo. A ellos hay que añadir el factor producto, el logro académico cognitivo y socio-afectivo de cada alumno.

3.3.2. ORGANIZACIÓN DE LOS ELEMENTOS

Tras la selección de los factores que formarán parte del modelo, la siguiente tarea es determinar los criterios para su organización en éste. Algunos planteamientos generales que deben estar presentes son los siguientes.

En primer término, es importante que se refleje la visión multinivel y sistémica de acción educativa. Es decir, que se muestren los cuatro niveles con los que se ha trabajado –alumno, aula, escuela y sistema educativo–, recogiendo la idea de que cada uno de esos niveles está inserto en otros. De esta forma, los niveles serán como cuatro superficies que se contienen sucesivamente.

En segundo lugar, el modelo deberá reflejar la propuesta de organización en cuatro grupos según la función de cada elemento dentro del modelo: contexto, entrada, proceso y producto.

Utilizando sólo ambos criterios, se obtendría un cuadro de doble entrada 4x4, en el que la mitad de las celdas contendrían elementos y la otra mitad estaría vacía (cuadro 3.29). Ésta sería una primera visión esquemática del modelo.

La agrupación de los 27 factores en los nueve bloques no parece tarea compleja. El propio marco teórico ayuda en esa labor. Con ello, se obtienen los factores agrupados de la forma que se refleja en el cuadro 3.30.

Como puede observarse, hay algunos factores que, con diferente interpretación, se encuentran en diferentes bloques. Así, por ejemplo, el factor Expectativas se encuentra entre los elementos de proceso tanto en el nivel escolar como de aula o de alumno, y el clima se encuentra en los niveles de escuela (clima de escuela) y de aula (clima de aula). En esta última situación, se encuentran cuatro factores más: compromiso de los docentes, desarrollo profesional, implicación de la familia, y uso y gestión de instalaciones y recursos. En estos casos, estos factores se presentan en el modelo agrupados en un bloque que se sitúa gráficamente sobre varias celdas de forma simultánea.

Agrupados los factores en ocho bloques, la siguiente decisión es establecer las relaciones entre los factores.

Ninguno de los tres estudios, sin embargo, ha ofrecido evidencias empíricas sobre cómo son esas relaciones entre elementos. Así, el estudio multinivel únicamente ha aportado evidencias sobre su relación con el logro; el estudio de la eficacia percibida ha mostrado la visión de diferentes miembros de la comunidad, y el trabajo sobre las escuelas prototípicas apenas ha mostrado la presencia o ausencia de determinados factores en escuelas especialmente eficaces o menos eficaces.

De esta forma, más que relaciones entre factores, se ha optado por ofrecer relaciones entre grupos de factores. Así, por una parte, el carácter sistémico de la escuela hace que existan relaciones entre todos los elementos de ésta y con el exterior; de tal forma que no hay evidencia de la inexistencia de alguna relación. Y, por otra, esas relaciones deberán ser de influencias recíprocas, al menos con carácter general. Efectivamente, los factores de proceso de la escuela –por ejemplo las metas escolares o el estilo directivo– influirán en los elementos de proceso del aula –por ejemplo la metodología docente–, pero también los factores procesuales del aula ayudarán a crear un determinado tipo de escuela. Lo mismo puede afirmarse de casi la totalidad de los bloques de factores.

La única excepción a esta regla serían las relaciones entre las características del alumno individual y las variables de nivel 1 tanto de proceso como de resultado. Así, el nivel socio-cultural de la familia o el género del alumno incide en sus actitudes y expectativas, al igual que en sus resultados; pero difícilmente puede asumirse una relación recíproca.

Con ello, en el gráfico 3.15 se ha mostrado un esquema de las relaciones propuestas entre bloques de factores.

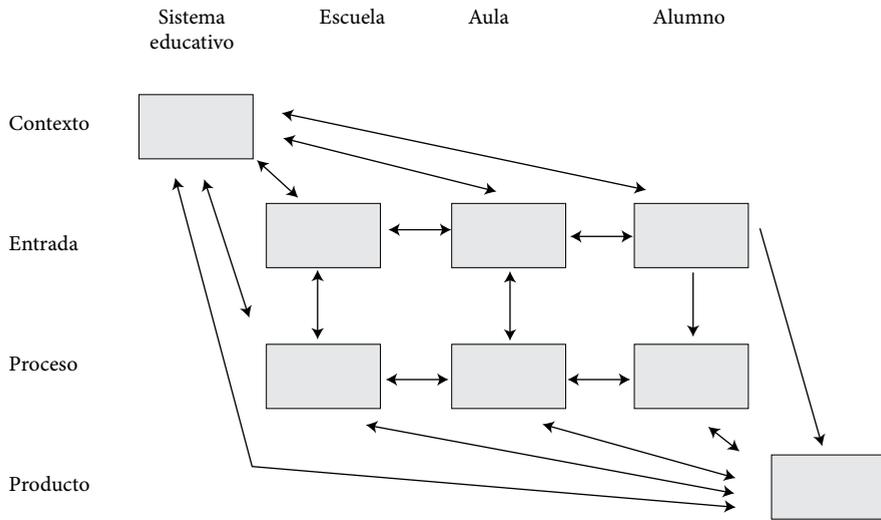
Con lo anterior, se está en condiciones de hacer una propuesta de modelo.

3.3.3. PROPUESTA DE MODELO IBEROAMERICANO DE EFICACIA ESCOLAR

En el gráfico 3.16 se ofrece la propuesta de *modelo iberoamericano de eficacia escolar* resultante de la presente investigación.

Así, en primer término, tiene como característica ser un modelo empírico; es decir, parte exclusivamente de los resultados de una completa investigación empírica, por lo cual lo que aparece en el modelo es el resultado de lo encontrado. Con ello, no es una propuesta de relaciones hipotéticas, sino elementos validados por la investigación.

Gráfico 3.15. Esquema de las relaciones entre los bloques de elementos en el modelo



Otro elemento definitorio es que agrupa los factores en función de dos criterios: por una parte, según sean factores del sistema educativo, de escuela, de aula o de alumno, y, por otra, según la función que cumplen en el modelo, factores de contexto, entrada, proceso y producto. De esta manera, puede reconocerse en el modelo un cuadro de doble entrada que clasifica a cada factor en función de los dos criterios señalados.

También destaca por ofrecer información detallada de las variables de proceso del alumno. Con ello se busca destacar el papel activo del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

Con todo lo anterior, el resultado es un modelo empírico, parsimonioso y claro de los factores asociados con el logro cognitivo: el objetivo se ve cumplido. En el próximo capítulo se profundizará en las utilidades de éste.

Cuadro 3.29. Esquema de la organización de los elementos en el modelo

	SISTEMA EDUCATIVO	ESCUELA	AULA	ALUMNO
Contexto	◊			
Entrada		◊	◊	◊
Proceso		◊	◊	◊
Producto				◊

Cuadro 3.30. Organización de los factores en bloques

NIVEL SISTEMA EDUCATIVO			
Contexto	Características del sist. educativo		
	NIVEL ESCUELA	NIVEL AULA	NIVEL ALUMNO
Entrada	Características de la escuela Características de los docentes	Características del aula Características del docente	Características del alumno
Proceso	Misión de la escuela Dirección escolar Clima Compromiso de los docentes Expectativas Desarrollo profesional Implicación de la familia Instalaciones y recursos	Metodología docente Gestión del tiempo Clima de aula Expectativas Compromiso del docente Desarrollo profesional Implicación de la familia Instalaciones y recursos	Hábitos culturales Actitudes Expectativas Relación y apoyo familiar
Producto			Logro académico

Discusión y
conclusiones

4

El capítulo anterior ofrece una imagen analítica e inevitablemente compleja de los resultados que se alcanzaron en el largo proceso de indagación empírica. Para evitar que los árboles impidan ver el bosque, en esta última parte del informe se va a realizar una revisión global y comprensiva de esos resultados, contextualizándolos con las ideas obtenidas en otros trabajos internacionales. Con ello, se estará en condiciones de cerrar el estudio aportando algunas ideas a modo de conclusiones. En primer término, se dan algunas sugerencias de aplicación de estos resultados a docentes, directivos, familias y administradores en forma de descripción de lo que puede ser considerado una educación eficaz. Y, por último, se hace un repaso de las aportaciones y limitaciones de ese trabajo que proporcione ideas sobre posibles líneas de desarrollo futuro.

4.1. *Revisión de resultados*

4.1.1. LOS EFECTOS ESCOLARES Y SUS PROPIEDADES CIENTÍFICAS

Uno de los objetivos de la investigación sobre eficacia escolar es profundizar en el conocimiento de los efectos escolares. Así, junto con la tradicional preocupación por estimar la magnitud de los efectos escolares, en fechas recientes la investigación se ha centrado en estudiar algunas de sus propiedades científicas: consistencia, eficacia diferencial, estabilidad y perdurabilidad de los efectos. En coherencia con estos planteamientos, el presente trabajo ha realizado una estimación de la magnitud de los efectos escolares y ha analizado algunas de sus propiedades científicas. En concreto, ha abordado el estudio de dos de ellas: la consistencia de los efectos entre distintas variables de producto y la eficacia diferencial de los centros en función de distintas características de los alumnos.

Los resultados más destacables del estudio acerca de la magnitud de los efectos escolares, de aula y de país, en relación con el *logro académico cognitivo*, son los siguientes:

- La influencia de la escuela sobre el logro académico cognitivo del alumno se encuentra entre el 18% y el 14%, mayor para matemáticas que para lengua. Si se descuenta la influencia del aula, se encuentra en torno al 10% en ambos casos.
- El efecto debido al aula en la que estudia el alumno está entre el 22%, para rendimiento en matemáticas, y el 11%, para rendimiento en lengua.
- El país marca diferencias en el logro cognitivo, al menos en matemáticas, dado que el 15% de la varianza en el logro se explica

por el país. En lengua, sin embargo, estudiar en un país u otro no genera diferencias (descartando la incidencia de las aulas y las escuelas).

De estos resultados se pueden deducir dos ideas fundamentales. Así, en primer término, se validan los resultados que ofrece la investigación internacional (p. e. Ferrão y Fernandes, 2004; Fernández Aguerre, 2004; Murillo, 2004b) acerca de la magnitud de los efectos escolares para variables de producto cognitivo en Iberoamérica.

Pero, además, esta investigación ha aportado datos más concretos y muy poco estudiados en Iberoamérica acerca de la magnitud de los efectos de aula y, sobre todo, de país. En efecto, para comenzar, el hecho de ser un estudio internacional y haber trabajado con modelos de cuatro niveles –alumno, aula, escuela y país– ha permitido obtener una estimación más refinada de los efectos de la escuela –descartando los efectos de aula–, así como conocer cuál es la capacidad del aula y del país para incidir en los logros escolares. De los resultados obtenidos se concluye que no sólo lo que acontece en el aula y la escuela tiene una importancia fundamental para el desarrollo de los alumnos, sino que también inciden las características del país y, al menos en matemáticas, lo hacen de una manera significativa.

De esta forma, tras haber demostrado la importancia del sistema educativo para el rendimiento de los alumnos, se abre una interesante línea de debate que lleva a preguntarse: ¿qué decisiones sobre el sistema educativo en su conjunto, o una parte de éste, tienen mayor incidencia sobre los resultados académicos de los alumnos? El estudio de los factores de país aporta alguna idea sobre el tema. Sin embargo, parece claro que ésta es insuficiente y que hay que seguir trabajando al respecto.

Por otro lado, el estudio analizó la magnitud de los efectos escolares para el *logro académico socio-afectivo* de los alumnos –autoconcepto, comportamiento, convivencia social y satisfacción con la escuela–. En este caso, los resultados que se encontraron son bastante más complejos:

- La incidencia de la escuela en el desarrollo socio-afectivo de los alumnos, descartando la aportación del aula, es baja o muy baja: el 7,3% en autoconcepto, el 6,3% en convivencia social; apenas el 1,8% en comportamiento, y nula en satisfacción. Si se incluye el aula, el porcentaje de varianza explicado asciende al 23,1% en convivencia social, al 12,0% en autoconcepto, al 7,4% en comportamiento y al 5,6% en satisfacción con la escuela.
- La incidencia del aula sobre el logro socio-afectivo es bastante más alta: el 35,2% para convivencia social; el 24,2% para satisfacción

con la escuela; el 10,59% para comportamiento, y el 10,0% para autoconcepto.

- Por último, vivir y estudiar en un país u otro tiene una influencia mínima en comportamiento (1,7%), convivencia social (3,7%) y satisfacción con la escuela (2,3%). Por el contrario, sí tiene una influencia notable en autoconcepto de los niños y las niñas (9,5%). Con ello se puede afirmar que la sociedad, en sentido amplio, desempeña un papel fundamental en la conformación del autoconcepto, no así en otras variables socio-afectivas.

Las escasas investigaciones internacionales que han estimado la magnitud de los efectos escolares para variables de logro socio-afectivo han encontrado que la incidencia de la escuela es muy pequeña. Así, trabajos recientes de un equipo de investigación de la Universidad de Londres encontraron que las diferencias entre escuelas en medidas de rendimiento socio-afectivo son pequeñas en comparación con las medidas de rendimiento cognitivo. En concreto, los datos son que la escuela explicaba, para estas variables, menos del 5% de la varianza total (Thomas, Smees y Elliot [2000] Thomas [2001]). En España, Murillo (2004b) obtuvo estimaciones de la magnitud del efecto escolar muy bajas o nulas para diferentes variables socio-afectivas. Esto indica la coherencia de los resultados encontrados en la IIEE con los obtenidos en anteriores investigaciones, al menos para el efecto escolar.

Respecto al efecto del aula, con puntuaciones sorprendentemente altas, no se cuenta con estudios previos que hayan abordado esta cuestión, por lo que no es posible contrastar estos resultados. En todo caso, estas altas puntuaciones en convivencia social y en comportamiento pueden explicarse si se tiene en cuenta que es el propio docente quien valora estos indicadores, por lo que este dato podría ocultar, simplemente, los diferentes baremos que utilizan los docentes.

Con todo ello, se puede concluir que las características procesuales de la escuela inciden en menor grado en el desarrollo de actitudes y comportamientos positivos por parte de los alumnos. Cabe mencionar que esta incidencia es mayor en autoconcepto y convivencia social, sin embargo, es nula en la variable de proceso satisfacción con la escuela. Este último dato es especialmente llamativo, dado que indica que la satisfacción del alumno con la escuela no depende de ésta, sino de las características del propio sujeto.

Como se ha señalado, junto con la estimación de los efectos escolares se analizaron dos de las propiedades científicas de los efectos: la consistencia entre áreas y la eficacia diferencial.

El estudio de la consistencia de los efectos entre áreas ha ofrecido los siguientes resultados:

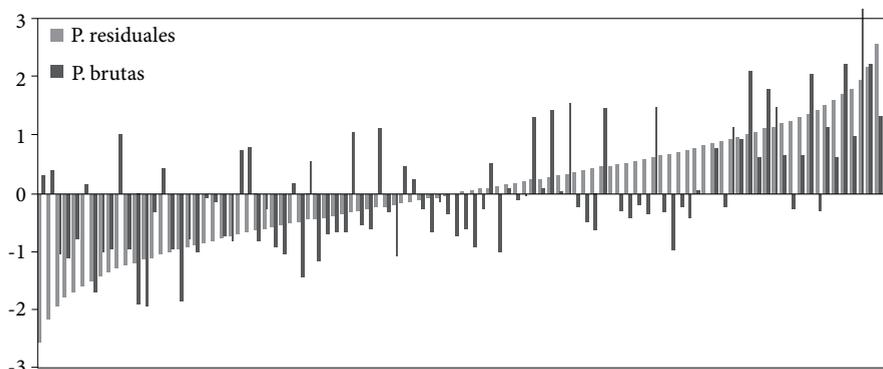
- La consistencia entre los efectos escolares correspondientes a rendimiento en lengua y en matemáticas es moderada, acercándose a una correlación de 0,5 entre los residuales de centros.
- Entre las variables de logro socio-afectivo, por el contrario, la consistencia es baja o no significativa. Así, (a) los efectos de la variable comportamiento son independientes de las otras variables; (b) la consistencia del efecto escolar para autoconcepto es baja, pero significativa (en torno a 0,32), con convivencia social y con satisfacción con la escuela, y (c) la consistencia de los efectos entre satisfacción con la escuela y convivencia social es no significativa.
- El estudio de la consistencia entre variables de logro cognitivo y socio-afectivo muestra que sólo los residuales de la variable satisfacción tienen índices de correlación estadísticamente significativos con los residuales de las variables de rendimiento cognitivo (0,26 con rendimiento en matemáticas y 0,40 con rendimiento en lengua). Por el contrario, ni el autoconcepto de los alumnos, ni el comportamiento o la convivencia social están relacionados con el logro de la escuela en rendimiento cognitivo.

Estos resultados no difieren radicalmente de los reportados en otras investigaciones. Así, para el *rendimiento cognitivo* Thomas, Sammons y Goldstein (1994) encontraron correlaciones entre efectos escolares de 0,65 entre rendimiento en inglés y en matemáticas; Mandeville (1988), entre 0,59 y 0,74 entre lectura y matemáticas en diferentes cursos de primaria; Bodker (1990), de 0,73, y Murillo (2004b), entre 0,76 y 0,66, dependiendo de las áreas. Los resultados de la IIEE, por tanto, indican una menor consistencia entre áreas.

La investigación que analiza la consistencia de los efectos escolares entre medidas de *rendimiento socio-afectivo* es mucho más escasa. Sin embargo, los trabajos que lo abordan obtienen correlaciones sensiblemente más bajas que con medidas de rendimiento socio-afectivo, como en esta investigación. Así, por ejemplo, Mortimore y colaboradores (1988) encontraron que la correlación entre actitud hacia la lectura y actitud hacia las matemáticas era de 0,33; Carol Taylor Fitz-Gibbon (1991) halló que la consistencia entre actitud hacia las matemáticas y actitud hacia la escuela era de casi 0,48, y entre actitud hacia la geografía y actitud hacia la escuela, de 0,38, y Murillo (2004b) encontró correlaciones que se encuentran en un rango comprendido entre 0,38 y 0,23.

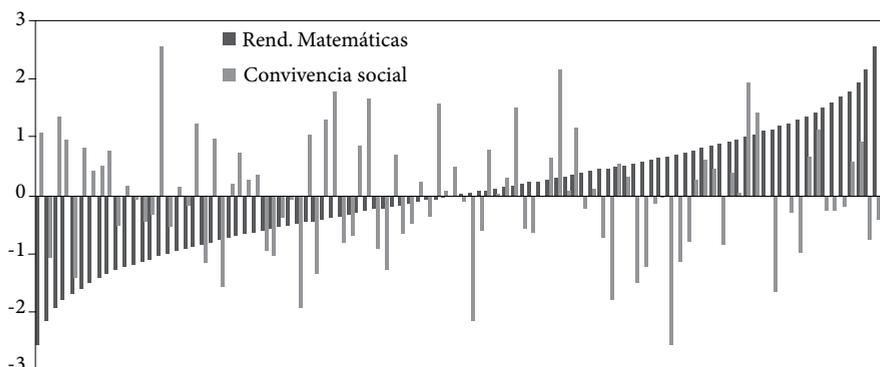
Por último, aunque la investigación sobre la consistencia entre medidas de rendimiento cognitivo y socio-afectivo es también muy escasa, los resultados apuntan a que los efectos escolares a partir de resultados académicos cognitivos son independientes de los efectos medidos a partir de variables afectivas

Grafico 4.1. Puntuaciones de las escuelas a partir de los valores brutos (sin VAE) y a partir de los residuales (con VAE) en rendimiento en matemáticas



VAE: valor agregado en educación.

Grafico 4.2. Puntuaciones de las escuelas en rendimiento en matemáticas y en convivencia social, utilizando en ambos casos puntuaciones residuales



y sociales (Mortimore *et al.*, 1988; Fitz-Gibbon, 1991; Knuver y Brandsma, 1993; Murillo, 2004b). Lo hallado en este trabajo es coherente con esas informaciones.

Todos estos resultados aportan algunas interesantes ideas con claras implicaciones para la práctica. Así, la imagen global que subyace en estos datos es que el hecho de que los resultados de una escuela en una determinada materia sean altos no garantiza necesariamente que esa escuela obtenga buenos resultados en otra materia y, mucho menos, en el logro de variables socio-afectivas.

Asimismo, las escuelas donde más aprenden los alumnos tanto lengua como matemáticas son también las escuelas donde los alumnos están más satisfechos

con éstas. Lo anterior indica la importancia de trabajar para que los alumnos estén contentos con la escuela para tener centros escolares de calidad. Aunque, como se ha visto, esta satisfacción de los alumnos se genera más por lo que ocurre en las aulas que en el conjunto de la escuela.

Por último, se analizó la eficacia diferencial de las escuelas en función de diversas variables de agrupación de los alumnos: género, nivel socio-económico, nivel cultural de las familias, ser nativo o inmigrante y rendimiento previo. Los resultados son los siguientes:

- En algunas escuelas, la satisfacción de cada alumno con ella varía en función de su nivel socio-económico, lo que parece indicar que algunas instituciones escolares funcionan de tal manera que los alumnos de mayor nivel socio-económico se encuentran mejor que los de nivel socio-económico más bajo.
- Existe una eficacia diferencial de los centros en comportamiento de sus alumnos en función del nivel cultural de sus familias.
- Se observa eficacia diferencial de unos centros frente a otros en función del género del alumno en autoconcepto, comportamiento y convivencia social, y, en menor medida, en rendimiento en matemáticas.
- La eficacia de los centros en autoconcepto, comportamiento y satisfacción es diferente en función de si el alumno es nativo o inmigrante
- Existe un fuerte efecto diferencial tanto en rendimiento en matemáticas como en rendimiento en lengua en función del rendimiento previo de los alumnos en esas asignaturas. De esta forma, determinadas escuelas discriminan a algunos alumnos en función de su conocimiento previo de esas materias.

Por tanto, los resultados muestran que existe eficacia diferencial en función de la variable de producto y la variable de agrupación utilizada. Estos son resultados análogos a los encontrados en la escasa investigación internacional desarrollada sobre este tema. Así, tanto Sammons, Nuttall y Cuttance (1993), como Murillo (2004b) afirman que hay una ligera evidencia de una eficacia escolar diferencial de algunas variables de producto para algunos grupos de sujetos.

Todos estos resultados tienen una serie de *implicaciones* para la práctica que, de modo resumido, se pueden concretar en las siguientes.

En primer término y como marco general, hay que destacar que –según este trabajo– las escuelas, las aulas y los países marcan diferencias. Esto significa que no es lo mismo tener un docente u otro, estudiar en una escuela u otra o que una escuela esté inmersa en un sistema educativo o en otro. Con ello,

se verifica que las decisiones que se toman en el aula, la escuela y el sistema educativo tienen una clara repercusión en el desarrollo de los alumnos. Por todo lo anterior, hay que seguir trabajando para hacer las cosas mejor: así se conseguirá, sin duda, una mejor educación.

Si lo anterior es globalmente cierto, los datos parecen indicar que la escuela desempeña un papel mucho menos relevante en el logro socio-afectivo que en el logro cognitivo. Esto debe llevar a la reflexión acerca de si los métodos y estrategias didácticas que se están poniendo en práctica para el desarrollo de valores y actitudes entre los alumnos son los más adecuados.

Por otra parte, el estudio ha mostrado la necesidad de utilizar la tecnología de valor agregado en educación para conocer la aportación de la escuela al desarrollo del alumno. Es decir, la necesidad de descontar la aportación de variables como el nivel socio-económico y cultural de las familias o el rendimiento previo. En el gráfico 4.1 se ha ilustrado esta idea. En él se presentan tanto las puntuaciones brutas como las puntuaciones residuales a partir de los modelos multinivel ajustados (ambos tipificados); es decir, sin la tecnología del valor agregado en educación y con ella. Es fácil comprobar la gran disparidad entre ambas puntuaciones. Así, por ejemplo, las dos escuelas que resultaron “menos eficaces” de entre las estudiadas utilizando la tecnología de valor agregado resultarían con una puntuación por encima de la media utilizando las puntuaciones brutas.

El estudio de la *consistencia* en los efectos de diferentes áreas o variables de producto ha mostrado que, para determinar el grado de eficacia de una escuela, no es suficiente una estimación de la puntuación de los alumnos en una materia, por ejemplo matemáticas, ni en dos, ni en tres. Si, como se ha defendido de forma reiterada a lo largo de este informe, una escuela es eficaz si consigue un desarrollo integral de los alumnos, el hecho de encontrarse una consistencia baja entre áreas llevará a que sea necesario tomar una amplia gama de variables de producto.

Sirva como ejemplo para ilustrar este hecho el gráfico 4.2, en el que se muestra la puntuación de cada una de las escuelas analizadas en matemáticas y en convivencia social –en ambos casos, puntuaciones ajustadas utilizando la tecnología del valor agregado–. Allí se puede observar que el que una escuela tenga altas puntuaciones en matemáticas no aporta información alguna sobre su puntuación en convivencia social.

Por tanto, con estos resultados es posible afirmar que sólo será posible calificar a una escuela como eficaz y, por tanto, de calidad, si obtiene altas puntuaciones en una amplia variedad de medidas de producto, tanto cognitivas como socio-afectivas.

Cuadro 4.1. Resumen de los factores de escuela asociados con el logro escolar encontrados en la IIEE

1. Características de la escuela	Nivel socio-cultural de las familias de los alumnos de la escuela Nivel socio-económico del barrio donde está localizada la escuela Tamaño de la escuela Recursos del entorno Instalaciones e infraestructura escolar Recursos materiales y didácticos disponibles
2. Características de los docentes	Porcentaje de mujeres docentes Satisfacción de los docentes con su salario Condiciones laborales del profesorado
3. Misión de la escuela	Existencia, conocimiento y grado de consenso en los objetivos de la escuela por parte de la comunidad Escuela preocupada por la formación integral de los alumnos Escuela con una misión social Escuela centrada en el aprendizaje de los alumnos Escuela con un importante debate pedagógico entre sus docentes
4. Compromiso de los docentes y trabajo en equipo	Grado de implicación y compromiso de los docentes con la escuela Cantidad de reuniones Actitud hacia el trabajo en equipo
5. Clima escolar	Relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad escolar Satisfacción con la escuela y los otros colectivos
6. Dirección escolar	Dirección comprometida con la escuela Dirección con capacidad técnica Estilo directivo participativo y pedagógico Experiencia directiva Satisfacción de la comunidad escolar con la dirección Dirección colegiada
7. Altas expectativas	Hacia los docentes Hacia la dirección Hacia todos los alumnos de la escuela
8. Desarrollo profesional de los docentes	
9. Participación e implicación de las familias y la comunidad	En las actividades de la escuela En la toma de decisiones de la escuela
10. Instalaciones y recursos	Calidad y adecuación de los recursos de tecnologías de la información y la comunicación con los que cuenta el centro Adecuación de las instalaciones Mantenimiento y limpieza de las instalaciones

Cuadro 4.2. Resumen de los factores de aula asociados con el logro escolar encontrados en la IIEE

1. Características del aula	Número de alumnos por docente Instalaciones Recursos didácticos disponibles
2. Características del docente	Experiencia docente del profesor Antigüedad en la escuela Género del docente Actitud del docente hacia el uso de castigos Satisfacción del docente, con sus condiciones laborales y con la escuela
3. Metodología docente	Sesiones preparadas Sesiones estructuradas Metodología docente variada, activa y participativa Enseñanza centrada en las competencias básicas Atención a la diversidad Utilización de los recursos didácticos, tanto tradicionales como relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación Frecuencia de evaluaciones y de comunicación de resultados de éstas
4. Gestión del tiempo	Alto número de días lectivos impartidos Puntualidad en el inicio de las clases Interrupciones en el aula poco frecuentes Optimización del tiempo de enseñanza Organización flexible del tiempo
5. Clima de aula	Ausencia de conflictos entre alumnos Buenas relaciones entre alumnos Relaciones afectivas entre docente y alumnos
6. Expectativas del docente con los alumnos de su aula	
7. Compromiso del docente con la escuela y sus alumnos	
8. Formación permanente del profesorado	Horas de formación permanente del docente Actitud del docente hacia su propia formación
9. Implicación de las familias	En actividades extracurriculares y extraescolares En el aprendizaje de los hijos
10. Instalaciones y recursos	Uso de los recursos Mantenimiento y limpieza de las instalaciones

Por último, el estudio de la *eficacia diferencial* ha mostrado que existe eficacia diferencial para determinadas variables de producto y diferentes grupos. De esta forma, el logro de los alumnos de algunas escuelas es diferente en función de su género, rendimiento previo o su condición de inmigrante.

Por ello, tomar como una medida de la eficacia escolar la puntuación media de los alumnos, aun utilizando tecnología de valor agregado y considerando una amplia gama de medidas de producto, no es suficiente. Es necesario verificar, además, que la escuela no discrimina a ningún grupo de alumnos. Por tanto, es preciso estudiar la pendiente del rendimiento para variables como el género, el nivel socio-económico y cultural de las familias y el rendimiento previo, o si el alumno es nativo o inmigrante, entre otras.

En resumen, para determinar la eficacia de una escuela, es necesario:

- Descontar el efecto de variables como nivel socio-económico y cultural de las familias o rendimiento previo; es decir, utilizar tecnología de valor agregado en educación;
- Comprobar la eficacia de la escuela en una amplia gama de variables de producto, tanto cognitivo como no cognitivo.
- Verificar que la escuela tenga un trato equitativo para los diferentes grupos de alumnos.

4.1.2. LOS FACTORES DE EFICACIA

Para identificar los factores de eficacia escolar y de aula, la IIEE utilizó tres estrategias metodológicas complementarias. Por una parte, realizó un estudio cuantitativo mediante un enfoque multinivel con cuatro niveles. Por otra, desde una visión más cualitativa se analizaron los factores de eficacia tal como se perciben por los diferentes colectivos escolares. Por último, amparados también bajo un enfoque más interpretativo, se analizaron en profundidad 16 casos prototípicos extremos: la escuela que, en cada país y en función de los datos del estudio cuantitativo, resultó ser la “más eficaz” y la que resultó ser la “menos eficaz”.

De esta manera, la primera aproximación –de carácter cuantitativo– partió de un modelo teórico previo, desde el cual se seleccionaron los factores de estudio y, con ello, las variables concretas, y se seleccionaron y elaboraron instrumentos para obtener los datos pertinentes. Como luego se debatirá, esta aproximación tiene algunas limitaciones, básicamente porque esta investigación más ambiciosa que otras anteriores. En todo caso, parece claro que los factores que se encontraron no podrían ser muy diferentes de los que aparecen en el modelo teórico previo. Sin embargo, la incorporación de factores del alumno y un mayor detalle en los factores de aula han posibilitado apuntar algunas novedades.

Cuadro 4.3. Resumen de los factores de eficacia escolar encontrados en seis revisiones de investigación

EDMONDS (1979)	PURKEY Y SMITH (1983)	LEVINE Y LEZOTTE (1990)	COTTON (1995)	SAMMONS, HILLMAN Y MORTIMORE (1995)	SCHEERENS Y BOSKER (1997)
Atmósfera ordenada y tranquila	Metas claras sobre las destrezas básicas Atmósfera cooperativa, clima ordenado	Clima y cultura productivos	Metas planificadas de aprendizaje	Visión y metas compartidas	Consenso y cooperación entre docentes
Centrado en la adquisición de destrezas y habilidades básicas	Política orientada al rendimiento	Foco sobre las destrezas de aprendizaje centrales	Énfasis de escuela en el aprendizaje	Entorno de aprendizaje positivo	Clima escolar y de aula
Evaluación constante y regular del progreso de los alumnos	Evaluación frecuente	Seguimiento adecuado	Evaluación	Seguimiento del progreso	Potencial evaluativo Retroalimentación y refuerzo
Liderazgo fuerte	Formación permanente/ desarrollo del profesorado	Desarrollo del profesorado orientado a la práctica	Desarrollo profesional/ aprendizaje cooperativo	Organización de aprendizaje	
	Liderazgo fuerte	Liderazgo sobresaliente	Gestión y organización escolar, liderazgo y mejora, liderazgo y planificación	Liderazgo profesional	Liderazgo educativo
	Tiempo para las tareas, refuerzo	Implicación destacada de los padres	Implicación de la comunidad	Relación hogar-escuela	Implicación de los padres
Altas expectativas	Altas expectativas	Altas expectativas	Gestión y organización del aula	Alta expectativas	Gestión del aula
		Adaptaciones instructivas eficaces	Diseño y planificación del currículo	Enseñanza con propósito	Calidad del currículo, instrucción estructurada, instrucción adaptativa
			Interacciones profesor-alumno	Alta expectativas	Alta expectativas
			Derechos y responsabilidades de los alumnos		
			Interacciones escuela-districto		
			Equidad		
			Programas especiales		
					Aprendizaje independiente

Fuente: Murillo (2005: 212).

El estudio de la eficacia percibida, por su parte, se preocupó por profundizar en la percepción subjetiva de los factores de eficacia según los diferentes colectivos escolares. Así, analizando los discursos generados a través de los 205 grupos focales organizados en las diferentes escuelas y países, se aporta una perspectiva de los factores que son vistos como importantes por padres y madres, alumnos y docentes, y que genera un mayor potencial de las escuelas para el desarrollo de los alumnos. En esta ocasión, el modelo teórico previo sirvió como pauta para analizar las diferentes categorías encontradas en los discursos. De tal forma que, como se vio, junto con factores que aparecen claramente en el marco, otros aparecen en menor medida o, simplemente, no aparecen.

Por último, el estudio en profundidad de las 16 escuelas prototípicas, ocho especialmente eficaces y otras tantas menos eficaces, ha posibilitado una visión más global y comprensiva de cómo son los centros de características extremas en cuanto a su nivel de logro. En ese caso, a pesar de que no se partió de un marco previo de análisis, los factores encontrados prácticamente no difieren de los aparecidos en la literatura internacional. Quizá la máxima aportación de este subestudio sea el hecho de haber destacado de forma muy clara que la eficacia se consigue no con la suma de una serie de factores aislados, sino con la existencia de una cultura especial que hace que las escuelas consigan ese mayor desarrollo de todos los alumnos, independientemente del contexto en el que trabajan.

A pesar de la disparidad en los enfoques, los resultados que se obtuvieron de los tres trabajos ofrecen una imagen completa, multidimensional, coherente y sólida de los factores asociados con el logro académico. De esta forma, se ha propuesto una lista de factores asociados con el logro académico resultante de esta investigación. En los cuadros 4.1 y 4.2 se presenta un resumen de la relación de factores escolares y de aula, respectivamente. En el apartado siguiente se hace una interpretación de estos resultados.

Como puede observarse, en ambos casos la lista está conformada por diez factores, de los cuales dos pueden considerarse de entrada, y los ocho restantes, de proceso. Como se ha señalado de manera reiterada, la investigación sobre eficacia escolar en general, y el presente trabajo en particular, se han centrado especialmente en los factores modificables, los de proceso, porque son los que pueden contribuir de forma más clara y directa a mejorar la calidad y equidad de las escuelas y, con ello, del sistema educativo.

Ante estas listas de factores, cabe preguntarse si éstos son coincidentes con los aparecidos en la investigación internacional. Y la respuesta es un sí: si se contrastan los factores resultantes de otros trabajos con los de la IEE es posible concluir que existe una gran coherencia entre los factores de eficacia escolar y de aula encontrados.

Una estrategia para evidenciar esa afirmación es comparar los resultados de la HEE con los de seis de las revisiones de investigación más relevantes de las realizadas en los 40 años de historia de este movimiento. Se hace referencia a las revisiones clásicas de Edmonds (1979) y de Purkey y Smith (1983); al trabajo de Levine y Lezotte (1983) que resume los factores encontrados en la década de los ochenta; y, por último, a las recientes revisiones de la investigadora estadounidense Cotton (1995), de los británicos Sammons, Hillman y Mortimore (1995), y de los holandeses Scheerens y Bosker (1997). En el cuadro 4.3 se han reflejado, de forma sintética, los factores de eficacia escolar encontrados en esas seis revisiones (Murillo 2005).

Del análisis y comparación de las investigaciones anteriores con los factores encontrados en este estudio, se pueden extraer las ideas que siguen.

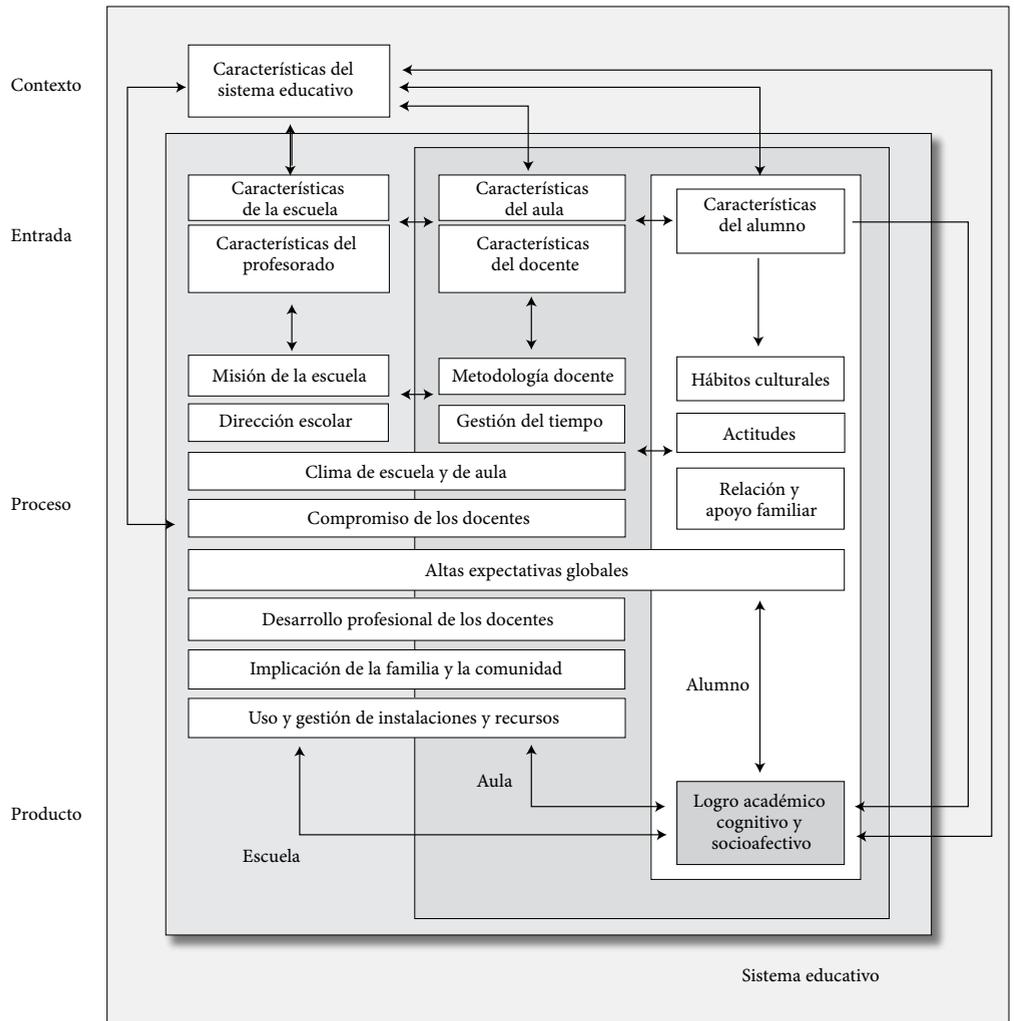
En primer lugar, los resultados de la HEE resultan coherentes con los que aparecen en la investigación internacional. Aunque, en sentido estricto, los factores de la HEE no coinciden exactamente con los que aporta ninguna de esas revisiones, se observa una mayor influencia de la revisión de Sammons, Hillman y Mortimore (1995). Este hecho no debería representar ninguna sorpresa, dado que la investigación parte de un modelo teórico con claras influencias de la propuesta británica. La coincidencia en los resultados no hace más que confirmar que el modelo teórico previo se ve, en lo esencial, validado.

En segundo término, se observa un mayor detalle en los factores de aula encontrados. Este hecho puede deberse a la utilización de modelos de cuatro niveles, donde se ha dedicado una atención especial al aula frente a lo que acontece en otras investigaciones.

Muy importante es destacar que la HEE ha identificado dos factores que no aparecen en estas revisiones y que, por tanto, deberían ser incluidos en cualquier propuesta de factores con pretensiones de validez universal: el uso y gestión de los recursos e instalaciones y las condiciones económicas y laborales de los docentes. Este resultado, sin embargo, era previsible, dado que también estaba en el modelo teórico previo como principal aportación de la investigación sobre eficacia escolar desarrollada en América Latina. De ello cabe concluir que tanto las instalaciones y recursos, como las condiciones económicas y laborales de los docentes, conllevan diferencias. Parece, por tanto, que la educación iberoamericana exige un mayor esfuerzo en financiación; tanto en recursos como en el salario de los docentes y en la mejora de sus condiciones laborales.

Otro elemento, quizá de menor importancia, es la presencia marginal del factor evaluación en la lista resultante de la HEE. En otras revisiones, este factor se interpreta tanto en el sentido de “evaluación de escuela”, es decir actitud

Gráfico 4.3. Modelo iberoamericano de eficacia escolar



hacia la autoevaluación por parte de los docentes, como en el de “evaluación y seguimiento constante de los alumnos”. En la presente investigación sólo ha aparecido en esa última acepción, por lo que se ha considerado pertinente incluirla en el factor metodología docente. La interpretación que de este hecho puede hacerse es que ante la escasa tradición de evaluación de escuelas y de acciones de autoevaluación de los docentes en Iberoamérica, este factor no tiene incidencia sobre el desarrollo de los alumnos.

Un último comentario debe hacer referencia a que la presente investigación ha aportado evidencias empíricas no reflejadas en las revisiones internacionales acerca de la importancia del nivel del sistema educativo sobre el desarrollo de los alumnos, por un lado, y, de los factores de proceso del alumno que inciden en su propio aprendizaje, por otro.

Con todo ello, tres ideas finales:

- Los resultados son coherentes con la investigación internacional, pero aportan características diferenciales propias de la educación iberoamericana.
- La investigación aporta evidencias empíricas de la importancia de los factores del sistema educativo y del alumno, y no sólo de la escuela y el aula.
- El modelo teórico de partida se ve validado con los resultados.

De esta forma, cabe concluir que los resultados son consistentes y sólidos, y suponen una notable aportación al conocimiento de lo que hace que una escuela sea eficaz.

4.1.3. EL MODELO DE EFICACIA ESCOLAR

Una de las aportaciones más interesantes de esta investigación es proponer, por vez primera, un *modelo iberoamericano de eficacia escolar*. Con éste se pretende ofrecer una imagen parsimoniosa de los factores personales, de aula y escolares asociados con el logro académico, así como de su organización e interrelaciones.

El modelo elaborado bebe de otras propuestas internacionales (p. e. Scheerens, 1990; Stringfiel y Salvin, 1992; Creemers, 1994a; Sammons, Thomas y Mortimore, 1997; Murillo, 2004) y, a partir de ellas, realiza su propia aportación. Las diferencias con anteriores modelos se centran en varios aspectos: en su fuente de información, en la estructura y en los componentes del modelo.

En primer lugar, hay que destacar que el *modelo iberoamericano de eficacia escolar* está elaborado a partir de los resultados de una investigación empírica. En ese sentido, es análogo a los modelos más recientes de Sammons, Thomas y

Mortimore (1997) y Murillo (2004b) y difiere de propuestas clásicas, como son las de Scheerens (1990) y Creemers (1994a), elaboradas a partir de revisiones de investigación y que reflejan no sólo “lo que se sabe”, sino también hipótesis para el trabajo futuro. Con ello, el modelo tiene como ventaja presentar una imagen sólida, coherente y empíricamente validada, y tiene como limitación las debilidades del marco teórico de origen.

Por otro lado, al igual que las propuestas de Scheerens (1990) y Sammons, Thomas y Mortimore (1997), el modelo agrupa los factores según la función que realizan en el modelo en variables de contexto, entrada, proceso y producto. También, al igual que Creemers (1990), Sammons, Thomas y Mortimore (1997) y Murillo (2004b), distingue los factores en factores de alumno, aula, escuela y contexto. Sin embargo, muestra como innegable ventaja presentar ambas organizaciones de manera simultánea en forma de matriz bidimensional, lo que facilita la comprensión de la propuesta.

En tercer lugar, tiene como virtualidad inédita el hecho de presentar los factores de proceso del alumno. Así, refleja la idea de que el alumno es un proceso activo de su propio aprendizaje, otorgándole el papel de protagonista activo y no de mero receptor de las acciones de otros agentes.

Con todo ello, se presenta un modelo empírico, parsimonioso y ordenado, adaptado a la situación de los sistemas educativos de Iberoamérica, que puede suponer un interesante insumo para la reflexión, la toma de decisiones y el desarrollo de ulteriores investigaciones.

En efecto, el modelo puede ser útil para tres colectivos diferenciados: para investigadores, para docentes y directivos, y para administradores y políticos; pero sobre todo puede servir como un primer paso en la elaboración de una teoría de eficacia escolar que contribuya no sólo a explicarnos qué funciona y qué no funciona en educación, sino también por qué.

4.2. Una educación eficaz en Iberoamérica

Con los factores de eficacia escolar y de aula que se obtuvieron a partir de la triple aproximación metodológica, es posible obtener una imagen sólida y coherente de lo que significa una educación eficaz en Iberoamérica. De esta forma, en este apartado se ofrecerá una descripción comprensiva de cómo es una escuela eficaz; es decir, una panorámica global de las características que tienen las aulas, las escuelas y los sistemas educativos que consiguen un desarrollo integral de cada uno de sus alumnos teniendo en cuenta el nivel social, económico y cultural de las familias, así como su rendimiento previo.

4.2.1. UNA ESCUELA EFICAZ

La eficacia escolar no es la suma de elementos aislados. Las escuelas que han conseguido ser eficaces tienen una forma especial de ser, de pensar y de actuar, una cultura que necesariamente está conformada por un compromiso de los docentes y de la comunidad escolar en su conjunto, un buen clima escolar y de aula que permite que se desarrolle un adecuado trabajo de los docentes y un entorno agradable para el aprendizaje. En definitiva, una cultura de eficacia. Sin embargo, para que se genere una carencia en eficacia es suficiente que uno de los elementos falle gravemente. Así, una escuela con graves deficiencias de infraestructura, con grandes problemas de relación entre sus miembros o con una absoluta ausencia de compromiso de los docentes, por poner algunos ejemplos, puede generar una crisis en todos los niveles en la escuela que produzca un colapso en su funcionamiento.

A pesar de que una escuela eficaz no se define por una serie de elementos, sino por una cultura especial, es posible detectar determinados factores que contribuyen a desarrollarla: serían los factores asociados con el logro.

En primer lugar, es posible defender que una escuela eficaz es aquella que tiene claro cuál es su misión y ésta se encuentra centrada en lograr el aprendizaje integral, de conocimientos y valores, de todos sus alumnos. En efecto, esta escuela ha formulado de forma explícita sus objetivos educativos y toda la comunidad escolar los conoce y comparte, en gran medida porque en su formulación han participado todos sus miembros. En ese sentido, la existencia de un proyecto educativo de calidad, elaborado por la comunidad escolar, parece estar en la base de esos objetivos, así como la existencia de un constante debate pedagógico en las reuniones de todo el profesorado. Ambos factores parecen asociados con la existencia de esa misión.

En las escuelas eficaces los docentes están fuertemente comprometidos con la escuela, con los alumnos y con la sociedad. Sienten el centro escolar como suyo y se esfuerzan por mejorarlo. El trabajo en equipo del profesorado, tanto en pequeños grupos para la planificación cotidiana como en conjunto para tomar las grandes decisiones, es un claro ejemplo de esa eficacia escolar.

También la existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar es un elemento clave directamente ligado a la eficacia escolar. En una escuela eficaz los alumnos se sienten bien, valorados y apoyados por sus maestros, y se observan buenas relaciones entre ellos; los docentes se sienten satisfechos con la escuela y con la dirección, y hay relaciones de amistad entre ellos; las familias están contentas con la escuela y los docentes. No se detectan casos de maltrato entre pares, ni de violencia entre docentes y alumnos. Una escuela eficaz es una escuela donde se observa “una alta tasa de sonrisas” en los

pasillos y en las aulas. Si se consigue una escuela donde alumnos y profesores van contentos y satisfechos a la escuela, sabiendo que van a encontrar amigos y buen ambiente, se está –sin duda– en el camino de una escuela eficaz. Porque una escuela eficaz es una escuela feliz.

La dirección escolar resulta un factor clave para conseguir y mantener la eficacia; de tal forma que es difícil imaginarse una escuela eficaz sin una persona que ejerza las funciones de dirección de forma adecuada. Esta investigación ha mostrado que son varias las características de la dirección que contribuyen al desarrollo integral de los alumnos de la escuela.

- En primer lugar, es una persona *comprometida* con la escuela, con los docentes y los alumnos; es un buen profesional, con una alta capacidad técnica y que asume un fuerte liderazgo en la comunidad escolar.
- Es una *dirección colegiada*, compartida entre distintas personas, que comparte información, decisiones y responsabilidades. El director de una escuela eficaz difícilmente es una persona que ejerce la dirección en solitario. No hay que olvidar que para que un director o directora sea de calidad, tiene que ser reconocido como tal por docentes, familias y alumnos.
- Dos estilos directivos se han mostrado más eficaces. Por un lado, los directivos que se preocupan por los temas pedagógicos, y no sólo organizativos, que están implicados en el desarrollo del currículo en la escuela y las aulas. Personas preocupadas por el desarrollo profesional de los profesores, que atienden a cada uno de los docentes y les prestan ayuda en las dificultades que pueden tener. Es lo que se ha venido en llamar un *liderazgo pedagógico*.
- Por otro lado, se ha mostrado especialmente eficaz el *estilo directivo participativo*, es decir, aquel que se caracteriza por la preocupación del directivo por fomentar la participación de docentes, familias y alumnos no sólo en las actividades escolares, sino también en la toma de decisiones organizativas de la escuela.
- Por último, este trabajo ha evidenciado que los directivos mujeres y aquéllos que cuentan con más experiencia desempeñan mejor su trabajo, probablemente porque poseen un estilo directivo más centrado en lo pedagógico y en el fomento de la participación de la comunidad escolar.

Una escuela eficaz es, sin duda alguna, una escuela participativa. Una escuela donde alumnos, padres y madres, docentes y la comunidad donde se asienta la escuela en su conjunto participan de forma activa en las actividades

de la escuela; están implicados en su funcionamiento y organización, y contribuyen a la toma de decisiones. Es una escuela donde los docentes y la dirección valoran la participación de la comunidad y existen canales institucionalizados para que ésta se dé. La relación con el entorno es un elemento muy importante, en especial para las escuelas iberoamericanas: las buenas escuelas son aquellas que están íntimamente relacionadas con su comunidad.

Las actuales tendencias que hablan de la escuela como una organización de aprendizaje encajan a la perfección en la concepción de una escuela eficaz. En efecto, la escuela donde hay preocupación por parte de toda la comunidad, pero fundamentalmente de los docentes, por seguir aprendiendo y mejorando, es también la escuela donde los alumnos aprenden más. De esta forma, el desarrollo profesional de los docentes se convierte en una característica clave de las escuelas de calidad.

Uno de los resultados más consistentes en la investigación sobre eficacia escolar desde sus primeros trabajos es considerar como factor las altas expectativas globales. En la actualidad se considera que esas altas expectativas se dan en todos los niveles: así, son fundamentales las expectativas que tienen las familias sobre los docentes, la dirección y la escuela: si tienen confianza en que el centro es una buena escuela que va a hacer un trabajo con sus hijos, ésta lo hará con mayor probabilidad. Esto también puede afirmarse de las expectativas de la dirección sobre los docentes y los alumnos, y sobre los docentes hacia la dirección y los alumnos.

En Iberoamérica, un factor fundamental asociado con el desarrollo integral de los alumnos es la cantidad, calidad y adecuación de las instalaciones y recursos didácticos. Efectivamente, los recursos conllevan diferencias entre los centros de la región. Las escuelas eficaces estudiadas tienen instalaciones y recursos dignos; pero, a su vez, la propia escuela los utiliza y cuida.

4.2.2. CON AULAS EFICACES

Sin embargo, esta investigación, en coherencia con otras, ha comprobado que lo que acontece en el aula tiene mayor influencia sobre el desarrollo del alumno que lo que ocurre en el conjunto de la escuela. Por ello, parece evidente que una escuela eficaz es aquella que está compuesta por aulas eficaces. Este trabajo ha detectado algunas de las características de éstas.

En primer término, el elemento que mejor define un aula eficaz es la metodología didáctica que utiliza el docente. Y más que por emplear un método u otro, la investigación ha obtenido evidencia de que son características globales las que parecen fomentar el desarrollo de los alumnos. Entre ellas, se encuentran las siguientes:

- Las clases se *preparan adecuadamente* y con tiempo. En efecto, esta investigación ha determinado la relación directa existente entre el tiempo que el docente dedica a preparar las clases y el rendimiento de sus alumnos.
- *Lecciones estructuradas y claras*, donde los objetivos de cada lección están claramente explicitados y son conocidos por los alumnos, y las diferentes actividades y estrategias de evaluación son coherentes con esos objetivos. Muy importante es que en las lecciones se tengan en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y que en el desarrollo de las clases se lleven a cabo actividades para que los nuevos conceptos se integren con los ya adquiridos.
- *Con actividades variadas*, donde haya una *alta participación* de los alumnos y sean muy activas, con una gran interacción entre los alumnos y entre éstos y el docente.
- *Atención a la diversidad*, donde el docente se preocupa por uno de sus alumnos y adapta las actividades a su ritmo, conocimientos previos y expectativas. Las clases que se han mostrado más eficaces son aquéllas donde el docente se ocupa en especial de los alumnos que más lo necesitan.
- La *utilización de los recursos didácticos*, tanto tradicionales como relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación, están asociados con mejores rendimientos de sus alumnos.
- Por último, la *frecuencia de comunicación de resultados de evaluación* también se ha mostrado como un factor asociado con el logro académico tanto cognitivo como socio-afectivo.

El grado de aprendizaje del alumno está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que está implicado en actividades de aprendizaje. Esta sencilla idea se ve reflejada perfectamente en esta investigación y supone uno de los factores clave de las aulas eficaces.

Así, un aula eficaz será aquella que realice una buena gestión del tiempo, de tal forma que se maximice el tiempo de aprendizaje de los alumnos. Varios son los indicadores relacionados con la buena gestión del tiempo que han mostrado su asociación con el desarrollo de los alumnos:

- El *número de días lectivos* impartidos en el aula. Las buenas escuelas son aquéllas en las que el número de días de clase suspendidos son mínimos. Este elemento tiene relación con la conflictividad laboral, con la política de sustitución en caso de la enfermedad de un docente, pero también con el absentismo de los docentes.

- La *puntualidad con que comienzan habitualmente las clases*. La presente investigación ha evidenciado fuertes diferencias en el lapso que transcurre entre la hora oficial de comienzo de las clases y el momento en que realmente se inician las actividades. Las aulas donde los alumnos aprenden más son aquéllas donde hay una especial preocupación por que ese tiempo sea el menor posible.
- En un aula eficaz, el docente *optimiza el tiempo* de las clases para que esté lleno de oportunidades para aprender por parte de los alumnos. Ello implica disminuir el tiempo dedicado a las rutinas, a la organización de la clase o a poner orden.
- Relacionado con ello, está el número de *interrupciones* de las tareas de enseñanza y aprendizaje provenientes del exterior y del aula misma. Cuanto menos frecuentes y más breves sean esas interrupciones, más oportunidades tendrá el alumno para aprender.
- Ligado al tiempo, se encuentra la verificación de que los docentes que muestran una organización flexible son también aquéllos cuyos alumnos consiguen mejores resultados.

De nuevo, hay que insistir en la importancia de tener un clima de aula positivo para que exista un aula eficaz. Un entorno de cordialidad, con relaciones de afecto entre el profesor y los alumnos, ausente de violencia y conflictos entre alumnos es, sin duda, el mejor entorno para aprender. De esta forma, el docente que se preocupa por crear ese entorno de afecto en el aula está en el buen camino para conseguir el aprendizaje de sus alumnos. También el profesor que se encuentra satisfecho y orgulloso de sus alumnos trabajará más y mejor por ellos.

Los alumnos aprenderán en la medida en que el docente confíe en que lo pueden hacer. Así, de nuevo, las altas expectativas del docente por sus alumnos se constituyen en uno de los factores de eficacia escolar más determinantes del logro escolar. Pero confiar en los alumnos no es suficiente si éstos no lo saben. De esta forma, elementos ya mencionados tales como la evaluación y, sobre todo, la comunicación frecuente de los resultados, una atención personal por parte del docente o un clima de afecto entre docente y alumno son factores que contribuyen a que esas altas expectativas se conviertan en autoestima por parte de estos últimos y, con ello, en alto rendimiento. Así, un profesor eficaz debe tener altas expectativas hacia sus alumnos y, además, tiene que hacer que los alumnos conozcan esas altas expectativas.

Entre los factores de eficacia de la escuela antes comentados, se encuentra el desarrollo permanente del profesorado de la escuela. En línea con ese planteamiento, la investigación ha encontrado relación entre el número de horas de

formación permanente del docente y el logro de sus alumnos. Efectivamente, realizar cursos de actualización no sólo está relacionado con el compromiso de los docentes hacia sus alumnos, sino que esa actitud de mejora constante incide de manera positiva en la metodología que se utiliza y en la gestión del aula. De esta forma, un docente que quiera que sus alumnos aprendan debe ser el primero en aprender.

Lograr una mayor implicación de las familias con el aprendizaje de sus hijos es una eficaz estrategia para mejorar el rendimiento de los alumnos. Esta investigación ha encontrado que en las aulas donde los padres están más comprometidos con la formación de sus hijos y hay una mayor relación con el profesor, los alumnos obtienen un mejor rendimiento. Conseguir esa mayor implicación supone mejorar las relaciones con las familias, abrir cauces de encuentro y participación, así como mantener una actitud de apertura por parte del docente.

Por último, los datos indican que el entorno físico donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene una importancia radical para conseguir buenos resultados. Así, es necesario que el espacio del aula esté en unas mínimas condiciones de mantenimiento y limpieza, iluminación, temperatura y ausencia de ruidos externos; también, la preocupación del docente por mantener el aula cuidada y con espacios decorados para hacerla más alegre, y, como ya se ha comentado, la disponibilidad y el uso de recursos didácticos, tanto tecnológicos como tradicionales.

4.2.3. EN UN SISTEMA EDUCATIVO EFICAZ

La IIEE ha aportado claras evidencias empíricas acerca de la importancia que tiene el sistema educativo donde se desarrolla la escuela para lograr una educación de calidad. Algunos de los elementos del sistema educativo que, según este trabajo, pueden contribuir a una escuela eficaz, son los siguientes.

El nivel educativo de la población, especialmente la tasa de alfabetización del país, es el factor del nivel del sistema educativo que, según este trabajo, más incide en el rendimiento de los alumnos de ese país. De esta forma, se subraya la importancia de las políticas nacionales e internacionales para disminuir la alfabetización de un país, a fin de conseguir una educación de calidad.

También se ha evidenciado fuertemente la necesidad de seguir aumentando la inversión en educación. Los resultados indican que esa inversión debe ir en varias direcciones, entre las que destacan:

- Las instalaciones y recursos conllevan diferencias; para que se dé una educación de calidad, es imprescindible que las infraestructu-

ras educativas, los edificios y los recursos sean suficientes y estén en condiciones adecuadas.

- El salario de los docentes también es importante. Pagar mal a los profesores hace, en primer término, que necesiten complementar sus ingresos con otros trabajos. Este hecho disminuye drásticamente su dedicación a los alumnos y a la escuela, lo que tiene una incidencia directa con los resultados de los alumnos. Pero también está asociado con el reconocimiento social de los docentes y, con ello, la posibilidad de atraer a los mejores candidatos a la profesión docente.
- Las condiciones laborales de los docentes inciden de forma clara sobre el buen funcionamiento de la escuela. Se ha visto que, para que la enseñanza sea eficaz, es necesario el trabajo en equipo, la preparación de las clases y la formación permanente, entre otros. Todo ello exige que el profesor disponga de tiempo de trabajo más allá de su horario lectivo. Reconocer dentro de su trabajo esas otras tareas resulta, por tanto, imprescindible para lograr una educación de calidad. De esta forma, parece incompatible con una buena escuela que los docentes se vean obligados a dividir su tiempo entre la jornada escolar y otros trabajos.

Pero no todo lo que necesitan las escuelas es más dinero. Tanto como el dinero, las escuelas y los docentes necesitan confianza por parte de la administración educativa. Confianza que se traduce, en la práctica, en una mayor autonomía escolar. Considerar a los docentes como profesionales competentes, personas adecuadamente preparadas, con un compromiso hacia los alumnos, la escuela y su propio desarrollo profesional, facilitará el desarrollo de su trabajo. Dotar a las escuelas y a sus profesionales de competencias para hacer su trabajo y asumir sus propias responsabilidades ayudará de forma notable. Supone, por tanto, pasar del control y la desconfianza en los docentes al apoyo y la responsabilidad compartida.

En esa línea, es importante que las administraciones creen mecanismos de apoyo a los docentes y las escuelas: apoyo en forma de asesores para los centros escolares, de una supervisión de apoyo y no de control, de una oferta de formación del profesorado amplia y adecuada a las necesidades de los docentes y las escuelas, entre otros aspectos.

Con todo ello, aunque este estudio no ha abordado de forma directa las acciones que la administración debe desarrollar para mejorar la eficacia de sus escuelas, se ha obtenido una serie de ideas que deberían estar en la agenda de reflexión de los países de Iberoamérica.

4.2.4. CON EL APOYO DE LAS FAMILIAS

Por último, no resulta una sorpresa la afirmación de que la familia cumple un papel determinante en el desarrollo académico del alumno. La educación es una tarea compartida entre la familia y la escuela, donde ambas tienen el papel protagónico, aunque no de exclusividad.

En este estudio, junto con los factores escolares y de aula, se han abordado los factores del alumno asociados con su logro académico. A partir de todos ellos, se pueden extraer algunas ideas dirigidas a las familias para apoyar el trabajo de las escuelas en el desarrollo integral de sus hijos.

En primer término, está demostrado que una preocupación activa de los padres por el aprendizaje de sus hijos mejora el rendimiento escolar de éstos. Ello significa preocuparse por las tareas escolares de los menores y ayudarlos si es necesario, mantener una relación con el docente de sus hijos, implicarse en el funcionamiento y organización de la escuela y participar en las actividades que se programen.

Es posible que el elemento más relacionado con el rendimiento de los alumnos y con el nivel educativo máximo que alcanzarán sea el nivel cultural de los padres y, en especial, el de la madre. De esta forma, la preocupación de los padres por su propia formación tendrá, sin duda, una repercusión directa sobre el futuro académico y profesional de sus hijos.

La relación de los padres con los hijos y el grado en el cual los hijos se sienten apoyados por sus padres son dos de los factores encontrados en esta investigación que están directamente asociados con el logro escolar. De esta forma, el esfuerzo de los padres por mantener una buena relación con sus hijos redundará directamente en su éxito escolar.

En esa línea, la IIEE también ha demostrado la fuerte influencia de las expectativas familiares sobre el logro académico de los hijos. Y no sólo el rendimiento en áreas curriculares: el propio autoconcepto del alumno está directamente influido por las expectativas que los padres tienen de él. Así, los padres, además de mantener alta la confianza académica sobre sus hijos, deben comunicarle esa confianza y hacer que el alumno sienta que les importa la escuela y su desarrollo en ésta.

Parece evidente que para que un alumno aprenda ha de asistir a la escuela. No es sorprendente, pues, el resultado obtenido en este estudio acerca de que el rendimiento de los alumnos en la escuela está en relación inversa con el número de días que han faltado a ésta. La familia cumple un papel fundamental previniendo y evitando el absentismo escolar de sus hijos, por lo que su esfuerzo en este sentido redundará directamente en su desarrollo.

De manera análoga, los niños que tienen que trabajar fuera de casa son aquellos que obtienen peores rendimientos. Por ello, evitar el trabajo de los hijos fuera de la casa debe ser una obligación, no sólo por ética sino también para garantizar un mejor futuro para ellos.

Por último se ha demostrado la íntima relación entre determinados hábitos culturales de los alumnos y su desarrollo académico, y no cabe duda de que las familias cumplen un papel fundamental en el desarrollo de esos hábitos culturales. Como muestra representativa de dichos hábitos, el hábito lector: los niños que leen son mejores estudiantes, y el hábito lector se obtiene tanto en la familia como en la escuela.

4.3. Ideas finales: aportaciones de la IIEE y retos para el futuro

La IIEE supone, sin duda alguna, el estudio empírico sobre eficacia escolar más ambicioso entre los desarrollados en Iberoamérica en los 40 años de existencia de este movimiento de investigación. Tal como ha sido señalado de forma reiterada a lo largo de este informe, varias son las características de este trabajo que avalan la anterior afirmación. Efectivamente, es un estudio diseñado de manera específica para ser una investigación sobre eficacia escolar que cumple todas las características epistemológicas y metodológicas que ha de tener un estudio de calidad.

Entre los elementos metodológicos más sobresalientes, pueden reseñarse los siguientes:

- Es una investigación internacional, lo que permite analizar el efecto del contexto nacional sobre el desarrollo de los alumnos.
- Parte de un sólido marco teórico elaborado a partir de una profunda revisión de los estudios, tanto internacionales como iberoamericanos, sobre eficacia escolar.
- Combina una aproximación cuantitativa con una doble visión más cualitativa. De esta forma, permite tener una visión sólida y coherente de los factores de eficacia escolar.
- Desde la perspectiva cuantitativa, tiene como aproximación metodológica los modelos multinivel con cuatro niveles de análisis (alumno, aula, escuela y país), lo que supone una novedosa aportación técnica.
- Desde la perspectiva cualitativa tiene una aproximación metodológica que, a partir de la teoría fundada y el uso del ATLAS.ti, permite comprender desde la subjetividad de los diferentes miembros de la comunidad escolar las diversas maneras como

ellos dan significado y sentido a los factores de eficacia escolar.

- Utiliza una amplia variedad de instrumentos de obtención de información. En concreto, 17 instrumentos de todo tipo –desde pruebas estandarizadas de rendimiento hasta grupos focales, pasando por observación de aula, cuestionarios, entrevistas– y una multitud de agentes implicados: alumnos, familias, docentes y dirección.
- Utiliza siete variables de producto. Junto con las tradicionales medidas de logro cognitivo (rendimiento en matemáticas y rendimiento en lengua), se trabajó con otras cuatro variables de logro socio-afectivo (autoconcepto, comportamiento, convivencia social y satisfacción con la escuela), todas ellas controladas mediante diversas variables de ajuste, entre las que cabe destacar una medida del rendimiento cognitivo de los alumnos al comenzar el curso académico.
- En comparación con otros estudios análogos, trabaja con una gran cantidad de datos: analiza varios cientos de variables de 5.603 alumnos, 248 aulas y sus docentes, 98 escuelas y 9 países, lo que confiere gran solidez a los resultados cuantitativos.

Con todo ello, y en coherencia con los objetivos formulados, se ha aportado una gran cantidad de información sobre la eficacia escolar en Iberoamérica. Así, es necesario destacar que la investigación:

- Profundiza en el conocimiento de la magnitud de los efectos escolares para varias medidas de producto cognitivas y socio-afectivas, así como los efectos del aula o del país.
- Aporta interesantes datos para un mayor conocimiento de la consistencia de los efectos entre áreas, así como de la eficacia diferencial de éstos para varias agrupaciones de alumnos.
- Identifica los factores asociados con el logro académico en una amplia variedad de factores cognitivos y, lo que resulta más novedoso para Iberoamérica, factores socio-afectivos, por medio de una triple aproximación metodológica.
- Propone un modelo de eficacia escolar adaptado a la situación de Iberoamérica y acorde con el concepto de escuela eficaz.

Todo ello significa un importantísimo avance para la investigación sobre eficacia escolar para Iberoamérica, pero también abre nuevas necesidades de investigación sobre la temática. Supone, por tanto, un hito que debe tener una clara continuación en el futuro.

Esa continuación de la investigación sobre eficacia escolar debería partir de las siguientes ideas.

a) Replicar la investigación para centros escolares de educación secundaria. A pesar de sus innegables puntos en común, el funcionamiento y la organización de los centros de educación secundaria difieren de forma importante de los de primaria. Tanto la magnitud de los efectos escolares y el comportamiento de sus características científicas como los factores de eficacia escolar y de aula varían respecto a lo que acontece en primaria. Sin embargo, la casi totalidad de los estudios desarrollados en Iberoamérica y una gran parte de los llevados a cabo en el resto del mundo se han realizado sobre educación primaria.

Por ello, sería interesante desarrollar estudios que aborden tanto los efectos escolares y sus propiedades, como los factores asociados con el logro escolar en secundaria. Y, dadas las características de este trabajo, una réplica de éste donde se pudieran comparar los resultados podría resultar de extrema utilidad.

b) Estudiar los factores de eficacia para las escuelas multigrado. Dadas las características socio-demográficas de América Latina, existe una gran cantidad de escuelas en las que un único docente atiende alumnos de edades y cursos diferentes. Puesto que la investigación sobre eficacia escolar para este tipo de escuelas es prácticamente inexistente, resulta de innegable interés para la región desarrollar un estudio que aporte algo de luz que contribuya a su mejora.

c) Profundizar en la identificación y el conocimiento de los factores asociados con el logro socio-afectivo. La IIEE ha abierto una interesante línea de trabajo, inédita en la región, al considerar como variables de producto no sólo variables de logro cognitivo, sino también variables de logro socio-afectivo. Con ello, la investigación que busca los factores característicos de una escuela eficaz está en coherencia con la definición de escuela eficaz: ésta lo es si consigue un desarrollo integral de sus alumnos.

Esta primera aproximación es, sin duda, insuficiente. En el futuro sería deseable realizar investigaciones con un marco teórico adecuado para estas variables y con variables más acordes con éste que contemplen la primera infancia como variable fundamental de entrada del modelo de eficacia escolar.

d) Desarrollar estudios longitudinales de eficacia escolar. Los estudios longitudinales sobre eficacia escolar aportan interesantísimos y fiables resultados acerca de la evolución de los factores de eficacia escolar a través del tiempo. Sin embargo, los costos en tiempo y en recursos de este tipo de trabajos han impedido que, hasta el momento, se haya desarrollado alguno en Iberoamérica.

Desarrollar un estudio longitudinal sobre eficacia escolar, por tanto, resulta un reto que los investigadores de la región tendrán que afrontar en un futuro no muy lejano.

e) *Ampliar el estudio a más países de la región.* La presente investigación se ha desarrollado en nueve países de Iberoamérica con diferentes características, donde se desarrollan diferentes procesos educativos y se obtienen resultados diferentes: Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela. Ello le confiere un gran potencial; sin embargo, también abre dudas acerca de su aplicabilidad en otros países de la región con características particulares.

Por ello sería conveniente replicar este trabajo con datos de otros países de la región. Los resultados obtenidos no sólo reforzarían los resultados del presente trabajo, sino que su validez externa se vería claramente mejorada.

f) *Iniciar una línea de investigación sobre la eficacia de escuelas inclusivas.* En la actualidad, hay acuerdo en considerar las escuelas de calidad como escuelas inclusivas, escuelas para todos y con todos. La investigación sobre eficacia escolar tiene una amplia tradición en estudiar centros educativos situados en ambientes socio-económicamente más marginados, prestando una especial atención al tema de la equidad. Asimismo, es necesario seguir trabajando en esa línea y ampliar su foco de prioridad hacia los alumnos que necesitan una especial atención por parte del docente, las escuelas y el sistema educativo. Así, ha de empezarse a trabajar principalmente con alumnos con necesidades educativas especiales, sean permanentes o limitadas en el tiempo, por cuestiones físicas, culturales o sociales.

Analizar escuelas interculturales e indígenas, con escuelas con un alto porcentaje de alumnos extranjeros o con aulas con alumnos con alguna discapacidad ha de ser, por tanto, una prioridad de la eficacia escolar en los próximos años.

g) *Profundizar en el estudio de algunos factores de eficacia de forma detallada.* La presente investigación ha identificado 16 grandes factores de eficacia de escuela y de aula. Esta visión global y panorámica, sin embargo, deja fuera la posibilidad de profundizar en el conocimiento más detallado de algunos de los factores clave, tanto en su relación con las variables de producto como con otras variables.

Así, puede ser interesante iniciar líneas de investigación que traten diferentes aspectos asociados con el desarrollo del alumno:

- La dirección escolar y su relación con la dinámica del centro.
- El clima escolar y de aula como factor de eficacia.
- Metodologías docentes eficaces.
- Actitudes del docente como elemento clave para la eficacia escolar.

- El efecto *pygmalion* en la escuela, el aula y la familia.

4.4. *Hacia una educación de calidad para todos en Iberoamérica*

La educación en Iberoamérica ha dado pasos de gigante en estas últimas décadas. De un sistema minoritario y elitista, ha pasado a la universalización de la educación en edades de escolarización obligatoria y a incrementarse de forma radical en edades de preobligatoriedad y postobligatoriedad. Sin embargo, no es suficiente. Aún persisten en la región elevados niveles de inequidad; aún hay grandes sectores de la población que no reciben un mínimo de educación de calidad. La generalización de los sistemas nacionales de evaluación nacional ha mostrado con datos las notables carencias que presentan los sistemas educativos.

Pero el sueño ya no es que los alumnos y alumnas aprendan sólo matemáticas o inglés, o que estén en lo alto de un escalafón internacional. Ahora soñamos con escuelas capaces de transformar la sociedad, escuelas que contribuyan de forma decisiva a cambiar la sociedad para hacerla más justa, más equitativa y más fraternal. Y el camino para lograrlo es que las escuelas iberoamericanas sean, cada día, de mayor calidad con equidad. En esa trascendental tarea, la comunidad educativa en su conjunto ha de estar implicada: docentes, familias, administradores, políticos, investigadores. Es decir, toda la sociedad ha de estar comprometida porque todos somos corresponsables del éxito o fracaso de la tarea.

La Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar, con todos los recursos que en ella se han invertido, toda la materia gris dedicada y toda la ilusión depositada, es apenas una humilde contribución de un numeroso grupo de investigadores de nueve países hermanos por aportar un pequeño grano de arena que contribuya a hacer una escuela mejor y, con ello, una sociedad más justa, equitativa y fraternal.

Anexo 5
Descripción de las escuelas
especialmente eficaces

Marcela Román C. (CIDE, Chile)

Este texto surge a partir de la necesidad de compartir con académicos, investigadores, autoridades técnicas y, principalmente, con directores y docentes, la experiencia del centro escolar que resultó ser el más eficaz de Chile: la Escuela Básica Lagunillas G-45. Así, se trata de ilustrar la capacidad de esta escuela para influir en los resultados que alcanzan sus alumnos, entendiendo que resultó ser la que aporta y agrega el mayor valor a la trayectoria escolar, independientemente del origen y características sociales de los estudiantes.

Conocer y poder comunicar esta realidad fue posible gracias a la generosidad del director y de los maestros de la escuela al abrir sus puertas para mostrar y compartir con nosotros la experiencia cotidiana de enseñar y aprender. En ese trayecto se vencieron los temores humanos de ser observados en su quehacer profesional y contrastados desde la evaluación que hicimos a lo largo del año sobre lo que sus alumnos en realidad aprendían en matemáticas y lenguaje.

Fuimos testigos de una comunidad educativa que con seriedad, compromiso y eficacia asume el desafío de dar lo mejor de cada uno para ofrecer procesos educativos de calidad que se traduzcan en aprendizajes significativos y estables que aseguren mejores y mayores oportunidades a todos los que egresen de ella. Hoy somos responsables de transmitir con fidelidad esta realidad.

El contexto e infraestructura escolares

La escuela Lagunillas pertenece a la comuna de Casablanca, distante unos 150 kilómetros de Santiago de Chile. A ella se llega con facilidad, ya que se ubica sobre la carretera que conduce al pueblo del mismo nombre. Se trata de una comuna en esencia agrícola que en los últimos 15 años ha experimentado un fuerte cambio productivo, como efecto de la instalación de varias empresas vitivinícolas que supieron aprovechar la calidad del clima y de sus tierras para la producción y exportación de diferentes vinos.

Todos los días, sus cerca de 80 niños y niñas recorren a pie, en bicicleta o en el camión rural los senderos del valle que la cobija, hasta llegar todos puntuales a las 8:30 de la mañana, hora en que se da inicio a la jornada escolar. Un poco antes, llega la camioneta que la Dirección de Educación Municipal ha dispuesto para el traslado de los profesores en la mañana y al término de dicha jornada. El trabajo escolar se extiende por siete horas y media, y fue

una de las escuelas pioneras en incorporarse a la jornada escolar completa (JEC)¹, en 1997.

La escuela es abierta, sin rejas, muros o portero que controle y restrinja el acceso. Su población escolar proviene, en principio, de familias campesinas y asalariadas pobres de los pueblos ubicados en los alrededores del valle de Casablanca. Se considera una escuela rural integrada, debido a que un porcentaje cercano al 10% de sus alumnos presentan distintos niveles de discapacidad mental. Este año (2005) son ocho los alumnos a cargo de Pía López, profesional encargada de coordinar las acciones del Programa de Integración Educativa, dependiente del Ministerio de Educación.

Sus seis salas de clases se organizan en niveles multigrado que abarcan la enseñanza básica, salvo los dos cursos superiores, que trabajan por separado. Así, entonces, Nora Morales trabaja con 1° y 2°; María E. Alfaro, con los niños que cursan 3° y 4° básico, y René Rubyth se encarga de 5° y 6°. Los estudiantes de 7° y 8° tienen como profesores jefes a Ricardo Uribe (el director) y a María Soledad González (especialista en matemáticas). Los espacios son grandes e iluminados y albergan un promedio de 25 niños por aula en los multigrados, y de 16, en 7° y 8°.

Al igual que todas las escuelas chilenas que atienden sectores sociales pobres, ésta es beneficiaria de programas de asistencia. En este caso, todos los alumnos reciben desayuno y almuerzo diariamente, mientras que el 80% de ellos recibe uniformes, materiales y útiles escolares.

Su condición y ubicación la ha hecho vivir la reforma desde los márgenes, articulándose y dialogando con el resto del sistema sólo por medio del Programa de Educación Básica Rural, que congrega a cerca de 3.000 escuelas a lo largo del país². Hasta 2002, sus docentes —junto con el resto de los maestros

1. Desde muy temprano, la reforma educativa en Chile asumió el desafío de mejorar las condiciones y los recursos disponibles de los establecimientos educativos, para poder ampliar de forma significativa el tiempo en la escuela y asegurar así el desarrollo efectivo del nuevo marco curricular, sobre todo en aquellos contextos que atienden a los sectores de mayor vulnerabilidad social. En 1997, comienza la iniciativa que se conoce como jornada escolar completa (JEC), que aumenta en más de 250 horas al año el tiempo escolar. Dicha iniciativa es ley desde 2004 para todas las escuelas públicas chilenas.

2. El Programa de Educación Básica Rural es una propuesta de mejoramiento educativo desarrollada desde 1992. Interviene de manera directa en el ámbito pedagógico, al desarrollar e implementar una estrategia curricular y metodológica pertinente y relevante a la realidad y a la condición de las escuelas multigrados y completas del sector rural.

rurales de esta comuna— se reunían una vez al mes en uno de los denominados microcentros rurales³ a intercambiar experiencias pedagógicas y a reflexionar en torno a los desafíos que la reforma les demandaba.

En la actualidad, trabajan de forma independiente y mantienen el foco de atención en la reflexión pedagógica y en los desafíos por enfrentar en el trabajo multigrado. Para ello, suspenden las actividades escolares una vez al mes para destinar el día al intercambio, la evaluación y la reflexión pedagógica. En estas jornadas los acompaña siempre el supervisor técnico⁴ a cargo de esta escuela.

Como todas las escuelas que reciben financiamiento estatal, ésta se administra y se conduce desde el ámbito comunal. En este caso y, a diferencia de lo que ocurre en otras realidades, la autoridad administrativa educativa local (DAEM⁵) mantiene un permanente apoyo y supervisión al quehacer educativo, al atender tanto sus necesidades técnicas como administrativas. Por su parte, la autoridad técnica del nivel central en este espacio local (Deprov⁶) vela por el

3. Los microcentros corresponden a agrupaciones territoriales de escuelas rurales mayoritariamente uni, bi o tridocentes. Se constituyen en espacios de organización profesional tendientes a superar el aislamiento profesional de los profesores de dichas escuelas. Los maestros se reúnen cada mes para intercambiar experiencias sobre su práctica docente, formular proyectos de mejoramiento educativo y diseñar actividades curriculares relacionadas con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y alumnas.

4. La supervisión técnico-pedagógica está a cargo del Ministerio de Educación; por una parte, se refiere al cumplimiento de los objetivos educacionales y de las normas curriculares y, por otra, es una función de apoyo y asesoría a los establecimientos y a los docentes para elevar la calidad de la educación. Para llevar a cabo tal función, el Ministerio de Educación cuenta con un conjunto de supervisores técnicos coordinados desde los 40 departamentos provinciales de educación (Deprov) distribuidos en las 13 regiones del país.

5. En Chile, la gestión y administración de las escuelas con subsidio público y que forman parte de una comuna se hace a través de una Corporación Municipal o desde el Departamento de Administración Educacional Municipal, cuyas autoridades máximas son el director de Educación Municipal (DEM) o director de Administración Educacional Municipal (DAEM), respectivamente. La autoridad técnica en el caso de la comuna de Casablanca es el director de Administración Educacional Municipal o “jefe DAEM”.

6. En el ámbito local, la autoridad técnica y representante del nivel central es el director de Educación Provincial (Deprov), bajo cuya responsabilidad está el equipo de supervisores técnico-pedagógicos, quienes son los directamente responsables

cumplimiento de las tareas de supervisión y el tipo de apoyo que tiene que dar a éstas y a las demás escuelas. Uno de los aspectos interesantes de la estrategia de apoyo y control que utiliza el director de Educación Provincial consiste en rotar a los supervisores cada cierto tiempo, para evitar las naturales complicidades que se dan entre directores, supervisores y maestros, manteniendo la asistencia técnica dentro del rol y pertinencia que las necesidades de las escuelas y sus actores le demandan.

Estilo directivo

Su director emerge como una figura presente, respetada por su capacidad técnica, compromiso y preocupación por cada miembro de la comunidad. Su liderazgo —que nadie discute— se caracteriza por su calidez, cordialidad y preocupación por el mejoramiento de las condiciones materiales y pedagógicas del centro escolar, teniendo como norte los aprendizajes y el rendimiento de sus estudiantes. Ha ejercido este puesto en dos períodos: de 1990 a 1998 y desde 2002 hasta la fecha.

Al hablar de sus alumnos, se muestra optimista y confiado. Así, señala que ellos están interesados en aprender y que asisten con agrado a la escuela. Los retrata como alumnos respetuosos y muy identificados con su centro escolar. No obstante, se muestra muy preocupado por la disminución en el logro escolar mostrado por los alumnos de 8° año básico en el último Simce⁷ (2004), situación que espera remontar con un trabajo sistemático y colectivo de los profesores. “Se ha producido un bajón en los resultados, pero quiero revertirlo en conjunto con los profesores, quiero retomar la experiencia anterior, poner el foco en la comprensión de la lectura, base para la comprensión de la matemática y las otras ciencias”.

Su confianza radica en el hecho que los alumnos de primer ciclo básico alcanzaron puntajes nacionales destacados, producto de la focalización que —como escuela— dieron a los aprendizajes, organizándose en torno a un proyecto pedagógico claro y transversal a todos los grados y niveles.

En efecto, durante las dos últimas mediciones de la prueba Simce para los alumnos de 4° año básico, la escuela obtuvo resultados iguales al promedio nacional en matemáticas (250 puntos) y por encima de la media nacional en

y encargados de visitar con frecuencia las escuelas de la provincia y apoyar pedagógicamente a sus respectivos profesores.

7. El Sistema Nacional de Medición de Calidad Educativa (Simce), consistente en un conjunto de pruebas estandarizadas para medir logros mínimos en distintos subsectores de aprendizaje en los niveles de 4°, 8° básico y 2° medio.

lenguaje y comprensión del medio social y cultural, al llegar, en promedio, a los 280 puntos. Esta cifra es equivalente al logro que muestran en Chile los centros escolares que atienden a estudiantes de nivel socioeconómico medio-alto, los cuales se encuentran en los dos quintiles de mayores ingresos.

A través de su discurso, se percibe al director como un gestor de la educación, convencido de la importancia de hacer girar el quehacer de una escuela en torno a los aprendizajes de los alumnos y con capacidad de articular condiciones y recursos para el mejoramiento de la oferta educativa.

Para poder gestionar de manera eficaz y efectiva su escuela, tiene claro que debe conocer en profundidad los desafíos que implica la enseñanza en la sala de clases. Por ello, considera indispensable mantenerse como profesor de aula y articular ese rol en su desempeño como directivo y conductor de la escuela: “es necesario conocer las condiciones de los niños, para poder enseñarles y ver los problemas que se le presentan a uno como profesor”.

Siempre está atento a establecer alianzas tanto con los padres como con otros actores de la comunidad para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes. Así, ha logrado mantener una red de apoyo externo que lo provee de distintos recursos educativos. Este año, por ejemplo, a través del convenio con una de las empresas del sector, consiguió una mayor dotación de computadores para la escuela, con lo cual dispone de más de 20 computadores para el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación y para el trabajo escolar de los alumnos. A cambio, todos los sábados la escuela pone a disposición la sala de computación para que la empresa capacite a sus empleados en el uso del computador e Internet, de manera que puedan responder a las necesidades y demandas del trabajo en dicha empresa.

“Desde la gestión con el exterior, busco todo lo relacionado con el apoyo a la labor del profesor en la sala de clases. Busco así el apoyo con los empresarios de la región [...]. Cuento con una red de empresarios, pero aquí tengo que jugar al ‘yo te apoyo si tú me apoyas’. Por ejemplo, este año me propuse mejorar la Sala Enlaces, que está débil en los recursos disponibles, y para ello ofrecí la sala para que la empresa la usara para capacitar a sus empleados. Al mismo tiempo, yo doy mi tiempo y vengo todos los sábados a abrir la escuela para este fin. Nuestra sala tiene ahora más de 20 computadores”, explica el director.

Señala que también aprovecha todo lo que el Ministerio pone a disposición de las escuelas: textos escolares, becas de alimentos y útiles escolares, entre otros. También utiliza los beneficios que le provee el municipio, como la gratuidad de la atención en salud dental y postural. Consciente de las limitaciones de las familias, la escuela se responsabiliza de llevar a todos los niños al primer

control médico del año y, luego, monitorear a las familias para que continúen los tratamientos en caso de ser necesario.

De acuerdo con la ley, los directores de escuelas municipales no tienen atribuciones para contratar o despedir personal docente o administrativo. Sin embargo, el director ha sido capaz también de negociar con el municipio en torno a los criterios de despido y contratación de profesores. La disminución del valor de la matrícula de la escuela obligaba este año a despedir a dos de los profesores. Frente a estos casos, el municipio aplica como norma el despido de los profesores con menos años en las escuelas, sin entrar a analizar otros aspectos de su desempeño. Sin embargo, gracias a su gestión y fundamentación, logró que permanecieran los profesores más adecuados: “Este año, por ejemplo, bajó la matrícula de las escuelas, lo que obligó a reducir dos plazas de la planta de profesores y a integrar cursos que estaban separados. Hubo un acuerdo con el jefe DAEM en los nombres de quienes dejarían la escuela y mantuve así a los mejores”.

Desde el punto de vista de la conducción pedagógica, alienta y estimula a que los profesores elaboren planificaciones y las revisen a finales de cada bimestre para articular contenidos, objetivos y aprendizajes entre los distintos grados del ciclo de enseñanza básica. Su liderazgo firme —pero no impositivo— ha logrado que todos los profesores se adhieran a esta práctica, convencidos de su importancia y utilidad.

Dentro de este marco, establece focos y prioridades para cada año. En el presente, su preocupación principal es apoyar como institución a la profesora que atiende 1º y 2º grados, dado que es su primera vez en dichos grados, a pesar de tener experiencia en cursos multigrados. “Ella no puede hacer lo mismo que haría con un 3º o 4º, puesto que la mayoría de los niños no tiene kínder. Ella tiene que establecer una estrategia común, pero al mismo tiempo individual, porque tiene que visualizar las condiciones de estos niños”.

Se muestra preocupado por ofrecer colaboración y ayuda pedagógica a su cuerpo docente en formas variadas. Así, por ejemplo, les entrega de manera permanente orientaciones y documentos técnicos para que los confronten con la realidad y desafíos de sus cursos, y les exige que devuelvan comentarios acerca de la pertinencia de éstos frente al sector de aprendizaje de que se trate.

Otra forma de apoyo y supervisión interna del director es la organización de su propio horario. Destina un día completo para la observación de aula, así como para conversaciones e intercambio con los profesores de cada curso. Estos procesos se retoman y analizan una vez por semana en las horas de Consejo, como una forma de consensuar estrategias y objetivos: “Esto nos ha servido para aunar criterios en contenido y metodologías”.

También se preocupa de que cada profesor trabaje con los planes y programas de estudio, aunque reconoce que es una gran dificultad hacer que todos los lean: “A mí me interesa que lo hagan porque es la única forma de tener un criterio compartido y enseñar lo que se debe en cada curso”.

Señala que del currículo oficial, sus profesores logran cubrir cada año cerca del 80%, siendo el sector más difícil el de matemáticas; y, dentro de éste, el eje de geometría. Ésta es una realidad que se confirma y se comparte con el resto del sistema escolar, “pero es un acuerdo que tenemos que lograr avances en la enseñanza de la geometría en todos los cursos”.

No duda al señalar que su principal preocupación y objetivo son los niños y que desde lo humano —y también desde lo profesional y técnico—, tiene que lograr que eso sea compartido por todos los profesores: “El primer compromiso para mí son los niños, y esto está claro para el 90% de los profesores; pero, como director, yo tengo que asumir la conducción que asegure que ese compromiso sea aplicado en lo técnico y por todos”.

Los maestros y la calidad de su práctica pedagógica

La voz y mirada de los profesores habla de un trabajo complejo pero desafiante. Reconocen que no es fácil trabajar en una misma sala y al mismo tiempo con alumnos de distintos grados, pero que, a fuerza de reconocer errores y de preguntar por alternativas, han logrado apropiarse de estrategias que al final les resultan. Al igual que el director, señalan que la planificación, articulación e intercambio entre ellos ha sido crucial para hacer más efectivas sus prácticas.

Así, han incorporado a su práctica el alcanzar las metas de aprendizaje que se han propuesto con cada curso, de manera que al año siguiente haya claridad en lo que falta por lograr y en la continuidad del currículo: “en la planificación consideramos lo que el profesor ha logrado en el año anterior, y así nos aseguramos de que los niños alcancen lo más posible de los aprendizajes esperados”.

De esta manera, la planificación anual es secuenciada, alineada con los planes y programas del currículo, pero a la vez realista, porque reconoce lo que no se logró en el año anterior.

Esta escuela representa para los docentes la única fuente de ingresos, por lo que dedican todo su tiempo y energía a enseñar en ella. Son maestros contentos y agradecidos del trabajo que realizan. Hablan con orgullo de los logros de sus alumnos y de sus propios avances. Este compromiso y motivación se constata en la baja inasistencia y rotación de los docentes, ya que rara vez no están al frente de sus grupos y la totalidad de ellos lleva más de quince años enseñando en esta escuela: “Nosotros hemos trabajado siempre en esta escuela y no nos gustaría irnos a la ciudad o a otra escuela para complementar horarios”.

El equipo docente reconoce que el director es muy estricto y preocupado del orden, la limpieza y la disciplina, lo que no siempre les agrada. Sin embargo, le reconocen y valoran su capacidad, compromiso y dedicación en el ámbito pedagógico y administrativo: “Él está siempre disponible para conversar sobre lo que ocurre en cada sala y la escuela; se preocupa de la dotación y por conseguir los recursos y apoyos para mejorar día a día los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta escuela [...] es supertestarudo; si se le pone algo en la cabeza, se las rebusca hasta que lo logra”.

Los profesores se reconocen capaces de trabajar juntos y sacar adelante proyectos educativos complejos, movidos por la convicción de ser un aporte para la formación y aprendizaje de los estudiantes. Relatan, por ejemplo, la manera en que se propusieron que todos los niños de la escuela conocieran el proceso de cultivo y producción del vino, principal fuente laboral de sus familias. Para ello, organizaron la escuela en torno a un proyecto coordinado desde el subsector de Comprensión del Medio Social, Natural y Cultural, cuyas acciones comprometían todas las demás áreas y con directa participación de los alumnos y sus familias: “Para trabajar en el subsector de Comprensión del Medio elaboramos el proyecto de la vendimia, para que todos los niños conocieran el proceso de producción, desde que se planta la uva, hasta que se toma el vino... Cada profesor en su curso preparó las distintas etapas incorporando a las familias en la confección de disfraces, instrumentos y materiales”.

El trabajo en el aula se caracteriza por una organización grupal, de acuerdo con los grados de la clase y procurando que se integren compañeros que presentan distintos ritmos y niveles de aprendizaje. Así, en cada grupo hay estudiantes más avanzados y otros más lentos: “El ser escuela integrada nos hace ir más lento, pero buscamos que cada uno aprenda y se desarrolle”. Una buena estrategia para ello ha resultado ser el hecho de asignar tareas diferentes a los niños según sus avances y dificultades.

A estos maestros les preocupa que cada niño, independientemente de su ritmo y capacidades, tenga en el aula el espacio y la oportunidad de presentar su tarea, de opinar y aportar al grupo. A modo de ejemplo, señalan que todos deben ser capaces de leer frente al grupo: “sólo así me aseguro de saber cómo va cada uno de ellos y cuánto me falta por reforzar y a quiénes”.

Las clases se inician puntuales y se caracterizan por una buena distribución del tiempo. Así, hay momentos y espacio para que los alumnos se enteren de qué les tocará hacer y aprender durante determinada clase, se promuevan y refuercen valores y buenos modales, se utilicen diversos materiales y recursos educativos, se reflexione y evalúe lo sucedido durante la sesión y se entreguen las nuevas tareas para realizarse en casa y las orientaciones para su realización.

En el ámbito didáctico, son clases que incorporan y reflejan un buen manejo del currículo, metodologías, estrategias y formas de organización apropiadas al proceso que se quiere desarrollar. Así, las sesiones se planifican y estructuran en actividades secuenciadas, coherentes y vinculadas al mundo cotidiano de los niños. Los maestros conocen la materia que enseñan, entregan apoyo y establecen una supervisión que orienta hacia la respuesta adecuada. Siempre incluyen el uso de materiales didácticos que están al alcance de todos los alumnos en sus casas —cajas de cartón, palos de fósforos, porotos—, para “no hacer incurrir en gastos a sus familias”.

Cada cierto tiempo, los docentes preguntan y aclaran dudas como una forma de asegurar la comprensión de la tarea y propósitos buscados. Se preocupan por mantener la atención y motivación de todos los niños, desafiándolos a resolver problemas, a la vez que estimulan y refuerzan de manera positiva sus avances e intervenciones.

Cultura y clima escolar

La relación entre los alumnos y maestros es de confianza y respeto. A la hora de preguntar, los estudiantes no se inhiben y lo hacen en un ambiente relajado y atento. Se respira un clima de trabajo intenso y concentrado, son clases gratas y de alta motivación de los alumnos por las actividades y desafíos planteados.

Este buen clima escolar se respira y aprecia también en la relación tanto profesional como personal entre los profesores. Entre ellos hay cordialidad y tolerancia para aceptar las diferencias de carácter, capacidades e intereses, al momento de realizar el trabajo y la reflexión pedagógica en equipo. Estos espacios efectivos se ven potenciados al darse dentro de esta cultura escolar. Son de verdad un equipo docente: “Nosotros nos ayudamos entre todos y con mucho humor, porque siempre estamos riéndonos e inventando cosas... Muchas veces nos quedamos hasta tarde preparando las actividades o simplemente conversando”.

Al hablar de las familias de sus alumnos, señalan que la mayoría trabaja en las viñas en los denominados *packing* (limpieza y embalaje de la uva). Esto se ha traducido en un cambio de la rutina y vida familiar, ya que las madres se ausentan de sus casas. “Muchos niños quedan solos y hacen de la escuela su hogar, y no quieren ir a sus casas porque ahí no hay nadie”.

Sin embargo, no tienen mayores quejas de sus apoderados, ya que señalan que asisten con regularidad a las reuniones y obtienen su colaboración cuando se les solicita.

Se respira una relación de confianza y respeto con las familias. De esta manera, y a pesar de ser padres que en su mayoría no han completado la en-

señanza básica o primaria, la escuela les hace sentir que ellos pueden y deben apoyar el aprendizaje de sus hijos y que entre todos van a lograr un mejor futuro para cada niño, porque son sujetos capaces y tienen todas las condiciones para llegar a ser lo que se propongan en esta vida. “Nosotros les decimos: ‘miren a la Claudia y al Jorge, están en Valparaíso estudiando, ¿por qué no lo puede lograr su hijo entonces?’”.

De esta forma, no es raro que año tras año los ex alumnos visiten la escuela, quienes los ponen al día de sus avances y logros en el liceo y estudios superiores. Así, se enteran de cómo la mayoría de ellos han terminado la enseñanza media y un buen porcentaje ha podido continuar estudios técnicos y universitarios: “Todos nuestros niños entran al liceo, y no a cualquiera, sino a los mejores... Tenemos varios que son profesores; otras, matronas, y así”.

Es muy gratificante percibir que, contrario a la realidad de tantas escuelas enclavadas en sectores pobres urbanos y rurales, ésta es una comunidad donde todos creen en las capacidades y competencias de estos niños. Así, el director no duda de su clara inteligencia y posibilidades; los maestros los desafían a avanzar cada día más y a no contentarse con poco; los padres desean verlos con mayores herramientas que las que ellos manejan y los apoyan para lograrlo; y los propios niños y niñas aseguran que llegarán a ser doctores, maestros o policías.

A modo de conclusión

¿Hay lecciones o conclusiones que sacar de esta realidad? En efecto, sí. En primer lugar, se constata que es posible ofrecer calidad educativa en contextos de pobreza y vulnerabilidad social. En segundo término, permite verificar que las escuelas que lo logran no están solas ni aisladas y que sostener esta calidad en el tiempo requiere un esfuerzo colectivo que la transforme en una comunidad que reflexiona, innova y aprende de su práctica y donde cada actor conoce sus funciones y asume las responsabilidades en la formación y el aprendizaje que logran sus estudiantes.

Se comprueba así que esta escuela cuenta con un liderazgo educativo fuerte y validado por los docentes, alumnos y padres de familia. La dirección conoce las fortalezas y debilidades de su equipo docente, e implementa sistemas y mecanismos de evaluación y apoyo al ejercicio profesional.

Las prácticas pedagógicas se orientan a favorecer y estimular el proceso de aprendizaje de todos los alumnos, en función del desarrollo de capacidades y habilidades en situaciones significativas y relevantes. Hay un tiempo de enseñanza efectivo con buen uso del tiempo en el aula y estrategias para el seguimiento del progreso de los alumnos, con maestros que implementan acciones mediadoras diferenciadas y de integración escolar. Profesores y profesoras planifican e im-

plementan de forma adecuada los planes y programas, trabajando en equipo y entregando apoyo individual cuando éste se requiere.

La dinámica y los procesos de enseñanza y aprendizaje transcurren en un clima grato, con estabilidad laboral, con efectivos procesos de comunicación, altos niveles de compromiso y participación de los distintos actores. Director y docentes mantienen expectativas altas sobre el futuro de sus alumnos y respecto de sus propias capacidades profesionales. Los alumnos y sus familias confían en la labor de la escuela y las capacidades del director y los maestros, compartiendo también altas expectativas sobre las oportunidades y posibilidades futuras.

Son las 15:45, suena la campana y tranquilamente cesa la actividad en las salas. Los profesores dan las últimas indicaciones para que cada alumno cierre sus cuadernos y deje todo listo para reencontrarse mañana y dar inicio a un nuevo día en la interesante y desafiante aventura de enseñar y aprender.

Nosotros nos despedimos con el espíritu contento y la convicción de que en esa escuela las cosas se están haciendo como hay que hacerlas, y que los niños y niñas están aprendiendo materias nuevas, pero también fortaleciéndose como personas y desarrollándose como ciudadanos.

2 CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL REPÚBLICA BOLIVARIANA
DE VENEZUELA
(BOGOTÁ, COLOMBIA)

Elsa Castañeda Bernal (Fundación Antonio Restrepo Barco-Colombia)

El contexto

El barrio Santa Fe, donde está ubicado el Centro Educativo Distrital República Bolivariana de Venezuela, fue uno de los más tradicionales de Bogotá hasta los años sesenta. Gran parte de sus residentes pertenecían a la clase media pujante de comerciantes e intelectuales. Su arquitectura inglesa y tudor le daban un ambiente de buen gusto por sus antejardines y casas de dos plantas con buhardilla y entrada para el servicio doméstico. La expansión de la ciudad y el arribo de los migrantes y desplazados de los distintos departamentos del país por causa de la pobreza y la violencia hizo que muchos de los habitantes del barrio se trasladaran a los sectores donde los edificios y apartamentos les ofrecían otras comodidades. El barrio fue convirtiéndose, en principio, en inquilinatos de bajo costo. Esto generó una avalancha de pequeños restaurantes, talleres de distintos oficios y una vida barata frente a la ciudad moderna que crecía hacia el norte y occidente de Bogotá. Con el paso de los años, se degradó de tal manera que los bares de mala muerte y la prostitución llenaron gran parte de las calles y la proletarización se acentuó sin llegar a la pobreza extrema. Con servicios públicos aceptables y acceso a todos los puntos de la ciudad, el barrio Santa Fe sobrevive más con habitantes de la noche que con residentes tradicionales.

Por tales motivos, en los últimos años las escuelas de este sector de la ciudad han visto disminuida su población estudiantil, razón por la cual los niños, niñas y jóvenes que aún estudian en estas instituciones son en su mayoría habitantes de los barrios vecinos o de otras localidades⁸ de la ciudad que, por problemas de cobertura, no encuentran cupo en una escuela de su barrio. Así, la localidad donde está ubicado el centro, sólo concentraba para 2003 el 1,7% (27.444 niños y jóvenes) de la población en edad escolar (PEE⁹) del Distrito Capital de Bogotá, que asciende a 1'572.925 niños y jóvenes

8. El Estatuto Orgánico de Bogotá establece 20 localidades que conforman la división político-administrativa del Distrito Capital.

9. Se considera como población en edad escolar la comprendida entre 5 y 17 años. De acuerdo con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación será obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad y comprenderá, como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

Las condiciones socioeconómicas y el capital social y cultural de las familias de los niños, niñas y jóvenes que asisten al Centro Educativo Distrital República Bolivariana de Venezuela, no son los más favorables. El 71,1% de la población de la localidad pertenece a los estratos¹⁰ 1 y 2; el 18,2%, al estrato 3, y el 10,7% a los estratos 4, 5 y 6. Este último grupo, por lo general, estudia en las escuelas privadas. Asimismo, de acuerdo con los resultados preliminares de la Encuesta de Calidad de Vida 2003 para Bogotá y poblaciones urbanas realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y el Departamento Administrativo de Planeación Distrital (DAPD, en la localidad se calculó en 2,6% la tasa de analfabetismo para personas de 15 años de edad o mayores (la tasa de Bogotá en su conjunto es de 2,2%).

La inseguridad del entorno de la escuela se percibe por los padres de familia como uno de los mayores problemas de la institución: “A nosotros nos gustó mucho lo que hizo el rector anterior cuando trajo los policías bachilleres para que ayudaran a cuidar la seguridad de los alumnos. Ellos hacen requisas a los estudiantes y les quitan las armas que traen al colegio. Yo sé que el mío no carga nada de navajas, pero ellos cuentan que hay niños que cargan cuchillos, navajas, hasta una vez me dijo que en bachillerato un pelao¹¹ cargaba un revólver del papá. Imagínese eso, entonces yo pienso y opino que debe haber requisas y que debe haber policías y coger a los vendedores de ‘vicio’ y a los ladrones que se hacen a la salida de la escuela para explotar a los niños”.

La escuela y sus docentes

Entrar al Centro Educativo Distrital República Bolivariana de Venezuela luego de protegerse de la inseguridad y el miedo que causa el sinnúmero de indigentes que merodean por el sector, es como recuperar el esplendor perdido de los años de prosperidad y tranquilidad del barrio. La amabilidad del portero, su largo pasillo de ingreso, limpio y con el piso reluciente y el caluroso recibimiento de la directora y los profesores indican que traspasada la puerta de entrada se vive un mundo diferente al de su entorno.

La planta física de la escuela no es nada diferente de la de otras instituciones educativas oficiales del sector, incluso de la ciudad. Lo que la caracteriza es la limpieza y el orden que se percibe en todos sus espacios: salones de clase, áreas

10. En Colombia, existen seis estratos para identificar el nivel socioeconómico de la población, partiendo desde el estrato uno, que abarcaría a la gente con quintiles de ingreso económico más bajo del país, hasta llegar al seis, para la población de mayor ingreso.

11. Manera como se denomina popularmente a los niños y los adolescentes.

recreativas, oficinas y salón de profesores. Tiene dos tipos de construcción diferentes. La primera obedece al modelo estándar de escuelas oficiales que se construyeron en Colombia en la década de los sesenta. De dos plantas, con un corredor largo alrededor del cual están ubicados los salones de clase de la básica primaria, con un patio al final del corredor, que en este caso fue cubierto para que a través de él se ingrese a la otra construcción, que es la unión de dos antiguas casonas, de dos plantas, reacomodadas para las aulas de clase de la secundaria, la media y el preescolar, las oficinas administrativas de la dirección y la psicoorientadora, la sala de profesores y una especie de auditorio llamado aula máxima.

A pesar de que el área de recreación y deportes es bastante reducida para los 550 estudiantes de la jornada de la mañana —quienes asisten a la institución de 7 de la mañana a 12 del día—, han sabido distribuir las horas de recreo o descanso por grados o cursos, de manera que unos no interrumpen a los otros y con sólo cerrar la puerta del final del corredor se aísla el ruido. Asimismo, se han establecido de manera consensuada normas claras y explícitas de convivencia, de modo que todos pueden compartir, en un espacio tan pequeño, los recreos y horas de descanso sin muchos contratiempos.

La escuela cuenta con una pequeña biblioteca y una sala de recursos educativos que se utilizan por los maestros y los alumnos, y un salón de informática que —aunque pequeño e insuficiente para toda la institución—, por lo menos posibilita que los alumnos de la secundaria lo utilicen, dado que el énfasis en formación de la educación media es en bachillerato comercial.

Asimismo, llama la atención que la retención escolar de la institución es bastante alta y aunque no existen datos cuantitativos exactos, los docentes afirman que a los alumnos y a los padres de familia les gusta la escuela. Un profesor señala: “A partir del año 1998, cuando la situación económica de todos los colombianos se puso tan difícil, las familias empezaron a irse a vivir para la periferia de la ciudad porque allí los arriendos y en general la vida es más barata y no menos peligrosa que esta zona. Sin embargo, no sacaron a sus hijos de esta escuela. Prefieren madrugar y venir todos los días desde tan lejos, cosa que ahora se les facilita por el Transmilenio¹²”.

Tumbaron el muro y llegó el inquilino

Hasta hace cinco años, la básica primaria y el preescolar funcionaban como institución de carácter mixto, independiente de la básica secundaria y la media,

12. Transporte público masivo con una vía exclusiva para él, que mejoró y agilizó el transporte público en Bogotá.

que era sólo para mujeres. Cada institución tenía su propia administración, dirección, proyecto educativo institucional y manual de convivencia. Según uno de los profesores: “De la noche a la mañana, nos tumbaron el muro que nos separaba, pusieron una puerta que nos comunicaba y nos volvimos una sola institución. En un principio, fue muy difícil porque los muchachos de la primaria se enloquecieron apenas vieron a las niñas y de un momento a otro se nos creció la institución. Pero también fue positivo porque los alumnos grandes aprendieron a convivir con los pequeños y los niños con las niñas y a nosotros nos tocó aceptar que ahora éramos una sola institución y empezamos a trabajar el Proyecto Educativo Institucional que nos cohesionó mucho como institución y nos enseñó a trabajar en equipo. ¡Virgen Santísima!, fueron 56 reuniones para sacarlo adelante. Antes trabajábamos sólo con primaria, 11 cursos acá, ahora somos de preescolar a 11°, entonces hay una dificultad en cuanto a disciplina, en cuanto a organización y para muchas cosas más. Porque como hay mayor cantidad de niños, pues más graves son los problemas, mayores dificultades, menos espacio, pero la parte académica funciona en la misma forma. Mejor dicho, fue casi como decíamos nosotros: llegó el inquilino, fue un cambio duro, pero nos tocó ser muy maduras para entendernos”.

Pero este no fue el único cambio que ha tenido que sufrir el Centro Educativo Distrital República Bolivariana de Venezuela en los últimos años. El rector, que por varios años había dirigido la institución, se pensionó por la misma fecha en que fusionaron las dos instituciones educativas. Según los profesores, se pudo hacer frente a los cambios sin mucho traumatismo gracias a que la mayoría de ellos llevaban bastante tiempo en la institución y porque el tipo de gestión del rector dejó un estilo de trabajo institucional basado en la responsabilidad, compromiso con el aprendizaje de los alumnos, trabajo en equipo e identidad con la institución.

Al respecto, una profesora afirma: “A la rectora nueva le ha tocado adaptarse al estilo de trabajo de la institución. Para nosotros lo más importante es lo académico y el afecto que debemos darles a los niños, y con ella esto no cambió. Al contrario, se fortaleció, pues ella se adaptó muy fácilmente al ritmo del colegio, que es exigente”.

Los equipos de trabajo y la preocupación por el aprendizaje de los niños, las niñas y los jóvenes

El trabajo en equipo por áreas disciplinares y la preocupación por las problemáticas que todos y cada uno de los niños vive son los ejes de preocupación de los docentes, quienes, a través del Comité de Evaluación y apoyados por la psicoorientadora, intentan convertir los problemas en oportunidades. Según la

directora: “Aquí buscamos la formación del estudiante en su nivel académico, en su desarrollo físico, emocional, intelectual, cultural y moral. De acuerdo con nuestros medios, con nuestras capacidades”.

Aunque no ha sido fácil enfrentar los cambios de la institución, el hecho que la planta docente haya sido estable ha permitido la consolidación de un equipo de trabajo con metas comunes. Una profesora afirma: “Para nosotros, lo más importante desde que los niños llegan a la institución es el afecto y el aprendizaje. Aquí, los niños tienen muchos problemas, la comunidad es pesada y hay que hacerle frente a todo. Así como hay hijos de profesionales y de familias muy estables, también los hay de padres analfabetos y familias muy descompuestas. Desde primerito, nos dedicamos a hacer frente a los problemas afectivos de los niños y a la lectoescritura. Aquí la psicorientadora tiene un papel muy importante porque ella se dedica, junto con la profesora, a solucionar los problemas afectivos y nosotros a enseñarles y que lo que aprendan, que lo aprendan bien”.

Asimismo, la experiencia y conocimiento de los docentes de las problemáticas de los niños y sus familias les ha permitido construir una identidad institucional y un compromiso con los resultados educativos de sus estudiantes: “No sé cómo, pero uno empieza como a cogerle aprecio a su colegio, porque ya como que es lo de uno, como que ya conoce la población, ya conoce las familias y conoce los niños y su situación, su problemática social; entonces, como que uno se amaña en su cuento”.

El área de lenguaje es el centro del trabajo pedagógico de la escuela. Desde preescolar, los niños están familiarizados con cuentos, historietas, poesías, cantos y rondas y con escritura cartas, diarios y relatos. También se les hace énfasis en el análisis, en la comprensión, y a medida que van pasando a un nivel superior, se va haciendo un seguimiento de los avances. A los padres de familia también se les involucra en estas actividades, para que les cuenten historias, les lean a los hijos y hagan que los hijos les lean a ellos, para que hablen con sus hijos y para que en familia se promueva la lectura. “Al principio, la participación de los padres fue nula, pero poco a poco, a través de los talleres de padres se han ido involucrando. Aunque aún falta que algunos lo hagan, algo hemos ganado”.

La preocupación por el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes del Centro Educativo Distrital República Bolivariana de Venezuela no sería posible de no existir la férrea convicción de los directivos y docentes de que, a pesar de las dificultades socio-económicas y psicosociales de los alumnos y sus familias y lo poco favorable del entorno donde está ubicada la institución, es posible tener altos estándares académicos. Dicha convicción ha sido transmitida e interio-

rizada por los alumnos y los padres de familia, quienes en ningún momento dudan de sus capacidades y posibilidades y de la importancia de continuar los estudios por lo menos hasta la educación media. Al respecto, un alumno de tercer grado afirma: “La profesora nos dice que todos podemos aprender y que nos tenemos que ayudar entre todos. Cuando alguien no puede, entre todos le ayudamos hasta que pueda”.

La participación de los padres de familia en las actividades escolares de sus hijos

Los padres y los niños son muy importantes dentro de la escuela y esto lo resalta y lo dice con orgullo una profesora: “A mí lo que más me gusta de la institución es el contacto que tengo con los alumnos y padres de familia, esto facilita nuestro trabajo y a la vez ellos saben qué es lo que están aprendiendo sus hijos en la escuela”.

A través de la escuela de padres, se desarrollan varias actividades. Por medio de talleres, se prepara a los padres sobre la manera como deben orientar la educación de sus hijos con respecto a las relaciones intrafamiliares, la educación sexual y la prevención de la drogadicción. Además, se busca que ellos participen en las actividades escolares de sus hijos, que apoyen los trabajos escolares y mantengan el interés vivo por enviar y sostener a sus hijos en la escuela hasta que culminen la educación media. “Una ventaja de haber fusionado las dos instituciones es que ahora nuestra labor no llega sólo hasta la primaria. Antes, cuando terminaban la básica primaria se iban para otro colegio y uno no sabía qué pasaba con sus ex alumnos, cómo les iba y cómo se portaban. Ahora podemos dar seguimiento y ver cómo van progresando y de alguna manera evaluar si nosotros estamos haciendo las cosas bien”.

Algunas conclusiones

Aunque a simple vista parece que el Centro Educativo Distrital República Bolivariana de Venezuela no hace nada extraordinario, nada más allá de lo que debería hacerse en cualquier escuela del país, pueden resaltarse por lo menos cinco elementos propios de la cultura escolar que ha construido esta institución educativa que pueden considerarse como factores de eficacia escolar:

Estabilidad de los docentes y trabajo en equipo. El hecho que los docentes hayan permanecido en la institución durante varios años y que conozcan las problemáticas del entorno de la escuela, de sus alumnos y de las familias ha permitido que se consolide un equipo de trabajo sólido, lo cual ha posibilitado, en gran medida, asimilar los cambios tanto de rector como de fusión de la institución de preescolar y básica primaria con la de básica secundaria y media.

Institucionalidad y legitimidad del proyecto educativo. El hecho de que los equipos de trabajo docente estén institucionalizados, así como el interés

común de todos los profesores por el aprendizaje y los resultados educativos de los alumnos, ha permitido enfrentar el cambio, asimilarlo y asumirlo como una oportunidad. Prueba de esto es que la gestión de la nueva directora ha tenido que acomodarse a las condiciones institucionales y no éstas a su estilo de gestión particular, como suele suceder.

Atención a las condiciones personales y familiares de los alumnos y sus familias. A pesar de que las condiciones socio-económicas y psicosociales de los alumnos y sus familias no son las más favorables, ha sido posible trabajar en equipo con la psicoorientadora y el comité de evaluación, para dar atención individualizada a los casos más críticos y dar seguimiento a los avances académicos de cada uno de los estudiantes.

Confianza básica en la educación y altas expectativas sobre el futuro de sus alumnos. La férrea convicción de los directivos y docentes de que sí es posible ofrecer una educación de calidad en contextos de pobreza y vulnerabilidad social y que, pese a las condiciones adversas, sus estudiantes tienen una serie de potencialidades que hay que descubrir, ha hecho que los padres de familia poco a poco se comprometan con la educación de sus hijos, con una perspectiva de largo plazo que significa terminar por lo menos la educación media y que apoyen, desde sus posibilidades, el trabajo escolar de sus hijos.

Foco en los niños y en el aprendizaje con una perspectiva de largo plazo. El sano equilibrio entre lo afectivo y lo académico ha permitido que se trabaje de manera integral sobre las problemáticas afectivas de los alumnos, a la vez que se refuerza y se da seguimiento sobre los avances académicos año tras año.

Así, el trabajo en equipo, las normas claras de convivencia, la visión compartida de escuela y el compromiso e identidad de los docentes con la institución y con su profesión hacen que el Centro Educativo Distrital República Bolivariana de Venezuela se plantee el largo plazo, como perspectiva para educar con calidad, como una meta que se construye día a día, en la cotidianidad escolar.

3 ESCUELA PRIMARIA MÁRTIRES
DE SAN JOSÉ (SAN JOSÉ, CUBA)

Amparo Suárez Lorenzo, Sol Ángel Galdós Sotolongo
y Paul Torres (ICCP, Cuba)

Panorámica

La escuela primaria Mártires de San José está situada en el poblado de San José, provincia La Habana, a unos 35 kilómetros de la capital del país. Tiene una construcción de estilo colonial y está ubicada entre viviendas que poseen características similares, lo que la sitúa en armonía con las restantes casas de la barriada donde se encuentra enclavada. Fue recientemente reparada, lo que eleva la calidad de su presencia. La construcción ha sido ampliada en su parte posterior, habilitándose nuevos locales para las actividades docentes y algunas oficinas; estos nuevos espacios de aprendizaje han permitido alcanzar, como en la mayoría de las escuelas primarias del país, una razón de —a lo sumo— 20 alumnos por maestro.

Tiene la limitante de no poseer área deportiva, aunque sus estudiantes se trasladan a un centro escolar cercano para realizar este tipo de actividad. Sí dispone de un patio interior, enmarcado por dos grandes edificaciones: la vieja casona y un pequeño edificio de dos plantas. En dicho patio, los alumnos se organizan para participar en los actos matutinos y otras actividades cívico-culturales de la escuela. En general, los locales son ventilados y con un buen aislamiento acústico. Resaltan en sus interiores los televisores y equipos reproductores VHS, recientemente otorgados por el Estado, como en el resto del país¹³.

La barriada donde está ubicada la escuela es un lugar tranquilo, que a pesar de encontrarse en el centro del pueblo y estar rodeada de algunos comercios importantes no altera la disciplina ciudadana en el lugar. Los escolares que asisten a este centro corresponden a familias de sus alrededores; la mayoría de esas familias pertenece al mismo Consejo Popular, que es una porción de asentamiento poblacional que forma parte de un municipio, base de la división

13. Se está haciendo referencia a uno de los Programas Priorizados de la Revolución para el perfeccionamiento de la Educación en Cuba, a partir del cual se introducen clases y documentales didácticos y recreativos que buscan ampliar el horizonte cultural de los niños en igualdad de oportunidades educativas; esto es, con independencia del hábitat del centro, de la experiencia y destrezas de su cuerpo docente y de la cantidad de alumnos que integra su matrícula.

político-administrativa del país, y que dispone de todos los servicios sociales básicos (círculos infantiles¹⁴, escuelas primarias, secundarias básicas y policlínicos, entre otros).

En la escuela trabajan profesores con más de diez años de experiencia profesional junto a jóvenes docentes que comienzan a formarse como maestros. Todos son personas sencillas, deseosas de trabajar y de lograr que su escuela alcance un alto reconocimiento social, sobre la base de un desarrollo integral exitoso de sus alumnos. Resalta en ellos, al visitar el centro, un alto sentido de la hospitalidad, propia de regiones no metropolitanas, así como el compromiso con su institución y con la sociedad para la que trabajan.

Trabajo docente-metodológico

En el centro se respira un ambiente de planificación y trabajo coordinado. Cabe resaltar la labor del Consejo de Dirección¹⁵ con el Proyecto Educativo de la escuela. Este documento se comienza a elaborar al inicio del curso, se toman como base las aspiraciones sociales para con la institución y se consideran los principales logros y dificultades de las diferentes *evaluaciones profesoras*¹⁶ del claustro del centro. Un aspecto central de éste es el *trabajo metodológico*¹⁷, que se proyecta a partir de lo que está por alcanzar o perfeccionar en el accionar de los educadores de la escuela. Por tanto, cuando se concluye un curso

14. Instituciones infantiles a las que asisten hijos de madres trabajadoras en la edad comprendida entre los 12 meses y los 5 años.

15. Órgano de dirección colectiva de una institución docente; presidido por un director (por lo general, una directora, a partir del hecho que en la actualidad en Cuba cerca de las dos terceras partes del personal calificado son mujeres), jefes de ciclos o de grados (según el centro sea de nivel básico o de nivel medio, respectivamente) y, en ocasiones, un vicedirector. En sus reuniones de trabajo participan, en calidad de invitados, representantes del sindicato y las organizaciones estudiantiles y políticas.

16. Todos los años los docentes del país reciben una evaluación de su desempeño que describe sus principales logros y deficiencias en áreas importantes de su labor formativa e instructiva; la Dirección del Centro expide esta evaluación, previa consulta a las organizaciones políticas y de masas de la escuela, en especial la representación sindical.

17. Se denomina trabajo metodológico al sistema de actividades teórico-prácticas de preparación individual o colectiva de los docentes, en pos de un perfeccionamiento de sus actividades académicas y formativas en la escuela. Forman parte de ese sistema acciones como: reuniones metodológicas, clases metodológicas instructivas y clases abiertas (es decir, de visita y discusión colectiva).

escolar, se realiza un análisis de las deficiencias que arrojaron las visitas a los docentes en los diferentes cortes evaluativos que se llevan a cabo a lo largo del curso escolar y, con base en éstas, se proyecta la actividad metodológica del curso siguiente.

En la conducción de accionar metodológico se destacan la directora del centro y los jefes de ciclos, al impartir *talleres metodológicos*, *clases demostrativas* y *clases abiertas*, entre otros, en los que participan los maestros por ciclos o a instancia de claustro, si la dificultad que se detecta tiene efecto generalizado. Estos jefes de ciclos, quienes integran el Consejo de Dirección de la escuela, atienden un grupo de grados: uno, un ciclo —que ocupa del preescolar al 4° grado—, y otro, 5° y 6° grados.

Estas personas aportan elementos que van conformando el *registro de entrenamiento*, que no es más que una descripción del desempeño profesional que va alcanzando cada maestro, sus avances y dificultades, los que se registran en un documento que es atendido por el jefe de ciclo correspondiente y la directora del centro. A este registro también se le incorporan las visitas que reciben los docentes de instancias superiores, tanto de la dirección nacional como de la provincial y municipal. La metodología que emplean estas instancias superiores de dirección con la escuela es el *entrenamiento metodológico conjunto*¹⁸.

En esta conducción del trabajo metodológico es también importante la labor de los tutores¹⁹, que son maestros de experiencia que apadrinan a maestros en formación y los asesoran con las sesiones metodológicas que éstos necesiten. Estos asesores aportan criterios para la evaluación final de sus maestros.

Clima escolar

En la escuela prima un ambiente de cordialidad y respeto entre alumnos, maestros y de éstos con el Consejo de Dirección y, sobre todo, con los familiares

18. Estilo de dirección participativo donde el metodólogo-inspector no sólo hace observaciones y sugerencias a los subordinados, sino que además demuestra cómo realizar con buena calidad las acciones principales del trabajo docente-educativo que se están valorando en el momento de la visita al territorio.

19. Esta figura educativa ha resurgido recientemente en el país a partir de la decisión de emprender planes emergentes de formación de docentes no sólo para suplir un déficit de educadores que se venía acumulando en los difíciles años del Período Especial, sino, además, para emprender la ambiciosa empresa de reducir a 20 el número de alumnos por maestro, una de las decisiones estratégicas fundamentales que se han venido tomando recientemente en el país para elevar sustancialmente la calidad de la educación.

de los alumnos que visitan la escuela. Son muestra de ello la alegría siempre reinante en el centro, la promoción sistemática de actividades culturales, la presencia de la delegada²⁰ en intercambios con los familiares de los alumnos, así como la organización de paseos y excursiones con la participación directa de los padres.

Los maestros, de manera general, consideran importante la labor que desarrolla la escuela en la formación de valores entre sus alumnos; explican cómo la Dirección conduce esta labor a través de una cátedra que todos los maestros y directivos del centro integran y que se encarga de dosificar los temas de la formación axiológica en los currículos escolares y en el Proyecto Educativo del centro, para darle así la importancia y relevancia que poseen.

Casi la totalidad de los maestros coincide en señalar que les interesan los problemas familiares y personales de sus alumnos y para ello tienen implementado un sistema de visitas a los hogares de los niños que han presentado problemas de enfermedad o de índole personal. De esta manera, se reafirma el compromiso de los docentes de conocer a fondo a sus 20 niños. Esto se corresponde con la aspiración del Sistema Educativo Nacional de desarrollar un trabajo pedagógico diferenciado —más aún, personalizado—, razón por la cual se amplió la cobertura del servicio en: número de aulas, educación telemática²¹ y docentes hasta alcanzar en el país la cifra de 20 niños por maestro, y así poder interactuar y

20. Se está haciendo referencia a la persona que, directa y libremente, ha sido seleccionada por los padres para representarlos ante la Dirección y los docentes de la escuela; ella preside un órgano colectivo democráticamente elegido, denominado Consejo de Padres. Este órgano participa —en calidad de invitado— en las sesiones de trabajo del Consejo de Dirección de la escuela y tiene como responsabilidad principal estimular la participación de la familia en las actividades del centro, así como coordinar acciones entre los delegados —generalmente mujeres— de los distintos grupos docentes (o clases) de la escuela.

21. Se quiere destacar el empleo combinado de la televisión educativa y los programas educacionales grabados en casetes con formato VHS, que conforman lo que se conoce como Programa Audiovisual. El país cuenta en la actualidad con dos canales televisivos destinados de manera expresa a fines educativos. Su servicio está dirigido no sólo a la educación básica, sino, en general, a la educación de la familia cubana, en el afán de alcanzar una elevada cultura general integral entre la población; una expresión elocuente de ese esfuerzo es el programa nocturno Universidad para Todos, a través del cual se han impartido, de forma gratuita, numerosos cursos de elevado rigor científico y cultural, con la participación directa de destacados especialistas en las materias desarrolladas.

conocer en detalle los logros, dificultades y situaciones de los niños que atiende cada docente.

De manera general, los maestros coinciden en afirmar que no existen normas rígidas y que se cuenta con sus opiniones para la toma de decisiones fundamentales. Además, coinciden en que el Proyecto Educativo responde a sus necesidades, lo que les brinda seguridad, conocimiento y la posibilidad de mantenerse orientados, así como capacitados, incluso, para transitar por el ciclo con sus alumnos. Es decir, realizar el deseado *tránsito* del maestro con los niños —por ejemplo: de 1° a 4° grados—, impartándole las materias de todos estos grados, a la vez que le permite conocer a los niños de manera personalizada.

Opinan además que, a pesar de que existe un control sobre todos los aspectos organizativos y metodológicos de la escuela, éste se produce con mucha ética y sentido de respeto. La Dirección mantiene buenas relaciones con los trabajadores, muchos se acercan para plantear problemas personales o incluso para recibir un consejo personal de los directivos. Se aprecia un alto nivel de camaradería, los alumnos de grados mayores realizan concursos y talleres de construcción de juguetes para los más pequeños, ya que en algunas ocasiones son escasos los juguetes o materiales didácticos que éstos poseen. En este accionar, la escuela involucró a las familias y muchos padres con habilidades manuales que han aportado en diversas ocasiones juguetes y medios didácticos para el desarrollo de las actividades educativas.

Los docentes explican que actitudes como éstas se estimulan por el Consejo de Dirección con diplomas de reconocimiento a los padres y alumnos que más se han destacado; esto lo realiza en actividades públicas donde participan todos los alumnos y familiares. Este procedimiento se sigue también cuando hay ganadores en concursos de conocimientos, así como ganadores en eventos deportivos o manifestaciones artísticas que se desarrollan en la escuela o en la Casa de la Cultura²². Estas instituciones agrupan niños de otras escuelas y conciben los módulos culturales, no ya por escuela, sino por municipio de residencia. Esto permite interactuar e intercambiar experiencias con niños de otras escuelas de otros Consejos Populares.

La mayoría opina que el clima de relaciones interpersonales dentro de la institución es de camaradería, seguridad y respeto para docentes, alumnos y familiares.

22. Institución municipal encargada de promover el desarrollo cultural en la comunidad. En ella se imparten cursos gratuitos de diversas manifestaciones del arte y se organizan eventos de ese tipo.

Protagonismo estudiantil

Es importante destacar que la labor de los pioneros²³ en la escuela es protagónica en todo momento. Ellos desempeñan labores de higienización y protección del medio ambiente, también realizan actividades de orientación (pistas y señales) y agilidad, entre otras, que los prepara como exploradores. Se organizan en destacamentos pioneriles, coincidiendo con sus grupos docentes, y cuentan con dirigentes que los representan a instancia de aulas y de escuela.

Este colectivo de dirección estudiantil, denominado Consejo de Colectivo, está integrado por estudiantes elegidos por sus propios compañeros, sobre la base de méritos acumulados por sus buenas calificaciones, prestigio y disciplina. Ese proceso se realiza en octubre, en las llamadas elecciones pioneriles. En éstas queda designado un jefe de colectivo, encargado de participar en el Consejo de Dirección y de transmitirles a los dirigentes del centro las opiniones de los estudiantes, sus necesidades y sus ideas de cómo hacer más grata y plena la vida en la escuela. En la escuela de referencia se apreció un apoyo destacado de estos escolares a la Dirección del centro.

Dentro del proyecto educativo existen acápite dedicados al trabajo pioneril, a los concursos de conocimientos y a los círculos de interés vocacional (que son espacios semanales dirigidos a preparar a los escolares para desempeñar un oficio en el futuro), entre otros aspectos de la formación pioneril. Los pioneros participan en la recuperación de materias primas y laboran en los talleres de los círculos de interés vocacional con materiales de deshecho, juguetes e implementos para niños de instituciones infantiles del Consejo Popular. Se puede observar, al visitar el centro, diplomas de reconocimiento por la labor de los pioneros.

23. Se está haciendo referencia a los alumnos de las escuelas de educación primaria, que en su mayoría están agrupados en la Organización de Pioneros de Cuba José Martí.

4. ESCUELA MIGUEL PRIETO (SIDCAY, ECUADOR)

Eduardo Fabara y Blanca Padilla (Cenaise, Ecuador)

Antecedentes

En 2002, cuando se inició en el Ecuador la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar, una de las primeras tareas que se confió al equipo nacional fue elaborar la muestra de escuelas con las cuales se iba a trabajar. Entre los criterios que se tomaron para la selección de escuelas estaba el de resultados alcanzados en otras evaluaciones.

En el Ecuador no existe una tradición de evaluaciones nacionales ni de investigaciones sobre temas educativos, de modo que se utilizaron los pocos antecedentes de los que se disponía. Uno de ellos fue el de los operativos nacionales de las Pruebas ‘Aprendo’, que se tomaron entre 1996 y 2000. Los administradores de dichas pruebas tenían una muestra de 712 escuelas, que equivalían al 5% de los centros educativos primarios del país, de los cuales 145 eran escuelas rurales de la Sierra.

Los resultados de rendimiento de estas escuelas eran, en general, bajos y sobresalían unos pocos planteles rurales con resultados medianos. Entre ellas estaba la Escuela Miguel Prieto, de Sidcay, Provincia del Azuay. En la clasificación inicial se consideró como una escuela de eficacia media, pero se seleccionó por ser la única que estaba en el Austro y en la zona rural, ya que en la distribución geográfica no se había tomado en cuenta ninguna de estas dos categorías para las demás escuelas.

Contexto socio-económico

Para viajar a Cuenca, que es la capital de la provincia del Azuay y la principal ciudad de la Zona Austral, hay que hacerlo por vía aérea, puesto que las rutas terrestres son malas; ésa ha sido una de las razones para que esta región permanezca en el aislamiento. Los investigadores salimos en el primer vuelo de las 6:00 de la mañana, llegamos a las 6:35, e inmediatamente partimos a la terminal Terrestre, que está muy cerca del aeropuerto. En la terminal no había ninguna línea de buses que fuera a Sidcay. Después de averiguar con algunas personas, nos enteramos de que había un solo vehículo que salía para ese lugar; sin mayor dilación, lo abordamos, puesto que si lo perdíamos teníamos que esperar al día siguiente.

Viajar en ese autobús fue toda una experiencia. El bus no es de la escuela, pero le sirve de manera extraordinaria. Lo toman, en primer lugar, los profesores de la escuela que viven en Cuenca; luego, en el camino se suben de uno en uno los

alumnos que viven cerca de la carretera. Ciertamente hay unos pocos extraños, pero casi todos se conocen y obviamente conversan sobre las tareas, se ríen de los últimos chistes y desde ahí comienza a formarse la gran familia de la escuela. El bus llega a la escuela a las 7:30 a.m.; ahí termina su recorrido y en ese momento comienzan las clases. Al finalizar la jornada escolar, a la 1:00 p.m., el bus regresa a Cuenca con los mismos pasajeros.

El trayecto es eminentemente rural, el camino no es pavimentado, el paisaje es de árboles de eucalipto, cercas de cabuya y cultivos de maíz y de patatas, se respira un aire limpio y puro, la tranquilidad del campo es solamente interrumpida por el paso del bus. De pronto, aparecen algunas casas grandes con un estilo arquitectónico diferente que contrasta con la sencillez y pobreza del lugar; se trata de las casas de los migrantes.

En esta zona hay una migración muy alta al exterior. Los campesinos van a Estados Unidos, España, Italia y otros países a desempeñar labores domésticas, gran parte del dinero que ganan lo envían a sus familiares para que construyan casas con estilo europeo o estadounidense, pero esas casas permanecen desocupadas hasta que su propietario regrese. Mientras eso acontece, los niños se han educado solos, han quedado en manos de sus tíos, primos, vecinos, abuelos, amigos, padrinos y a veces solos. El dinero que envían sus padres no reemplaza su ausencia, que a veces es definitiva.

La Escuela Miguel Prieto de Sidcay atiende a niños campesinos, muchos de ellos hijos de migrantes. Según los profesores, el 50% está afectado por el fenómeno. Se nota un ambiente de sencillez, de pobreza; en general los niños son tímidos, tienen dificultad para relacionarse con otras personas, más aún con extraños.

Las familias se dedican en su mayor parte a la agricultura, unos pocos a la artesanía: en el sector se tejen los famosos sombreros de paja toquilla; los otros, aprovechan la cercanía de Cuenca para dedicarse al comercio minorista o desempeñan trabajos de servicios en la ciudad. En total, Sidcay tiene una población de 3.400 habitantes.

La población tiene electricidad, agua entubada —no potable—, no hay alcantarillado y tiene una vía de acceso en condiciones aceptables. En el contorno existen otras poblaciones similares a Sidcay.

En la población funciona una junta parroquial elegida cada cuatro años por los habitantes. Esta junta ha tomado bajo su responsabilidad la colaboración con la directora para realizar las gestiones relacionadas con la dotación del centro educativo y todos los aspectos de mejoramiento de la infraestructura.

La Escuela Miguel Prieto es supervisada por la Dirección Provincial de Educación del Azuay; esta entidad designa cada año al supervisor que tendrá

bajo su responsabilidad el asesoramiento y el apoyo pedagógico que requiere para su funcionamiento.

La escuela

Se ubica en el centro de la población, cerca está la iglesia y, al frente, la única plaza. La escuela es relativamente nueva y es la construcción más grande del lugar; tiene amplios espacios: existen ocho ambientes, de los cuales siete son aulas y una se destina a la Dirección y al mismo tiempo es sala de profesores. Cuenta con un patio de recreo, a un costado tiene una pequeña edificación que sirve de cafetería y al otro lado está un pequeño huerto escolar, donde los niños siembran legumbres y hortalizas.

La escuela tiene 124 alumnos, lo que en promedio representa 21 alumnos por grado. Tiene siete profesores: seis son docentes de aula y una es la directora.

En general, no tiene una buena dotación: hay un equipo de video y un televisor, también tiene un equipo de sonido y unos pocos libros donados por instituciones culturales. No hay biblioteca, ni tiene equipos de informática.

El centro se ve limpio, los niños se sienten a gusto en él. En los grupos focales, todos manifestaron estar contentos con el trabajo de la escuela y creen que existe un buen clima de trabajo. Se podría manifestar que hay gran sentido de familiaridad entre todos los miembros de la comunidad educativa.

La escuela no tiene un Proyecto Pedagógico Institucional, pero tiene un Plan Estratégico, que es el que obliga a preparar año tras año el Ministerio de Educación. Según la directora y los profesores, este plan ha ayudado mucho a fijar responsabilidades y a tener una carta de orientación para el desarrollo de la escuela.

Existe el Programa de Alimentación Escolar, que ofrece diariamente desayuno y almuerzo para todos los niños. También hay un grupo de madres comunitarias que se hace cargo de la alimentación. Ellas asisten todos los días a la escuela para preparar y repartir los alimentos a los niños.

Según los padres de familia, los profesores y los propios alumnos, la Escuela Miguel Prieto cumple una labor social muy importante, ya que, dados los altos índices de migración, la escuela suple de alguna forma la ausencia de los padres de familia. Por tanto, se transforma en un “segundo hogar”, puesto que los profesores, aparte de enseñar, aconsejan a los niños y a los adultos en los temas de la vida cotidiana. La Directora mantiene una relación muy cordial con los padres, y los propios niños encuentran en la escuela un lugar para socializar, puesto que sus amistades son sus compañeros y sus profesores; sus consejeros están en la escuela, donde se resuelven los problemas de la vida diaria.

La dirección

Se considera que ésta es una de las principales fortalezas de la institución. La directora es una persona entregada a su trabajo, cumple con sus obligaciones de profesora de grado; además, destina su tiempo para supervisar el trabajo de los profesores, asesorarlos en los principales aspectos de la pedagogía, relacionarse con los padres de familia y hacer gestiones con las autoridades para la mejor dotación de la escuela.

La directora se muestra como una persona sencilla, sin poses de ninguna clase, no tiene una formación específica para la gestión escolar, pero ese vacío lo suple con su buena voluntad, con un gran sentido del amor a los niños y de amistad con los profesores y los padres de familia.

Ella es consciente de que en la escuela todavía hay muchas cosas por hacer. Al preguntarle si cree que su escuela es eficaz, manifestó que cree que hay todavía muchas tareas pendientes y que apenas es regular.

Uno de sus principales objetivos es conocer mejor a los alumnos para apoyarlos en su desarrollo personal, en especial, mediante la práctica de los valores. Al respecto, ella dijo: “Los profesores les enseñan valores para la vida, conocen la vida familiar, sus problemas; no son todos, pero la mayoría estamos preocupados por conocer más de nuestros alumnos”.

En cuanto a sus relaciones con los padres de familia y la comunidad local, manifestó mantener una buena relación y que ella, cada vez que puede, conversa con los padres acerca de los niños y de la escuela, pero también es consciente de que “como en toda comunidad, hay padres que no están a gusto con la escuela. De vez en cuando hay críticas negativas, pero en general son buenos y colaboran con la escuela”.

La directora se siente una compañera más de sus colegas de plantel; dice que todo lo consigue con el diálogo, que en la escuela se conforman grupos de trabajo para responsabilizarse de las actividades institucionales, como los aspectos pedagógico, cultural, disciplinario, social y deportivo. Cuando se presentan problemas, las decisiones se toman de común acuerdo con las comisiones.

El aula de clases

Físicamente, el aula está en buenas condiciones, tiene buena iluminación, adecuada ventilación, la dimensión es apropiada para el número de alumnos y el mobiliario es suficiente. Sin embargo, no hay audiovisuales, no hay computadoras, ni una biblioteca de aula, apenas tiene 51 libros, entre los que están textos de uso diario de los alumnos. También existen algunos materiales, entre ellos los que han elaborado el profesor y los alumnos.

En el Ecuador, según la última reforma curricular, el grado 3° corresponde al 4° año de educación básica. Este es el año con el cual trabajamos. Asisten 17 alumnos y, según el reporte estadístico, en un inicio se matricularon 18, pero se registró la deserción de un alumno al inicio del año.

El rendimiento de los alumnos, a juicio del profesor, no es el más esperado. Cree que si los alumnos tuvieran una mejor disposición, tendrían mejores resultados. Piensa que los alumnos aprenden poco, que no logran educarse para superar la pobreza, que muy pocos terminarán la educación básica y que de ellos es posible que alguno logre llegar a la educación media. Todo esto tiene que ver con el entorno de pobreza, que es muy evidente en el sector.

El profesor del aula

Tiene 47 años de edad y es originario de la región, de manera que eso le permite conocer muy bien a todos los alumnos, no sólo de su grado, sino también de toda la escuela. Lleva 17 años en la docencia, cinco de ellos en esta escuela; no tiene otro trabajo, de modo que dedica todo su tiempo a las labores escolares. Imparte 25 horas de clase a la semana —en el mismo grado— en el horario de la mañana. En la tarde, dedica su tiempo a planificar sus clases, a corregir los trabajos y tareas de los alumnos y a efectuar las respectivas evaluaciones.

De vez en cuando tiene reuniones con otros profesores por asuntos escolares y también, en contadas ocasiones, se reúne con los padres de familia fuera de las horas de clase. En la escuela no tiene obligaciones administrativas; tampoco tiene compromisos en actividades de capacitación. Pero sí tiene obligaciones con las actividades extracurriculares, como las actividades sociales, culturales y deportivas del grado, a las que dedica un porcentaje de su tiempo.

Se nota que el profesor tiene una relación amistosa y de confianza con los alumnos. Los niños no le tienen miedo, como acontece con otros maestros: trabajan de manera muy armónica, de modo que participan bien, levantan la mano cuando quieren intervenir y se desenvuelven con mucha propiedad. También hay en el profesor una gran vocación hacia el trabajo con los niños.

El libro de vida del grado²⁴, como los registros estadísticos de asistencia y rendimiento de los alumnos, está al día; se nota que estos documentos se llevan con mucho cuidado. Además, los cuadernos de los niños están calificados, de

24. En el Ecuador cada salón de clase debe tener un libro de vida del grado, donde consta la planificación curricular, la nómina de los alumnos con sus respectivos datos vitales, la lista de asistencia, el calendario de trabajo anual y el registro de actividades pedagógicas y extracurriculares. Este documento se va completando día a día.

modo que éstas son evidencias de la dedicación y del trabajo permanente del profesor.

El profesor del grado piensa que los aspectos que más influyen en los resultados escolares son: la metodología del profesor, la organización de la escuela y el buen uso de los recursos didácticos. Piensa que debido a que existe un contexto familiar muy pobre, el esfuerzo que realizan los alumnos es mínimo, la autoestima es muy baja y no existen talentos: sólo se presentan en forma esporádica.

El profesor se declara muy satisfecho de la forma como se dirige la escuela, piensa que la dirección es acertada y que la directora cumple su trabajo con mucha eficacia. También se muestra satisfecho con la infraestructura de la que dispone la escuela y cree que las relaciones humanas entre profesores, con los alumnos y con los padres de familia son positivas. Esta situación es la que ayuda a que los problemas se resuelvan en el seno de una gran familia.

También expresa que la participación de los padres de familia y representantes de los alumnos es muy limitada. Esta poca participación puede obedecer al escaso nivel cultural de los padres, a la creencia de que la escuela debe resolver todo y a la falta de comprensión del nivel de responsabilidad de los padres en la educación de los hijos.

Los demás profesores

Además del profesor de grado y de la directora, existen cinco profesores más. De las encuestas aplicadas se desprende que no todos están de acuerdo con la forma de dirección de la escuela, hay criterios disímiles, posiblemente se critica la falta de formación de la directora para su desempeño como tal. Se quejan de la excesiva reglamentación que existe para conseguir un permiso o una licencia para ausentarse de la escuela. Éste es un tema complejo, porque parece que esta medida que ha evitado las frecuentes ausencias de los docentes es una de las razones de la eficacia de esta escuela.

Los profesores piensan que la escuela prepara para la vida, que se distingue de las del sector. En primer lugar, porque es una escuela completa, lo que no acontece con otras del entorno; luego, porque dicen que ellos tienen una metodología avanzada, de acuerdo con la reforma curricular. Además, expresan que en la escuela se hace mucho énfasis en el desarrollo de los valores humanos. Todo ello le da a este centro educativo una característica especial y diferente de los otros.

Ellos expresan su preocupación porque las relaciones humanas entre profesores, con la directora y con algunos padres, no es satisfactoria. Creen que ciertos padres de familia critican a la escuela, para con suplir con ello las deficiencias

que existen en el seno de sus familias. De todas formas, aclaran que no es una crítica generalizada, sino puntual de unos pocos.

Coinciden en decir que tienen una buena infraestructura, que ha sido producto de las gestiones de la directora y la Junta Parroquial que se preocupa mucho por la vida del plantel.

Los padres de familia

Como se ha mencionado, son familias de origen humilde; muchos son agricultores, artesanos y, unos pocos, comerciantes minoristas de la ciudad de Cuenca. Son muy tímidos, casi no hablan, tienen muchas dificultades para relacionarse con otras personas.

En el grupo focal que se llevó a cabo, manifestaron que escogieron este centro educativo porque se trata de una escuela completa, que tiene jardín de infantes (primer año de básica) y los seis años de primaria. También están contentos con los programas que tiene la escuela, la alimentación escolar, el huerto escolar, las madres comunitarias, la ayuda a los hijos de los migrantes y, principalmente, por la enseñanza que reciben los niños.

Se recriminaron por no concurrir a la escuela y por no participar activamente en sus programas, pero esta actuación no desmerece el trabajo de la escuela. Aun así, tienen el criterio de que a las escuelas rurales les hace falta una mayor atención del Estado. También creen que en las escuelas fiscales se pierden clases cuando los profesores decretan sus paros, cosa que por fortuna no ha sucedido este año.

Tiempo de trabajo

La Escuela Miguel Prieto tiene un horario semanal de 30 períodos pedagógicos de 45 minutos, lo que significa que cada día se cumplen seis períodos de clase. Los tres primeros, desde las 7:30 a. m. hasta las 9:45 a. m.; luego, un receso hasta las 10:15 a. m., y el segundo bloque, de tres períodos, continúa hasta las 12:30 p. m.

Según las disposiciones vigentes, todos los planteles educativos deben cumplir un número anual de 200 días de trabajo, cuando los años lectivos son normales. Es decir, si no hay paros del gremio de los maestros, problemas políticos o desastres naturales, en especial las escuelas rurales pueden trabajar algunos días más de los establecidos por el Ministerio.

En el curso 2002-2003, en el que se desarrolló el trabajo de campo de la presente investigación, la Escuela Miguel Prieto trabajó 188 días, lo que representa una cifra cercana a la establecida por el Ministerio de Educación. A nuestro juicio, este hecho es muy representativo, tanto en el rendimiento de los

alumnos como en la satisfacción de los padres, puesto que ellos sienten que la escuela no pierde clases y que el tiempo está bien empleado.

También tiene que ver la cultura de los profesores en cuanto a la asistencia, puesto que, según la Directora, los maestros no abusan de los permisos y licencias para ausentarse y, en su mayoría, cumplen con sus períodos de trabajo.

El consejo estudiantil

En el Ecuador no existe una tradición en materia de gobierno estudiantil. Las experiencias al respecto llegan sólo a una activa campaña electoral y a una limitada participación en temas de actividades culturales o sociales. El caso de la Escuela Miguel Prieto no es la excepción. Los alumnos tienen a su cargo el cuidado del huerto escolar, que es medianamente utilizado. Se nota que se pueden hacer otras actividades y más aún si se trata de una zona eminentemente rural. Se puede observar que esta actividad da oportunidad para que algunos alumnos ejerzan cierto tipo de liderazgo y que se inicien en el desarrollo de un proceso democrático. Sin embargo, se nota que hace falta incentivar más esta actividad y que los profesores deben fomentar el ejercicio de la democracia desde las más tempranas edades.

Conclusiones

Se deben recalcar varios aspectos:

La función social de la escuela respecto de la atención a los hijos de los migrantes y los programas sociales mencionados.

El desempeño de la directora. A pesar de las críticas, existe un liderazgo y una permanente atención a los niños.

La dedicación del profesor, quien no tiene otra preocupación que los niños de su grado.

La planta física es cómoda, a pesar de la falta de equipamiento.

Es una escuela pequeña, con grupos de niños que permiten una atención personalizada.

El clima de trabajo y de dedicación: los niños no pierden clases y los resultados son aceptables.

La familiaridad que existe entre todos los integrantes del centro educativo.

Existe un sentimiento generalizado que dice que la escuela podría obtener mejores resultados si hubiera algunas de las condiciones enumeradas en este análisis.

El buen uso del tiempo de trabajo.

5. COLEGIO PÚBLICO CAJA DE AHORROS (SALAMANCA, ESPAÑA)

María Lourdes Hernández, Mercedes Muñoz-Repiso,

Diego Alarcón y Gala Peñalba (CIDE, España)

La primera impresión cuando se visita el Colegio Público Caja de Ahorros, en especial en primavera, es la de entrar en un colorido jardín repleto de macetas y flores. El acceso al centro se realiza a través de una explanada algo desangelada, apenas con vegetación, pero nada más franquear la puerta del edificio principal encontramos un agradable aroma procedente de las múltiples plantas que se reparten por pasillos, aulas y ventanas. Los “culpables” de esto son un par de docentes con especial afición por las plantas y la jardinería, preocupados por que en todas las clases haya algún tiesto, tarea en la que incluso han logrado involucrar al resto de profesores y alumnos. Además, los trabajos del área de plástica, colocados en paredes y vidrios, sirven también para adornar los espacios de convivencia diaria y ofrecer una visión del centro muy agradable desde la calle.

Sin embargo, y sin dejar de reconocer el valor que tiene el hecho de disfrutar de un entorno físico agradable para el aprendizaje y la convivencia, hay que destacar que la esencia de este centro va más allá de sus espacios y se encuentra, sin duda, en las personas que lo forman. Los alumnos trabajan felices, los docentes aprecian su trabajo, el equipo directivo se implica y reconoce el trabajo bien hecho, las familias confían en esta escuela y aprecian la labor de todos ellos.

Un entorno para vivir y aprender

El Caja de Ahorros está situado en un barrio de nivel socioeconómico medio de la ciudad de Salamanca, capital de provincia con aproximadamente 156.000 habitantes, declarada Ciudad Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 1988. La localidad, además de contar con una importante tradición universitaria, dispone de uno de los conjuntos histórico-monumentales más importantes de España. Todo ello condiciona la vida de la ciudad, con una importante oferta cultural que permite a los alumnos y sus familias disfrutar de múltiples actividades complementarias para su formación.

Hasta hace no muchos años, el centro estaba rodeado de casas bajas e infraviviendas. La mejora del nivel socio-económico de las familias asentadas en la zona conllevó la desaparición de este tipo de viviendas y, en la actualidad, las casas cercanas al centro son edificios de poca altura (cuatro o cinco plantas).

Esto determina, en cierto modo, el tipo de alumnado que asiste a esta escuela, procedente en su mayoría de familias del entorno más próximo, aunque también escolariza alumnos del Centro de Acogida a Menores situado frente al colegio. Esto último supone incorporaciones constantes de alumnos, cuando llegan a vivir a dicho Centro, así como la baja a mediados de curso de aquellos que cambian a otro centro de acogida o vuelven a vivir con sus familias de origen.

El barrio tiene calles amplias, poco tráfico y cuenta con zonas ajardinadas que provocan sensación de apertura y desahogo. Como ya hemos comentado, el propio colegio tiene, a su entrada, un pequeño jardín que da paso a los distintos edificios que lo componen. Al entrar en ellos llaman la atención las ventanas de las aulas: todas están adornadas con plantas, flores y trabajos de los alumnos, que generan un ambiente muy agradable y sugieren al visitante que en esta escuela se cree en la importancia de cuidar la imagen externa. Además, la limpieza es una de las tónicas generales del centro, lo que contribuye a proporcionar esta imagen favorable no sólo de las instalaciones, sino también de las personas que conforman su comunidad educativa.

El Caja de Ahorros es un centro pequeño, de una sola línea, con una ratio muy baja: 14 docentes y unos 140 alumnos. Además de educación primaria²⁵, en el centro se imparte el segundo ciclo de educación infantil²⁶, lo que hace un total de nueve grupos repartidos de la siguiente forma: tres de infantil y seis de primaria. Y, tal como reconoce el director, una de las ventajas del colegio es su reducido tamaño, ya que favorece el trabajo en equipo, la coordinación docente y el seguimiento de los alumnos de un curso a otro. Porque, aunque hasta hace pocos años la inestabilidad del profesorado ha podido dificultar ligeramente estas tareas (más del 40% de los docentes no supera los cuatro años en el centro), comienza a darse una mayor permanencia de un curso a otro.

¿Qué distingue al Caja de Ahorros de otros centros similares?

Un aula en la que los estudiantes disfrutan aprendiendo

Entramos en el aula de 3º de primaria y, como es lógico, nuestra presencia causa cierto revuelo. Como podremos comprobar después, los chicos y chicas de este grupo tienen una curiosidad natural que es fomentada por Puri, su profesora-tutora, quien intenta poner un poco de calma para explicar cuál va a ser nuestra labor en los días de estancia en el centro. Pero ya los conocemos

25. Etapa educativa obligatoria que abarca seis cursos académicos, desde los 6 hasta los 12 años de edad.

26. Etapa educativa gratuita y no obligatoria que abarca desde los 3 hasta los 6 años de edad.

de una breve visita anterior y, a lo largo de los tres días que compartiremos con ellos, podremos constatar una mayor madurez y serenidad, conocimientos más amplios, entre otros. Aun así, no dejan de ser niños y niñas de 9 años, y la emoción ante la novedad de compartir su jornada y rutina diarias con extraños les resulta muy estimulante.

Lo primero que nos llama la atención es la distribución física del aula, muy amplia y con dos zonas bien diferenciadas: una para el trabajo individual y otra para las tareas en grupo. Así, a la hora de realizar trabajo personal los alumnos ocupan mesas que se distribuyen en filas de un alumno; frente a ellos se sitúa una mesa similar, pero algo más grande, que es la que utiliza la profesora. Además dispone de otra mesa de mayor tamaño, la tradicional del docente, que se encuentra colocada de forma perpendicular al resto y que ocupa en escasas ocasiones, pero en la que podemos observar numerosos documentos y trabajos infantiles. Para el trabajo en grupo, este aula cuenta con cuatro grandes mesas con sillas alrededor, muy útiles a la hora de realizar tareas que requieren un espacio amplio y posibilidades de comunicación constante entre los chicos y chicas, ya sean las clases de plástica o cualquier otra actividad que implique negociación, colaboración y un entorno distendido de trabajo.

El ambiente que se respira en el aula es sumamente atractivo, un clima agradable en el que se aprecia la preocupación por los alumnos no sólo como estudiantes, sino, sobre todo, como personas. Esta preocupación es mutua y se refleja en un profundo respeto entre unos y otros y, cómo no, hacia su tutora, con quien los alumnos muestran tener mucha confianza. Los alumnos, en general, se llevan muy bien entre ellos y la docente se muestra muy satisfecha al respecto. Todo ello nos conduce, además, a constatar que los chicos y chicas están contentos, satisfechos y reflejan una alta percepción de su propia competencia, que coincide con las altas expectativas de Puri respecto al grupo. De hecho, tanto ella como los propios alumnos, y sobre todo las familias, creen que muchos de ellos alcanzarán estudios universitarios. Pero antes de alcanzar ese nivel superior de estudios, nos encontramos con un grupo de estudiantes alegres, participativos e interesados por aprender, algo que sin duda deben, en gran medida, a la labor de los docentes que han trabajado con ellos hasta este momento (la mayoría ha asistido previamente a enseñanza preescolar, desde los tres años).

Puri, la tutora del grupo, posee una amplia experiencia docente: más de 20 años en la enseñanza y un par de lustros en este centro. Esta experiencia, unida a su alto nivel de satisfacción tanto con la infraestructura del colegio como con el clima laboral, el equipo directivo y la implicación de los padres en la escuela, favorece que desarrolle con agrado su labor docente. Todo ello

influye, sin duda alguna, de forma muy positiva en el buen clima de aula al que nos hemos referido con anterioridad: desempeña su trabajo con mucho agrado, disfruta de su labor diaria y sabe transmitir a sus alumnos ese entusiasmo por aprender.

Sin duda alguna, Puri dedica mucho tiempo a la preparación de las clases, ya que considera que esto es importante para el buen desarrollo de las sesiones. A la hora de afrontar las clases resulta ser muy dinámica y activa, pasea permanentemente por el aula (raras veces se mantiene sentada en su mesa), interactúa con los niños y los mantiene en actividad constante. Su metodología se basa en la discusión crítica y la negociación con los alumnos, y esto da sus frutos cuando observamos la capacidad de chicos y chicas para autorregular su propio aprendizaje: se corrigen o alaban unos a otros, van indagando hasta llegar a la solución, entre otros aspectos.

En el proceso anterior, es permanente la labor de ánimo de la docente dirigida a que los alumnos participen y contribuyan a la concreción de contenidos, la resolución de problemas y el análisis y elaboración de los distintos contenidos planteados. Al iniciar cada período, los exhorta a resumir la sesión anterior como punto de partida para continuar o para que los alumnos que faltaron a dicha sesión puedan seguir la nueva clase sin mayores dificultades; si comienza una materia nueva o plantea tareas para la casa, siempre les explica los objetivos que han de conseguir; fomenta el aprendizaje por descubrimiento y la construcción en el grupo de cada una de las tareas que abordan. Pero, además de tener clara la necesidad de involucrarlos en sus propios aprendizajes, es consciente de que el primer enemigo de este tipo de trabajo es la rigidez de horarios: por ese motivo, flexibiliza los límites de las sesiones, reorganiza el calendario ajustándose a lo que va aconteciendo en el aula y optimiza el tiempo escolar.

Asimismo no olvida que, además de enseñar contenidos, ha de formar pequeños hombres y mujeres, y se preocupa por su formación integral intercalando indicaciones constantes sobre buenos modales y valores (respeto al compañero, uso ordenado de la palabra, entre otros); y esto también ha logrado transmitirlo de forma tan clara que observamos cómo estas indicaciones se reproducen incluso entre los propios compañeros. En efecto: esta dinámica ordenada se puede observar durante nuestras visitas al centro cuando, por ejemplo, los alumnos terminan una tarea y, aunque la docente no se halle presente, mantienen un comportamiento tranquilo y respetuoso mientras cambian de ocupación, dibujan o leen.

Al terminar la jornada escolar es frecuente que deban realizar tareas escolares, diarias en el caso de matemáticas y lengua, y un par de veces al mes en el caso de conocimiento del medio. Llega entonces el momento de ocupar

el tiempo libre, que los niños y niñas del Caja de Ahorros no parecen destinar a los juegos electrónicos, la práctica de deportes o la realización de tareas domésticas: prefieren ver la televisión y jugar con sus amigos. Y, aunque la lectura no resulta ser uno de sus hábitos culturales preferidos, sí hay en esta aula un pequeño grupo que lee todos los días.

Al preguntar a Puri por la importancia que cree que tiene la implicación de los padres en el trabajo que se lleva a cabo en la escuela y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no muestra ninguna duda: cree que es vital para un adecuado y exitoso desarrollo de sus alumnos. Y esto mismo piensan los padres, quienes manifiestan ayudar a sus hijos a diario con las tareas escolares; aunque, curiosamente, esta afirmación no coincide con lo que dicen los chicos y chicas, quienes creen que apenas reciben ayuda. Es probable que ni uno ni otro extremo sea cierto al ciento por ciento, que ninguno refleje completamente la realidad, aunque naturalmente sería deseable que la percepción proporcionada por los mayores fuera la más ajustada.

En definitiva, en el Caja de Ahorros nos encontramos con un aula de tercer curso en la que la profesora fomenta una dinámica de aprendizaje basada en la discusión crítica y el aprendizaje por descubrimiento, con un clima agradable y altas expectativas académicas. No cabe duda de que esta aula funciona de forma excelente; de la misma forma que, como pudimos comprobar, parece hacerlo todo el centro educativo.

Un centro en el que el trabajo en equipo es fundamental

El aula de 3º de primaria forma parte de un todo más amplio y, sin duda, no funcionaría de forma tan adecuada si el entorno no acompañara. De hecho, estamos analizando esta aula porque tenemos la certeza de que se inserta en un centro eficaz, que persigue una educación de calidad a partir de la formación integral de cada uno de sus alumnos y alumnas.

El director del Colegio Público Caja de Ahorros es un *capitán* que, elegido por la administración educativa²⁷, dirige una aventura de aprendizaje en la que todos —estudiantes, docentes, padres y madres— se hallan embarcados. Y nadie mejor que él para contarnos cómo se trabaja en el centro como conjunto, cómo se coordina con el resto de los *marineros* y cuáles son los objetivos que guían la labor del centro.

27. El director de los centros educativos públicos es elegido por el Consejo Escolar del centro (órgano colegiado de gobierno), entre los profesores que cumplen una serie de requisitos; en ausencia de candidatos en el propio centro educativo, el director es designado por la administración educativa correspondiente.

El compromiso de esta escuela y sus docentes es, ante todo, la búsqueda del éxito académico entendido en un sentido amplio. De esta forma, las prioridades son proporcionar a los alumnos conocimientos que favorezcan en ellos un compromiso consciente con los valores de una sociedad democrática, así como educarlos para que quieran y respeten su medio natural, social y cultural, al fomentar el espíritu crítico para que sean miembros activos de éste. Pero no olvidan que deben educar desde el respeto a la justicia, la cooperación, la tolerancia y la igualdad, así como transmitir estos objetivos a toda la comunidad educativa para conseguir un adecuado proceso de gestión del aprendizaje.

Estos objetivos, recogidos en el Proyecto Educativo de Centro²⁸, fueron acordados hace años por todos los miembros de la comunidad educativa. La mayoría de los docentes afirma comprender con claridad el planteamiento de la misión de la escuela y demuestra compromiso y lealtad con los valores recogidos en dicho proyecto. De hecho, el director nos cuenta que la mayoría de las decisiones se toman de forma consensuada, algo que se ha visto favorecido por la reducción producida hace años en el centro: pasó de tener dos grupos por curso a uno. En su opinión, más profesorado supone mayor disparidad de criterios. En la actualidad los docentes trabajan siguiendo una línea metodológica común, en busca de una coherencia docente global, un hecho que se plasma en las reuniones semanales de los coordinadores de ciclo, primándose la búsqueda del equilibrio y complementariedad de métodos diversos. En concreto, se trata de alcanzar puntos de encuentro en torno a la observación directa, la actividad, los aprendizajes significativos, la alternancia entre la individualización y la socialización, el descubrimiento y la funcionalidad de los aprendizajes.

Sin embargo, en palabras del director, “no es fácil definir una línea metodológica unitaria del centro, sin fisuras ni desviaciones. Es un poco complicado. En la práctica, cada profesor aporta su estilo docente”. Sin dejar de reconocer, como podemos intuir en sus palabras, la necesidad de que cada profesor encuentre en el aula el espacio autónomo en el cual desarrollar su labor, entiende que no siempre es posible alcanzar esa deseable línea común con relación a diferentes contenidos. Aun así, ante dificultades generalizadas, el centro y sus

28. El Proyecto Educativo es el documento de los centros escolares no universitarios que contiene las señas de identidad del centro, describe su estructura organizativa y formula los objetivos que pretende. Proporciona unos fundamentos técnicos, prácticos e ideológicos para la actuación coordinada del equipo docente y para la elaboración del resto de los documentos organizativos del centro. Es elaborado por representantes de profesores, padres y alumnos, y aprobado por el Consejo Escolar.

protagonistas responden, se coordinan y trabajan en una misma línea para alcanzar idéntica meta.

Lo anterior fue lo que ocurrió hace algunos años, cuando se detectaron problemas en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, acordando una línea de actuación conjunta para paliarlos. Una vez más, las palabras del director nos aportan nuevas pistas sobre el funcionamiento de los docentes en este aspecto: “la línea metodológica unitaria es difícil, pero sí es fácil aunar criterios mediante el diálogo y la puesta en común de los diferentes problemas que tenemos en el colegio”.

Por otro lado, el director —como capitán que ha de llevar el navío a buen puerto— persigue la creación de un ambiente ordenado y un clima escolar que facilite la enseñanza y el aprendizaje. El Caja de Ahorros es un centro que se caracteriza por un clima afable, en el que las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado, el propio director) son amistosas y cordiales, en el que no hay problemas importantes de disciplina. Esto es algo que el director pone (de nuevo) en relación con la existencia de una única línea en el centro: “porque una baja ratio permite trabajar muy a gusto”.

En el mismo sentido, los profesores expresan su confianza en las posibilidades intelectuales de sus alumnos: se interesan bastante por los problemas que presentan y señalan que en el centro están muy desarrollados los valores de respeto mutuo y confianza. Esto último pudimos constatarlo en nuestra visita, cuando en los intercambios de clases o a la entrada y salida de la jornada escolar observamos conversaciones amistosas entre chicos, chicas y docentes. El director nos informa que es frecuente que, cuando los alumnos del centro coinciden con sus profesores en la calle, fuera del horario escolar, se paren para charlar con ellos amistosamente.

Los docentes trabajan a gusto porque saben que su labor es valorada: las familias consideran al equipo docente como el elemento más importante del centro y con el que se encuentran más satisfechos —aunque también reconocen la relevancia de otros aspectos como la dirección, la disciplina o los valores que en él se transmiten—. Por otro lado, consideran suficientes los espacios y medios materiales que están disponibles en el centro, aunque parecen echar de menos más recursos para la docencia en sus aulas. Sin embargo, la satisfacción con sus condiciones laborales —prestaciones, oportunidades de perfeccionamiento— es intermedia, siendo las oportunidades de promoción profesional el aspecto laboral con el que se encuentran menos satisfechos.

Los profesores mantienen buenas relaciones con el equipo directivo, al que en su mayoría tienen en alta estima, y se sienten tenidos en cuenta a la hora de

tomar decisiones. Señalan que el director contribuye a la creación de un buen clima escolar y de relaciones cordiales entre ellos: en efecto, la *química* existente entre docentes y equipo directivo llamó nuestra atención de manera especial. De hecho, como venimos dejando entrever, el director se encuentra profundamente implicado en la vida del centro, tanto en sus aspectos relacionales como académicos. Se interesa por la supervisión y evaluación del aprendizaje de los estudiantes y del centro en su conjunto, al evitar en lo posible que el profesorado se sienta fiscalizado en su tarea educativa. Pretende, sobre todo, que los docentes tengan conciencia de su disposición a ayudarlos cuando surja alguna dificultad, de forma colaboradora y no impositiva. Asimismo, se preocupa por transmitir personalmente toda la información que considera importante compartir con el profesorado y se sirve de los coordinadores de ciclo o de las reuniones del Claustro²⁹ para hacerles llegar otras informaciones —habla de un “bombardeo de papeles” desde diferentes instancias—. También se interesa por el desarrollo profesional de sus compañeros y compañeras, al tratar de facilitarles el acceso a distintas actividades de formación del profesorado.

Nuestro *capitán* otorga una importancia máxima a la implicación de los padres en la educación de sus hijos. De hecho, las relaciones entre las familias y el director son, en esencia, de colaboración, aunque las reuniones a las que se les convoca se produzcan sólo cada tres meses y el director crea que habría que promover mucho más su implicación. En esa misma línea, aunque afirma que las sugerencias organizativas de padres y madres son atendidas en la medida de lo posible —sobre todo cuando son constructivas—, sostiene que hay mayores reticencias a la hora de tener en cuenta sus sugerencias respecto a los contenidos educativos, ya que considera que los profesionales de la educación son los docentes y que los padres deben participar poco en este ámbito. Tal afirmación coincide con la que al respecto realizan los profesores, para quienes el director no se caracteriza por promover la participación de los padres en la toma de decisiones pedagógicas.

Para canalizar las iniciativas de participación, el centro cuenta con la Asociación de Padres y Madres de Alumnos, de la que forma parte alrededor de la mitad de las familias. Sin embargo, la escasez de medios económicos, la falta de implicación prolongada en el tiempo y las constantes críticas a su labor dificultan,

29. El Claustro de profesores es el órgano propio de participación de éstos en el gobierno del centro y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, decidir y, en su caso, informar sobre todos los aspectos docentes de éste. Está presidido por el director e integrado por la totalidad de los profesores que prestan servicio en el centro.

en opinión del director, su funcionamiento. Aun así, las relaciones con el director son cordiales, constructivas y de cooperación, con canales de comunicación bastante fluidos: les informa quincenalmente a través de la Junta Directiva de la propia Asociación o de sus representantes en el Consejo Escolar; y, si se trata de algún aspecto que deba notificarse a cada una de las familias, utiliza el recurso de las circulares.

Para terminar, y por lo que a actividades de innovación se refiere, el centro se mantiene en contacto permanente con el Centro de Formación e Innovación Educativa³⁰, buscando asesoramiento cuando considera que alguna de sus iniciativas es interesante para el centro. En este sentido, el director también mantiene reuniones con otros colegios para conocer las iniciativas que están llevando a cabo. Si las considera de interés, analiza con el equipo docente su posible aplicación en el Caja de Ahorros, logrando en la mayoría de las ocasiones un alto grado de participación por parte de éstos.

Entonces... ¿estamos ante una escuela eficaz?

Una vez realizada esta mirada retrospectiva al Caja de Ahorros, rememorando lo que supuso nuestra visita al centro y la impresión que nos produjo, cabe ahora preguntarse si aquellos aspectos que hemos señalado como representativos de su funcionamiento coinciden con los factores que, según la literatura disponible, permiten afirmar que en efecto se trata de una escuela eficaz.

El Caja de Ahorros es un centro con un *número reducido de alumnos*, hecho que, según la literatura, favorece las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad escolar y contribuye a la creación de un clima positivo y propicio al aprendizaje de los alumnos.

Uno de los aspectos fundamentales en este tipo de centros es que existan *metas compartidas* por todo el profesorado y toda la comunidad educativa. En el Caja de Ahorros observamos que los docentes realizan esfuerzos de coordinación y, asimismo, comprenden con claridad cuál es la misión de la escuela y se sienten implicados con los valores y el proyecto del centro. Así, se añaden los aspectos de compromiso y corresponsabilidad como factores que en este centro puede estar incidiendo en su buen funcionamiento.

Encontramos también en el Caja de Ahorros otro de los aspectos positivos en relación con los centros que funcionan adecuadamente: el centro, como organismo vivo que es, *aprende de los problemas planteados en el pasado*. Así, cuando han

30. Los Centros de Formación e Innovación Educativa son los encargados de aspectos como la formación permanente del profesorado y el asesoramiento en procesos de innovación, entre otros.

surgido problemas en determinados aprendizajes, los han enfrentado mediante el trabajo en equipo y la búsqueda de líneas metodológicas comunes, sabiendo cómo generalizar las nuevas formas de trabajo cuando ha sido necesario.

El hecho de que exista un ambiente atractivo y agradable entre los miembros de la comunidad educativa, además de conllevar que se trabaje mejor en el centro, es uno de los factores más directamente relacionados con un buen rendimiento de los alumnos. Y la *existencia de un buen clima* es, en efecto, uno de los puntos fuertes de nuestro centro, en el que la cordialidad y la confianza son la tónica dominante en las relaciones.

Uno de los aspectos más relevantes y que suscita un mayor grado de consenso en la literatura sobre eficacia escolar es el *papel determinante de la dirección de la escuela*. En este caso, el director reúne gran parte de las virtudes que ayudan a que un centro sea eficaz. Por un lado, considera que la implicación, la participación y el compromiso de profesores y alumnos son aspectos relevantes, e intenta fomentarlos. Asimismo, tiene siempre en cuenta las opiniones de toda la comunidad educativa (de hecho, se perciben relaciones de cordialidad y respeto con todos ellos, quienes a su vez ven en el Director una persona en la que se puede confiar). Por otro, encontramos que ejerce un verdadero liderazgo pedagógico: el director del Caja de Ahorros se preocupa por transmitir los objetivos educativos del centro con claridad, fomentar la coordinación entre los docentes y realizar un seguimiento de su labor, concebido esto como un apoyo a sus esfuerzos.

En el Caja de Ahorros también vemos que los profesores disponen de la necesaria *autonomía* respecto a la determinación de las estrategias que seguirán en su aula (aspecto que el propio director entiende como necesario). Según la literatura, esta forma de actuar contribuye a la mejora e incremento del rendimiento de los alumnos.

En cuanto al *aula* de 3º se observa, en primer lugar, que la profesora fomenta habilidades de orden superior. No se conforma con que los alumnos conozcan los contenidos mínimos, sino que, en consonancia con los objetivos que se defienden para el centro en general, también busca que sus alumnos sean “competentes” en lo relacionado con la convivencia, la formación de un espíritu crítico que les permita acceder a otros aprendizajes desde una perspectiva integradora, el interés y la curiosidad por los nuevos contenidos, entre otros. Y eso lo consigue al establecer un clima de aula tranquilo, ordenado, que se dirige al aprendizaje y fomenta la participación de todos como agentes de su propia formación, y en el que la confianza y las buenas relaciones establecen la base adecuada para los objetivos educativos que se persiguen. La profesora, además, concede bastante importancia a la planificación de sus clases y comunica altas expectativas académicas a sus alumnos; algo que, además de ser uno de los factores fundamentales

en relación con la eficacia escolar, sin duda redundante de manera positiva en la percepción de competencia y la autoestima de los niños y niñas del aula.

Tras esta recapitulación, podemos afirmar —una vez más— que el Colegio Caja de Ahorros es un buen centro, un centro eficaz. Sin embargo, todo lo bueno es siempre mejorable, porque puede continuar avanzando hacia la excelencia, y por ello podríamos mencionar algunos aspectos que, desde el punto de vista de las investigaciones realizadas en el ámbito de la eficacia escolar, contribuirían a dicho avance.

En primer lugar, sería positivo vertebrar en el centro un sistema de autoevaluación sistemática que sirva de ayuda para concretar los puntos fuertes y débiles de su funcionamiento. A partir de ésta, se trataría simplemente de mantener y mejorar las buenas prácticas, promoviendo nuevas iniciativas que contribuyan a un mejor funcionamiento del centro y descartando las que no resulten adecuadas.

En el mismo sentido, sería recomendable realizar actualizaciones periódicas del Proyecto Educativo, elaborado hace ya varios años, con el fin de buscar nuevas oportunidades para que los protagonistas de la acción educativa *repiensen* aspectos como la misión de la escuela y sus objetivos educativos, entre otros, ajustándolos siempre que sea necesario a la cambiante realidad de todo centro educativo. Y, para terminar, un aspecto que el propio Director admite como mejorable porque —en su opinión y en la nuestra— está claramente relacionado con unos buenos niveles de logro en el centro: la implicación de las familias del alumnado. En España, las familias y los estudiantes son los eternos convidados de piedra, y su participación e implicación en el proceso educativo y de gestión del centro son las asignaturas pendientes de nuestro sistema educativo.

En definitiva, tal como hemos destacado una y otra vez, el Colegio Público Caja de Ahorros es un centro que funciona de forma adecuada, con metas claras y coherentes, y que además ha conseguido que toda la comunidad educativa esté satisfecha: continuar en esta línea, progresando siempre hacia mejor, debe ser su objetivo último. El nuestro era conocerlo y describirlo: queda aquí esta descripción por si puede ayudar a otras escuelas a emprender procesos de análisis, crecimiento y desarrollo que las encaminen a crecer y ser también centros en verdad eficaces.

Osiris Marianela Guerra Armuelles (Ministerio de Educación, Panamá)

Cuando llegamos a aplicar la prueba de eficacia escolar al Centro Básico San Mateo, nos impresionó la gran cantidad de padres y madres que se encontraban en el vestíbulo. Mientras aguardábamos, conversamos con algunos de ellos sobre su presencia allí. Una madre respondió: “nosotros somos colaboradores de la escuela”; este hecho me pareció sumamente interesante, pues debido a mi trabajo he tenido la suerte de desplazarme por todo el país y este espíritu de colaboración por parte de los padres no es un hecho común, sobre todo en las áreas urbanas.

Contexto del Centro San Mateo

Este centro se encuentra ubicado en el barrio San Mateo, en la avenida 8º Oeste entre calles C y D Sur en la ciudad de David, Provincia de Chiriquí.

Cuenta con cuatro pabellones dentro de una infraestructura bien cuidada. Se asignan 15 aulas de clases, cinco aulas especiales, bibliotecas, área de juegos, área administrativa y sala de docentes.

Los docentes del Centro San Mateo

Cuenta con 140 educadores, en su gran mayoría docentes de primera categoría y especializados en las diferentes ramas que imparten.

Pudimos observar en los docentes una actitud productiva, entregada a su labor y su relación con los estudiantes denota confianza entre ambas partes, incluidos los más pequeños, quienes, al llegar nosotros, a pesar de que se les había anunciado nuestra visita, se mostraban algo temerosos; mas el docente explicó nuestra labor, lo que logró una total participación de los estudiantes.

Los padres de familia

Al conversar con los padres de familia, desde nuestra llegada pudimos percatarnos de que existe una total participación en el proceso educativo de los niños; observamos padres y madres preocupados por el quehacer educativo de sus hijos.

Esta apreciación aumentó cuando pasamos a los estudios focales con ellos y los niños. Los padres fueron abiertos, espontáneos, expresaron sus inquietudes de forma sencilla. El hecho de ser seleccionados para esta investigación los llenó de orgullo.

Los estudiantes

Destacamos dos tipos de grupos de estudiantes: los alumnos a quienes se les aplicó la prueba y los estudiantes que colaboraron con la actividad. Los docentes prepararon a los primeros emocionalmente sobre nuestra visita; pese al temor natural de la presión de una prueba aplicada por agentes foráneos a la escuela, hubo una total recepción por parte de los estudiantes. Realizaron las preguntas naturales de aclaración de dudas. Cumplieron con el horario establecido y fueron por completo participativos.

Pudimos observar en estos estudiantes una actitud abierta y mucha iniciativa; a pesar de que este centro educativo reúne a niños de diferentes estratos sociales, se pudo observar niños espontáneos, vivaces y participativos.

En cuanto a los estudiantes que participaran en los grupos focales, cabe señalar que la dirección seleccionó a de los niveles más altos y con resultados académicos muy positivos. Estos estudiantes colaboraron de manera activa en la aplicación y desarrollo de la prueba: más que una asignación, para ellos resultó un incentivo ser seleccionados para esta labor.

El ambiente escolar

En este centro existe un clima escolar agradable. Es notable el hecho de ver mensajes positivos en todas las paredes del pabellón escolar. No se destaca el centro educativo por una estructura arquitectónica agradable, dado que han tenido que aprovechar el espacio disponible para exposición debido a la matrícula. No obstante, esto no es impedimento para que se sienta un ambiente escolar cálido.

Resultados pedagógicos

Es evidente que todos los aspectos mencionados con anterioridad, al conjugarse, dan como resultado una interrelación positiva entre escuela-estudiante-comunidad educativa, lo cual ha redundando en resultados pedagógicos positivos.

La positiva competencia entre los docentes conlleva una preparación didáctica constante. Existen limitaciones de orden tecnológico, equipamiento y dotación de materiales, que menoscaban los resultados educativos. Pese a ello, consideramos que este centro educativo tiene en su haber características especiales dignas de ser emuladas por otros centros, las cuales lo hacen diferente e infieren en resultados eficaces.

Cecilia Ramírez (GRADE, Perú)

Contexto socio-demográfico: del campo a la ciudad

Esta escuela es un centro educativo estatal que depende administrativa y financieramente del Ministerio de Educación. Está ubicada en San Martín de Porres: el tercer distrito más populoso del país, en la ciudad de Lima.

El territorio de San Martín de Porres, en sus inicios, estuvo conformado por haciendas que a partir de los años cuarenta fueron desapareciendo como producto de los fuertes procesos migratorios y de las continuas invasiones de tierras. Pese a la existencia de leyes que protegen las áreas agrícolas, se procedió al sembrado de cemento mediante múltiples modalidades. Otra de las formas como se ha poblado esta zona ha sido a través de las asociaciones pro vivienda, cooperativas e inmobiliarias, las cuales han dado lugar a prósperas urbanizaciones. Gracias a la organización y al trabajo comunal de sus habitantes, se ha logrado de manera progresiva que las condiciones de vida en este distrito mejoren de manera notable. Así, se pueden observar sectores cada vez mayores que cuentan con amplias viviendas construidas con material noble y acceso a servicios básicos. El crecimiento poblacional de esta zona hizo que San Martín de Porres pasara rápidamente de ser parte de un distrito, a convertirse en uno por sí mismo.

Una de las características de San Martín de Porres es, sin duda, la actividad laboral que realizan a diario sus pobladores, la cual se focaliza en la industria y en el creciente comercio. La población es en su mayoría comerciante (50.000 formales y 10.000 informales³¹) y los principales rubros a los que se dedican son: comercio de productos de primera necesidad, confecciones, calzado, trabajos en madera, artesanías y metalmecánico, en ese orden. Gran parte de la población del distrito es migrante, oriunda en su mayoría de la sierra del Perú, que llegó a Lima en busca de un futuro mejor y encontró en el comercio la fuente de mejores oportunidades de vida para ellos y sus familias.

Una escuela estatal como muchas

El centro educativo tiene 24 años de antigüedad y se encuentra en medio de dos áreas radicalmente contrastantes. Frente a la escuela se halla una zona urbanizada donde las casas están construidas de material noble y en su mayoría son de dos pisos. Dicha zona cuenta con parques, jardines, espacios deportivos

31. Según estadísticas del Municipio de San Martín de Porres.

y todos los servicios básicos (agua, desagüe y energía eléctrica), además de posta médica, capilla y pequeños negocios. En la parte posterior, el centro educativo colinda con un sector urbano marginal, un asentamiento humano caracterizado por la precariedad de sus construcciones y limitaciones en los servicios básicos. Aquí sus vías de acceso no están asfaltadas y la inseguridad de la zona es un tema que preocupa a los pobladores. Asimismo, a uno de los lados de la escuela existe un colegio secundario que, desde su creación (hace 12 años), ha mantenido un funcionamiento independiente de la escuela primaria. Incluso, nos comentan que un grupo significativo de estudiantes decide no continuar sus estudios en este centro educativo al terminar el sexto grado, sino que buscan otras opciones a pesar de ser más lejanas.

El plantel funciona en dos turnos (mañana y tarde) y atiende a estudiantes sólo del nivel primario: en total, 775 alumnos de 1° a 6° grados. La jornada escolar es de 4,5 horas diarias (con un período de 30 minutos de descanso), cinco veces a la semana. Recibe por parte del Ministerio de Educación una dotación diaria de desayunos escolares, los cuales se reparten durante la hora de recreo entre los alumnos y los profesores.

Las instalaciones de la escuela están construidas con material noble y son de una sola planta. Los ambientes son amplios, bien iluminados y ventilados. Sin embargo, son insuficientes para el número de estudiantes que atiende: en promedio hay 40 alumnos por salón. Desde hace varios años, se tiene en proyecto la construcción de un segundo piso para acondicionar más aulas, implementar una biblioteca, laboratorios y una sala donde las profesoras puedan reunirse o preparar sus clases, pero hasta el momento la implementación de este proyecto no ha sido posible debido a la falta de presupuesto.

En la escuela existe un patio principal y uno secundario, ambos rodeados por los salones de clases. Además, cuenta con una sala de cómputo con ocho computadoras, las que se encuentran en buenas condiciones; sin embargo, son insuficientes para abastecer las necesidades de la población estudiantil. Este centro educativo carece de recursos audiovisuales, como televisores o reproductores de VHS, que podrían ser empleados durante las sesiones de clase.

Por otra parte, existe un ambiente compartido con el departamento de educación física donde funciona el servicio psicopedagógico del centro. Allí, desde hace cinco años brinda atención una psicóloga contratada por una universidad particular con la cual el centro educativo mantiene un convenio de apoyo. Cabe destacar que la existencia de un servicio psicopedagógico es algo poco común en las escuelas estatales del país, debido a que no existe un presupuesto destinado para este rubro. Adicionalmente, el centro cuenta con un salón pequeño donde se guardan los instrumentos musicales de la banda escolar (con varios gallardetes).

Si bien es cierto que esta escuela no cuenta dentro de su infraestructura con canchas de deporte, existe frente a ella un amplio parque con dos canchas deportivas, a las cuales acuden los estudiantes durante las clases de educación física.

Algo que llama la atención al entrar a este plantel es el estado de orden y limpieza que caracteriza a sus diferentes ambientes: así, por ejemplo, encontramos los servicios higiénicos siempre limpios.

En la escuela laboran 24 docentes, todas mujeres, incluidas la directora y la subdirectora. La edad promedio es de 39 años y cuentan con más de 13 años de experiencia profesional. El tiempo de permanencia en este centro educativo es de cinco años en promedio.

Respecto a su población estudiantil, ésta proviene principalmente de la zona urbana donde se encuentra el centro educativo. Sin embargo, existe un grupo de estudiantes que pertenece a sectores más alejados, los cuales tienen que trasladarse a la escuela en microbuses o mototaxis. Casi la totalidad de los estudiantes cuenta con educación inicial (preescolar) y sus edades corresponden al grado que están cursando. Sólo el 1% de los estudiantes habla quechua³². En cuanto al acceso a los servicios básicos, se puede apreciar que la mayoría de las familias cuentan con ellos; es así como el 83% cuenta con servicio de agua potable; el 97%, con servicio de luz, y el 92%, con desagüe y baño incluido en la vivienda. Cabe anotar que el nivel educativo de las madres es secundaria completa en la mayoría de casos.

En los últimos años, el grado de involucramiento de la escuela con la comunidad ha ido disminuyendo considerablemente. Antes, según refieren padres y maestros, la escuela realizaba acciones conjuntas con la comunidad como actividades culturales y deportivas, celebración de festividades religiosas, campañas de solidaridad (debido principalmente a desastres naturales ocurridos en la zona), campañas de educación cívica y cursos de catequesis. En la actualidad, son cada vez menos las veces en las que el centro educativo participa en este tipo de eventos. Las profesoras afirman sentirse desmotivadas para ello, además de no contar con el apoyo necesario por parte de las autoridades del centro.

Gestión institucional: un proceso con tropiezos

Dirección sin lograr aun consolidar su liderazgo

La directora es una docente que el presente año³³ asumió de manera provisional la dirección de la escuela. Esto se debió a la intempestiva salida de su ante-

32. Lengua indígena empleada principalmente por pobladores de las zonas de sierra del país.

33. Los datos para la presente descripción fueron recolectados el año 2003, es decir, un año después de administradas las pruebas a los estudiantes.

cesor en el cargo. La gestión del anterior director se caracterizó por la existencia de un clima escolar muy restrictivo y autoritario, donde se generaban continuos enfrentamientos entre él y las docentes.

A pesar de que la nueva directora es reconocida como la máxima autoridad de la escuela por los diferentes actores, todavía no es percibida como la líder administrativa y pedagógica del centro educativo; esto puede deberse al corto tiempo que ella tiene en el cargo. En opinión de las docentes, es la subdirectora quien está asumiendo con mayor fuerza estas responsabilidades y quien, además, mantiene una relación cercana con ellas. Por su parte, los padres de familia manifestaron que a veces no logran comunicarse con la directora cuando tienen un problema y que tienen que coordinar sólo con las docentes.

Asimismo encontramos que dentro de la plana de profesoras existe un grupo que se ha convertido en el sector opositor de la nueva directora. A pesar de ser docentes que trabajan muy bien en el aula y que mantienen buenas relaciones con sus demás compañeras, suelen presentar dificultades para seguir las indicaciones de la dirección.

Proyecto educativo en proceso

El centro educativo se encuentra elaborando un nuevo proyecto educativo institucional (PEI), debido a que la persona que tuvo a su cargo el puesto de director hasta el año pasado, al ser cambiado, se llevó consigo el PEI del centro, el cual no había sido socializado con el resto de miembros de la escuela. Las docentes se han organizado en comisiones de trabajo, pero no han logrado hacer la puesta en común para iniciar la redacción conjunta del documento final antes del inicio del año académico. Entre las razones que refieren las profesoras para explicar por qué aún no terminan esta tarea se encuentran: que les programan capacitaciones en esa misma época (y éstas se cruzan con las reuniones de trabajo), que a veces las reuniones de trabajo son los sábados y para ellas es imposible asistir; a su vez, señalan que cada una tiene una idea diferente de cómo se debe elaborar el proyecto educativo y estas discrepancias suelen retrasar el trabajo. Relacionado con esto último, señalan que la directora no logra liderar de manera adecuada este proceso debido a la escasa capacitación específica recibida para realizar esta tarea.

A pesar de no contar con un documento consensuado y conocido por todas que oriente la práctica docente, se ha observado un fuerte acuerdo entre docentes y directivos en señalar, como objetivo primordial de su tarea educativa brindar una formación integral a sus estudiantes. Consideran que no es suficiente con darles a los alumnos conocimientos, sino que es fundamental darles una formación más completa que ponga mucho énfasis en una “educación en

valores”. Ellos dicen que se preocupan tanto por el desarrollo cognitivo de los estudiantes como por su desarrollo socio-afectivo. Los valores que la mayoría de las docentes coincidieron en señalar como los más importantes son: solidaridad, respeto, responsabilidad y respeto a la democracia. También manifestaron que buscan de manera activa que sus alumnos practiquen estos valores en su vida diaria, tanto en la escuela como en el hogar. Agregaron que consideran importante estimular la creatividad de sus estudiantes y el desarrollo de sus diferentes habilidades y aptitudes. En este sentido, la escuela brinda a los estudiantes talleres de danza, inglés y computación dentro del horario escolar.

Esto concuerda con lo manifestado por los padres de familia, quienes afirman que a sus hijos no sólo les están enseñando conocimientos, sino que también reciben una formación en valores y que aprenden a compartir, a trabajar en grupo y a desenvolverse mejor. Consideran que esta formación completa es muy útil para ellos.

Las profesoras: un equipo de trabajo comprometido

El alto nivel de compromiso de las docentes con la labor en el centro educativo es uno de los aspectos más destacados por los diferentes miembros de la escuela. Al respecto, una docente expresó: “Una de las cosas más positivas de esta escuela es la disposición por parte de las docentes [...] disposición de parte de todas nosotras para poder planificar, organizarnos, estar atentos a lo que viene, a utilizar nuevos materiales, nuevas estrategias. En eso creo que todos los grados de primero a sexto coinciden [...] es algo positivo de nuestra escuela”.

Las profesoras manifiestan que pese a que las autoridades de las instancias educativas centrales y locales no les dan muestras de valoración por el buen trabajo que realizan, ellas suelen sentirse motivadas y tratan siempre de dar su mejor esfuerzo en beneficio de los estudiantes. Esto se debe a la gran vocación que afirman poseer y a las muestras de cariño y reconocimiento que a diario reciben por parte de los padres de familia y de sus alumnos. Como una de las profesoras señala: “Nos esforzamos porque nosotros mismos nos sentimos contentos con todo lo que hacemos”.

El trabajo en equipo es una práctica que caracteriza a los maestros de esta escuela. La mayoría de ellos se reúne una vez a la semana para planificar y coordinar la preparación de sus sesiones de aprendizaje, de modo que se ha logrado un ritmo de avance curricular casi parejo. Al visitar las clases, encontramos que éstas no respondían a improvisaciones del momento, sino a una planificación previa, tanto de la secuencia de actividades como del uso de materiales y recursos empleados. Al respecto opinan: “Trabajamos en conjunto. Aquí se

coordina para programar las actividades y no como en otras escuelas donde cada quien trabaja por su lado”.

Prácticas pedagógicas significativas

La mayoría de las docentes considera que promueven un “aprendizaje significativo” entre sus alumnos. Ellas están convencidas de que sus estudiantes deben participar de manera activa en la construcción de nuevos conocimientos; por eso, cada vez que se enfrentan a un nuevo tema en clase, parten de los conocimientos y la experiencia previa de sus alumnos. Asimismo, en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje tratan de incorporar actividades prácticas que permitan a los alumnos vivenciar lo que están aprendiendo. Es por esta razón por la que realizan excursiones o visitas a distintos lugares de la comunidad.

Otra estrategia que emplean para garantizar una enseñanza efectiva es la realización de trabajos grupales, lo que permite despertar el interés de los estudiantes por un tema, garantizar que ellos tengan un rol activo durante el proceso de aprendizaje y promover un aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, dado que se ayudan mutuamente.

Lo más importante para estas docentes es que los nuevos conocimientos sean significativos para los estudiantes: es decir, que los comprendan y que tengan sentido para ellos, porque ésta es la única manera de garantizar que los vayan a aplicar en su vida diaria “y no como antes que se les enseñaba sólo a memorizar contenidos”.

La mayoría de las docentes coincide en señalar que, si bien es cierto que esta forma de enseñanza da resultados muy positivos, también demanda una fuerte inversión de tiempo tanto en la planificación como en el momento de ponerlo en práctica con los estudiantes.

A pesar de que a principios del año escolar el Ministerio de Educación entrega a cada estudiante en forma gratuita cuadernos de trabajo³⁴ de lógico-matemática y comunicación integral, las docentes suelen solicitar a los padres de familia que adquieran además otros textos de estas áreas por considerar que los del Ministerio son insuficientes para el desarrollo de los contenidos propuestos.

Clima del aula positivo

El clima general en las aulas se caracteriza por la existencia de relaciones positivas entre los alumnos y sus profesoras. En opinión de las docentes: “ya

34. Los textos escolares de matemáticas y lenguaje incluyen principalmente ejercicios con espacios para que el alumno resuelva en el mismo material.

no hay esa relación vertical y distante de hace unos años, sino que más bien se trata de una relación de cariño y confianza”.

La mayoría de los niños señala que se llevan bien o muy bien con sus profesoras y que lo que más les gusta de ellos es que los apoyan, los aconsejan y los escuchan. Se sienten queridos y respetados por sus docentes y éstas no sólo se preocupan por enseñarles conocimientos, sino que además están siempre pendientes de ellos y de los problemas que pudieran estar teniendo en la escuela o en casa, con el fin de poder ayudarlos.

Asimismo, las relaciones con sus compañeros de clase son bastante amistosas; constantemente se observaron expresiones de solidaridad y respeto. Rara vez se producen escenas de violencia, salvo casos aislados pero no significativos.

En horas de trabajo se observa una actitud positiva hacia el estudio: los alumnos trabajan de manera adecuada cuando hay supervisión por parte de la profesora, aunque cuando ésta sale del aula tienden a relajarse, conversar en voz alta y distraerse.

Otro aspecto destacable es el clima de colaboración que existe en las aulas. Los alumnos ayudan a sus docentes en diferentes acciones, las cuales van desde “limpiar el salón o borrar la pizarra” hasta “no hacer travesuras y atender el dictado de clase”, según expresaron los mismos estudiantes. De esta manera contribuyen con el cuidado y el mantenimiento del orden de las cosas que hay en el aula: se podría decir que la consideran como suya.

Padres de familia: una presencia permanente

Los padres de familia se encuentran muy comprometidos con la educación de sus hijos. Ellos consideran que el hogar cumple un rol fundamental en esta tarea, razón por la cual asumen un rol activo al respecto, que se traduce en acciones como: seguimiento del avance académico y el comportamiento de sus hijos, como ellos mismos reportan: “Venimos siempre a ver cómo están los niños, a preguntar a la profesora. Y estamos al tanto de todo y venimos a las reuniones: siempre estamos”.

Además, apoyan a sus hijos con sus tareas en casa (pese a que un grupo considerable de padres y madres trabaja fuera del hogar). Participan en actividades de la escuela tales como limpieza del centro educativo o del aula, paseos, actividades pro fondos, donación de cuotas para adquirir materiales para el aula, celebración de festividades y asistencia a reuniones.

Existe una opinión positiva generalizada por parte de directivos y docentes acerca del nivel de apoyo que los padres de familia les brindan. Una docente afirmó: “podemos contar con la mayoría de ellos siempre que los necesitamos”.

Pese a ello, algunas docentes mencionaron que en determinadas ocasiones llegaban a sentirse fiscalizadas en su trabajo y eso las incomodaba. Sin embargo, reconocen la importancia que tiene que los padres de familia estén siempre al tanto de lo que ocurre en la escuela. Por otro lado, los padres reportan la existencia de relaciones positivas con las profesoras de la escuela. Mencionan que se sienten escuchados y que sus opiniones son tomadas en cuenta. Existe una comunicación permanente entre padres y profesoras acerca del avance de los estudiantes.

Confianza y satisfacción con el desempeño de la escuela: una opinión generalizada

Dentro de su comunidad, este centro educativo se ha ganado un alto reconocimiento como institución educativa de prestigio. En palabras de sus mismos actores, esto se debe a la buena infraestructura con la que cuenta, su exitosa trayectoria en competencias interescolares de diferentes disciplinas y, sobre todo, por la plana docente bien capacitada que labora en ella. Es así como esta escuela ha logrado, en comparación con otros centros de la zona, mantener un significativo nivel de demanda en cuanto a cupos de matrícula se trata. En palabras de una de las madres de familia: “Es el mejor [colegio], me hablaron de él muy bien: buena enseñanza, buena infraestructura y buenos docentes”.

La mayoría de los padres se muestran satisfecho en términos generales con la escuela; de hecho, coinciden en señalar que una de las razones por las que matricularon a sus hijos en ella es el prestigio que ésta tiene en la comunidad.

Estudiantes y padres de familia coinciden en afirmar que estudiar en esta escuela les dará la posibilidad de un mejor futuro: entendiéndolo por ello tener la posibilidad de ingresar a la universidad, estudiar una carrera y, eventualmente, les permitiría tener un buen trabajo. Al respecto algunos padres opinaron: “nuestros hijos tienen que estudiar para que sean mejores que nosotros más adelante, para que sobresalgan en la vida y no tengan que pasar todas las dificultades que nosotros hemos tenido que vivir”.

En general, la mayoría de los alumnos entrevistados se muestran satisfechos con su centro educativo. Las razones de ello son, en principio, tres: aprenden y les enseñan muchas cosas nuevas (destacan especialmente el hecho de aprender a leer y escribir), tienen muchos amigos y les gusta la infraestructura de la escuela.

Al igual que los otros actores clave, los padres resaltan la infraestructura adecuada del colegio como una de sus fortalezas y valoraron aún más el que la escuela cuente con buenos profesores que enseñan bien y se dedican a sus alumnos. De hecho, para varios de ellos ésta era la razón principal por la cual inscribieron y mantienen a sus hijos en esta escuela.

A modo de conclusión

En resumen, podemos señalar que esta escuela se caracteriza por contar una infraestructura y materiales educativos medianamente adecuados y, sobre todo, por poseer un recurso fundamental para brindar una educación de calidad: el capital humano que labora en ella. Las profesoras se encuentran identificadas y comprometidas plenamente con sus estudiantes, disfrutan de su trabajo y ponen el máximo esfuerzo en lograr sus metas. En esta tarea se sienten acompañadas y apoyadas por los padres de familia, quienes han asumido un rol activo, por lo cual se encuentran involucrados en la formación de sus hijos.

Las aulas de clases se caracterizan por la planificación de las sesiones de aprendizaje (las cuales responden a un trabajo en equipo por parte de las docentes) y actividades orientadas a lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, basados en un rol activo por parte de éstos. Además, existe un clima positivo que se traduce en relaciones cordiales y respetuosas entre estudiantes y profesores y entre los mismos estudiantes. Esta situación se repite en las relaciones que se establecen entre los docentes.

Aunque no se haya llegado a concretar una visión común de la labor educativa de la escuela mediante la elaboración de un proyecto educativo institucional, existe consenso al señalar como objetivo de la educación impartida en el centro una formación integral, entendiendo con ello una educación en un sentido más amplio que el puramente académico.

La satisfacción con el desempeño del centro educativo es un denominador común en los discursos de los estudiantes, los docentes y, sobre todo, los padres de familia. La satisfacción se da en varios aspectos: académico, social y de infraestructura del centro (las construcciones, su mantenimiento y limpieza). Sin embargo, todos coinciden en señalar que el liderazgo del equipo directivo necesita ser fortalecido y que es un aspecto que se tiene que consolidar si se desea que la escuela alcance mejores estándares educativos de los ya se han logrado.

Marielsa López (CICE, Venezuela)

Una escuela en una ciudad histórica

Mi nombre es Betzabé Ortega³⁵. Trabajo como docente de 2° grado B en la escuela Blanca Sosa de Vargas, la escuela que obtuvo los mejores resultados en Venezuela, según la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. Tengo 9 años trabajando en la escuela y 17 años de servicio.

Mi escuela está ubicada en Ciudad Bolívar, la capital del estado Bolívar, que colinda con Brasil, en el sureste de Venezuela, a unos 600 kilómetros de Caracas. En esta región de gran belleza natural, bañada por el río Orinoco, se encuentran vastas reservas de minerales: hierro, bauxita, aluminio, oro y diamantes, así como las grandes industrias básicas del país consagradas a la producción del aluminio y del acero. Éstas aportan la mayor cantidad de divisas después del petróleo. Aquí también se encuentran las reservas hidroeléctricas más importantes de la nación.

El paisaje es único en el mundo: una inmensa llanura salpicada de tepuyes: formaciones rocosas de 2.800 metros de altura bordeadas por paredes verticales de las cuales caen miles de cascadas en época de lluvia. Una de ellas, la más alta del mundo, es el Salto Ángel.

Ciudad Bolívar posee una gran tradición histórica, aún visible gracias a los numerosos vestigios de casas y edificios de arquitectura colonial. Está situada a orillas del río Orinoco, sobre un cerro rocoso donde el río se hace más angosto. Por eso la ciudad se llamó durante el tiempo de la colonia Angostura. En el siglo XIX, Angostura se convirtió en un reducto patriota en la guerra de independencia contra España.

A pesar de ser la capital, Ciudad Bolívar no es la ciudad más importante del estado. El centro económico e industrial se encuentra en Puerto Ordaz, ubicado a 50 kilómetros de Ciudad Bolívar. El contraste entre las dos ciudades es grande: Puerto Ordaz representa la modernidad, el desarrollo y el desarraigo de sus pobladores. Ciudad Bolívar, por el contrario, es sinónimo de tradición, historia, raíces culturales.

Y es justo la presencia de la historia, tanto lejana como reciente, lo primero que se siente cuando se llega a la escuela Blanca Sosa de Vargas.

35. El relato se presenta como si hubiera sido redactado por Betzabé Ortega, docente de 2° grado B, Escuela Blanca Sosa de Vargas, Ciudad Bolívar.

Recogiendo los frutos del pasado

El retrato de Blanca Sosa de Vargas, una insigne educadora de principios del siglo XX, nativa de Upata —otra población del Estado Bolívar, conocida como la tierra de las mujeres hermosas—, domina el portal de la escuela.

Se trata de una escuela estatal³⁶, dependiente de la gobernación del estado Bolívar, ubicada en la Urbanización Medina Angarita, al lado de la sede del Instituto Nacional de Deporte del Estado Bolívar (Indebol), del Instituto Nacional de Atención al Menor (INAM), de la Quinta División de Selva de la Fuerza Armada Nacional y del Ministerio de Infraestructura.

El centro escolar trabaja sólo en el turno de la mañana: de las 7:00 a. m. a las 12 m. Es una escuela urbana de mediano tamaño, con 541 alumnos. Antes de la suspensión del servicio de comedor, la matrícula llegaba a 672 alumnos.

Entre 1994 y 1998, participamos en un proyecto de mejora escolar emprendido conjuntamente por el Ministerio de Educación, la Gobernación del Estado y el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE), denominado “Fortalecimiento de la gestión educativa de las escuelas básicas”. La Escuela Blanca Sosa de Vargas obtuvo los mejores resultados de la región, tanto con respecto al rendimiento de los alumnos como en la reorganización escolar acometida. En ello trabajaron intensamente las directoras de la época: las profesoras Josefina Larré (directora) y Marcela Ferrer (subdirectora), quienes dirigieron la institución hasta el año escolar 2001-2002.

En el marco de dicho proyecto, realizamos un diagnóstico profundo de nuestras prácticas; los docentes participamos en círculos de estudio, nos formamos a través de numerosos talleres y aprendimos a trabajar de manera colectiva. Fuimos pioneros en la organización de asociaciones de padres de alumnos para proveer almuerzos escolares y cuna de numerosas innovaciones, como la introducción de la informática en la escuela y la integración de niños en situación de riesgo.

Los frutos de esta experiencia, ya desaparecida, todavía se recogen. Los maestros todavía trabajamos en equipo, planificamos proyectos de aula y compartimos experiencias educativas por grados afines (los maestros de los tres primeros grados trabajan de manera conjunta y así sucesivamente). Prácticamente es el mismo equipo de docentes de esa época el que permanece en la

36. La descentralización administrativa de 1989 creó tres niveles: (a) nacional: escuelas nacionales, pertenecen al Ministerio de Educación; (b) regional: escuelas estatales, pertenecen a las gobernaciones de los estados (c) local: escuelas municipales, pertenecen a las alcaldías.

escuela. Los padres aún se sienten comprometidos con la escuela y asisten con regularidad a las actividades.

El relato de esta experiencia está siempre presente en el discurso de todos en la escuela, desde la directora hasta los niños, pasando por nosotros —los docentes de aula— y los docentes especialistas.

Los docentes: un equipo de trabajo comprometido

La nómina comprende un total de 34 profesores, con un promedio de 41 años de edad y 15 de experiencia. La mayoría de nosotros cuenta con más de cinco años trabajando para esta escuela.

Los docentes trabajamos en equipo por grados afines (los de primer grado trabajan en conjunto y así sucesivamente), tanto en la elaboración de proyectos de aula como en la planificación semanal. Hay un espacio, las horas de planificación de los viernes, para compartir estrategias, actividades, evaluación, propuestas educativas y otros tópicos. Ese día los alumnos se retiran a sus casas a las 10 de la mañana.

Desde que participamos en el proyecto antes mencionado (“Fortalecimiento de la gestión educativa de las escuelas básicas”) estamos comprometidos con la escuela. La mayoría de nosotros vive cerca de ésta y no hemos pedido traslado a pesar de haber podido hacerlo.

Estamos en la escuela antes de que nuestra actual directora —la profesora Yanira Salazar— llegara hace tres años y sentimos que la escuela nos pertenece. Por eso nuestra asistencia a la escuela es buena, lo cual contrasta con la mayoría de las escuelas del país, donde la inasistencia de los docentes es una de las causas del bajo rendimiento estudiantil.

Somos responsables por los bienes de la institución. A principios del año recibimos “un paquete” con todos los insumos que vamos a utilizar durante el año escolar (tiza, papel, insumos escolares varios y materiales pedagógicos). Esto, porque compramos todas las cosas al por mayor con la finalidad de hacer rendir los pocos recursos que recibimos de la gobernación. Administramos estos recursos con criterio de escasez y nos duran hasta que finaliza el año escolar.

Tenemos docentes especialistas encargados de la biblioteca, de la sala de computación, del aula integrada y del salón de usos múltiples. Tenemos un programa de pensamiento visual con el Museo Jesús Soto³⁷. Los facilitadores trabajan con fotografías ampliadas y los niños hacen análisis de ellas.

37. Pintor cinético de fama mundial nacido en Ciudad Bolívar y fallecido en 2005. Existe un museo con su obra en Ciudad Bolívar.

Una de las mayores pruebas de la calidad de la escuela es que algunos de nosotros tenemos a nuestros hijos en ella.

Sin embargo, como en todas las demás escuelas del país, tenemos carencias en nuestra formación. No hemos recibido talleres de capacitación en los últimos seis años y estamos conscientes de las fallas en nuestra formación inicial, demasiado teórica y poco relacionada con la práctica profesional.

Los niños: entre la clase media y la pobreza

La escuela atiende a un total de 541 alumnos: desde preescolar hasta 6° grado (3 a 12 años). Hay tres secciones por grado y 20 alumnos por aula, aproximadamente.

Los alumnos provienen, en su mayoría, de la comunidad adyacente a la escuela y a las urbanizaciones (clase media baja) y barrios (pobres) contiguos como: Los Coquitos, Las Moreas, Simón Bolívar, Maipure, Marhuanta.

Mención aparte merece la incorporación a la escuela de los niños del Instituto Nacional de Atención al Menor (INAM). Se trata de alumnos con problemas de conducta, abandonados o en situación de riesgo. En la actualidad hay nueve niños en esta situación (4% de la matrícula). Se han incorporado a las clases regulares niños violados, niños asesinos, niños delincuentes, entre otros. Existe un flujo de comunicación constante entre la directora del plantel y la casa hogar del INAM que atiende a los niños de 4 a 9 años y con la casa taller que se ocupa de los niños entre los 10 y los 12 años. Estos niños asisten a la escuela, y al mediodía vuelven al INAM. En la escuela son tratados igual que los demás niños, sólo que se es más exigente con ellos en cuanto al cumplimiento de las normas. Son atendidos por el docente de aula que corresponde y por la psicopedagoga del aula integrada.

Para mejorar el comportamiento de los alumnos durante los recreos, se procedió a un reajuste de los horarios y se veló por el cumplimiento de las guardias de los maestros. También se hizo un intento por separar a los mayores de los más pequeños; esto se cumplió durante un tiempo, pero la práctica obligó a abandonar este sistema.

La dirección: cuando llegó, ya casi todo estaba así

La directora de la escuela, la profesora Yanira Salazar, lleva tres años en la institución y 22 años de servicio. No es titular del cargo, cobra como docente de aula y va a concursar por el cargo en septiembre próximo. El equipo directivo anterior —las profesoras Larré y Ferrer— inició un camino que la profesora Salazar ha continuado.

A la directora le gusta delegar funciones, es responsable, trabajadora, comprometida, demuestra interés por todo su personal y alumnado. Sin embargo,

dedica la mayor parte de su tiempo a las labores administrativas y lo ideal sería que apartara mayor tiempo para detectar las necesidades que tenemos los profesores para impartir las clases.

Ella dice que la escuela puede funcionar sin ella, pues los docentes asumimos las tareas de manera autónoma. Ha intentado estar lo más cerca posible del “deber ser” de una escuela. Pero es consciente de que las cosas son lentas y los resultados a veces no se obtienen tan rápido como ella quisiera.

Para la directora, los principales problemas de la institución son la ausencia del programa alimentario escolar y la falta de recursos y de mantenimiento en la infraestructura debido a los pocos recursos asignados por la gobernación. Además, le gustaría que tuviéramos mayor capacitación a través de talleres de formación permanente.

Las instalaciones

La escuela consta de 22 aulas grandes y espaciosas. Los niños trabajan en mesas individuales y no en pupitres, lo cual le da mayor versatilidad al trabajo de aula, pues las mesas pueden colocarse de diversas maneras. Los salones tienen en las paredes los trabajos de los niños y carteles alusivos a los contenidos pedagógicos de cada grado. Las aulas tienen algo parecido a unos nichos en las paredes que fueron adornadas con cortinas, lo cual da la impresión de unas casitas de muñecas dentro de cada salón. Dentro de los nichos también hay trabajos anteriores de los alumnos. Hicimos esta ambientación entre los docentes. Cada aula tiene un ventilador que refresca el ambiente y matiza el hecho de que los techos sean de acerolit (especie de zinc verde), muy caliente.

Dentro de las actividades pedagógicas en las aulas de clase, privilegiamos el trabajo individual de los alumnos, básicamente la ejercitación en sus cuadernos de clase. Hacemos mucho énfasis en el área de matemáticas. Nuestras explicaciones son más bien tradicionales, es decir, que hacemos uso de manera predominante de las clases magistrales o pedagogía frontal, combinadas con el uso del pizarrón. La participación de los alumnos en el aula suele ser muy puntual, por lo general para responder una pregunta con una o pocas palabras y básicamente a petición nuestra.

Las tareas en el aula, por lo general, se ajustan al nivel de exigencia de cada grado. En algunos casos, estamos conscientes de que los alumnos pasan mucho tiempo en una sola actividad, lo que genera cansancio y aburrimiento. También, se pierden ocasiones para ampliar información y hacer asociaciones con temas de cultura general que pudieran ser interesantes para los alumnos.

El tiempo perdido en el aula se relaciona con las interrupciones provocadas por mantener el orden interno y, en menor medida, con aquellas relativas a

los cambios de actividad, en la organización de los asientos o a suspensiones externas. En general, puede decirse que tenemos una buena gerencia del tiempo de aula.

Las familias: las madres tienen buen nivel educativo

Por lo general, las familias atendidas están empleadas en comercios e industrias ganando un salario mínimo. La proporción es: el 65% de familias son de clase media baja y el 35% de las familias son pobres, aproximadamente. Las familias que asisten a la escuela tienen un promedio de hijos superior al promedio nacional (2,68 hijos frente a 1,9, hijos, que es el promedio nacional). También es superior el promedio de personas por vivienda: 6,37 personas por vivienda frente a 4,4, que es el promedio nacional. Las viviendas de los alumnos cuentan con todos los servicios básicos: luz eléctrica, agua potable, baño dentro de la vivienda, televisor, nevera, lavadora, cocina, equipo de sonido y un poco más de la mitad de la población cuenta con vehículo propio (58%). Podría resumirse, entonces, que su posición económica es modesta pero con comodidades relativas.

El nivel de instrucción de las familias en general es básica incompleta, pero las madres tienen una escolaridad superior al promedio nacional (9,9 años de estudio frente a 7,6 años, que es la cifra nacional), lo cual es significativo para explicar los buenos resultados de la escuela.

La autogestión forzada

La institución cuenta con instalaciones adecuadas y mucho espacio (hay cinco módulos separados unos de otros por jardines), pero su mantenimiento no es el mejor por falta de presupuesto del gobierno local. Tiene un comedor con todos sus recursos, pero se está usando sólo para el desayuno por falta de presupuesto para el almuerzo. Tiene sala de computación con ocho equipos, pero se usa a media máquina por falta de aire acondicionado. La cancha deportiva no está en muy buenas condiciones. La biblioteca está un poco desactualizada —en cuanto a los volúmenes que contiene—, el salón de usos múltiples no tiene ningún tipo de recurso que permita utilizarlo como tal. Los alrededores de la escuela se ven descuidados y con basura, al igual que uno de los patios traseros.

Hay tres televisores y una reproductora VHS que sí funcionan, los cuales usamos para enseñar contenidos puntuales. Hay que solicitarlos con suficiente antelación.

La respuesta que hemos dado a la falta de mantenimiento ha sido la autogestión. Los docentes hacemos “domingos familiares” para recabar fondos para

pintar la escuela o para limpiar los jardines. La pintura actual de la escuela se debe a uno de estos operativos. Vivimos esta situación como un problema y hablamos de ello con desasosiego.

La “sonrisa per cápita”

El clima general de la escuela es cordial y de camaradería entre la directora, los docentes, los alumnos, los padres y representantes y los obreros. Aunque cabe mencionar que existe formalidad cuando el caso lo amerita.

Las relaciones entre los alumnos son de compañerismo, los niños se respetan entre ellos, hay solidaridad y cariño. Entre los alumnos y los docentes hay respeto y afecto. Los docentes mantenemos respeto y buena comunicación con la dirección.

Todo esto se percibe cuando se camina por los pasillos, pues todo aquél con el que uno se encuentra sonríe. Esta “sonrisa er cápita” es un indicador del buen clima que se vive en la escuela, a pesar de los problemas de mantenimiento y de incertidumbre por el futuro.

La comunidad: no hay vandalismo

El nivel socio-cultural del entorno de la escuela es favorable porque prestan ayuda a la institución cuando ésta lo requiere, la asociación civil y los vecinos están pendientes de las instalaciones. No hay vandalismo contra las instalaciones. En ello también influye el hecho de que haya un cuidador que duerme en la escuela y hace las veces de conserje.

La escuela cuenta con buenas vías de acceso, alcantarillado y líneas telefónicas. No tenemos la misma suerte con la luz eléctrica y el agua potable, pues estos servicios son irregulares. En un radio de tres kilómetros de la escuela hay centros de salud y proyectos de desarrollo social. Asimismo, dos centros de educación inicial, tres escuelas primarias o de educación básica, un establecimiento de educación secundaria, una universidad o centro de educación superior y tres centros de capacitación laboral.

A pesar de ello, la zona se ve descuidada y con basura acumulada.

Incertidumbre frente al futuro

Tanto la directora como los docentes nos mostramos inseguros con relación al futuro, luego de los cambios políticos ocurridos en el estado³⁸. Hasta el momento, no tenemos información sobre el devenir de la escuela. No se sabe si será convertida en escuela bolivariana (con funcionamiento mañana y tarde)

38. La administración actual pertenece al partido de gobierno.

o si deberá ser entregada a las misiones (programas sociales complementarios implementados por la administración nacional actual para jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo) sin injerencia ni de la directora ni de nosotros. Esta situación nos preocupa, pues tampoco sabemos si permaneceremos unidos trabajando como el equipo que somos o si seremos trasladados a otras instituciones. Hasta ahora, todas las noticias son rumores.

Una escuela como las otras, sólo que...

Como puede observarse, no somos una escuela excepcional. Tenemos fortalezas, pero también debilidades e incertidumbres ¿A qué pueden atribuirse entonces nuestros buenos resultados?

En primer lugar, al trabajo compartido de los docentes, a nuestro compromiso, responsabilidad y sentido de pertenencia con la escuela. Esto fue logrado a partir de un trabajo sostenido proveniente del apoyo externo, en el marco del proyecto de mejora escolar en el que participamos en la década de los noventa. La influencia de este proyecto ha perdurado en las prácticas escolares hasta la actualidad.

La adaptación y respeto de nuestra nueva directora al sistema de trabajo preexistente en la escuela es otro de los factores que es necesario resaltar. Esta experiencia nos muestra la importancia de la adaptación reflexiva que debemos tener cuando ingresamos a un centro de trabajo.

Esta apropiación de los docentes de la escuela y la adaptación por parte de la directora producen satisfacción en los alumnos, en los padres y en los obreros que trabajan en la institución. En este sentido, el buen clima de la escuela es más bien una consecuencia de la satisfacción por el trabajo profesional bien hecho y no una causa de ello.

A modo de conclusión

En síntesis, aun con las limitaciones que tenemos, pienso que la escuela Blanca Sosa de Vargas constituye una referencia interesante dentro del universo de las otras escuelas del estado Bolívar y de Venezuela, que sufren por lo general de debilidades mucho más importantes.

Las iniciativas que fueron tomadas por nuestra institución no resuelven todos los problemas, pero logran mejorar de manera efectiva el desempeño general. Por lo tanto, yo recomendaría a otras escuelas deseosas de mejorar —no como modelo, sino como fuente de inspiración— las prácticas que nosotros consideramos exitosas:

Trabajo en equipo por parte de los profesores. Por lo menos una vez a la semana los docentes del mismo grado intercambiamos estrategias de aula, ideas para

trabajar determinados contenidos, experiencias que nos han servido, ideas para mejorar la ambientación de las aulas y compartimos las planificaciones. El apoyo de nuestros compañeros, el ver que todos tenemos las mismas dificultades, pero que nos ayudamos unos a otros, es un incentivo para realizar un buen trabajo. Una tarea bien realizada produce satisfacción y dan ganas de seguir adelante.

Un buen liderazgo educativo. En nuestro caso, las profesoras Larré y Ferrer hasta el año 2002 y luego la profesora Salazar apoyaron desde el principio nuestro trabajo y nos incentivaron a seguir adelante.

Pensar que los niños sí pueden. Integramos al trabajo escolar a niños en riesgo, lo que demuestra que si creemos en ellos, si hacemos que se ejerciten bastante en clase y si les dedicamos una atención un poco más individualizada, los niños progresan.

Si quisiéramos añadir un consejo adicional, podríamos decir que para tener buenos resultados, lo más importante es proponérselo y darse los medios uno mismo para conseguirlos.

Referencias bibliográficas

- Aitkin, M. y Longford, N. (1986). "Statistical Modelling Issues in School Effectiveness Studies". *Journal of the Royal Statistical Society, Ser. A*, 149, pp. 1-43.
- Arancibia, V. y Álvarez H. (1991). *Modelo de variables del profesor y su impacto en rendimiento escolar y autoconcepto académico. Proyecto Fondecyt N° 1880405*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V., Maltés, S. y Álvarez, M. (1990). *Test de autoconcepto académico. Estandarización para escolares de 1° y 4° años de enseñanza básica*. Santiago: PUC de Chile.
- Auerbach, C.F. y Silverstein, L.B. (2003). *Qualitative Data. An Introduction to Coding and Analysis*. New York: New York University Press.
- Ávila, R. (1999). "Factores asociados al logro educativo". *Alegría de enseñar*, año 10(38), pp. 32-38.
- Barbosa, M.E.F. y Fernandes, C. (2001). "A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série". En C. Franco (org.), *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed. s. p.
- Barbosa, M.E.F., Beltrão, K.I., Fariñas, M.S., Fernandes, C. y Santos, D. (2001). *Modelagem do SAEB-99. Modelos Multinível*. Relatório técnico. Documento inédito. Brasília: INEP/MEC.
- Barrera, S. (1995). *La educación campesina, testimonio de un conflicto cultural*. La Paz: UNICEF-Editora Offset Millán.
- Bowles, S.S. y Levin, H.M. (1968). "The Determinants of Scholastic Achievement: An Appraisal of Some Recent Evidence". *Journal of Human Resources*, 3, pp. 3-24.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L.M. y Raczynski, D. (2003). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación-UNICEF.
- Benavides, M. (2000). *Explicando las diferencias en el rendimiento en matemáticas en cuarto grado en el Perú urbano: análisis de resultados sobre la base de un modelo básico*. Informe preparado para la UMC. Lima: UMC.
- Bidwell, C.E. y Kassarda, R. (1980). "Conceptualising and Measuring the Effects of Schools and Schooling". *American Journal of Education*, 88, pp. 401-430.
- Blanco, R. y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en*

- América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Blum, R.E., Butler, J.A. y Smith, R. (1984). *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bollen, R. (1996). "School Effectiveness and School Improvement: The Intellectual and Policy Context". En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij (eds.), *Making Good Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. London: Routledge, pp. 1-20.
- Borger, J.B. (1984). "Effective Schools: A Quantitative Synthesis of Constructs". *Journal of Classroom Interaction*, 20, pp. 12-17.
- Bosker, R.J. (1990). *Does School Provide Chances?* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- y Witziers, B. (1996). "The Magnitude of School Effects, or: Does It Really Matter Which School a Student Attends?" Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York.
- Bosker, R.J., Kremers, E.J. y Lugthart, E. (1990). "School and Instruction Effects on Mathematics Achievement". *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), pp. 233-248.
- Brandi, S., Filippa, N., Schiattino, E. y Martin, M. (2000). *La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados. Conocimiento escolar y cultura institucional*. San Juan: Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- Brandsma, H.P. y Knuver, A.W. (1989). "Effects of School Classroom Characteristics on Pupil Progress in Language and Arithmetic". *International Journal of Educational Research*, 13(7), pp. 777-788.
- Brimer, A. (1978). *Sources of Difference in School Achievement*. Slough, Buckinghamshire: NFER.
- Brookover, W.B. y Lezotte, L.W. (1977). *Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement*. East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Brookover, W.B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). *School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*. New York: Praeger.
- Cano, F. (1997). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes. Grados 3° y 5° (1993-1994)*. Bogotá: MEN.
- Cardemil, C. y Latorre, M. (1991). *Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica*. Cuadernos de Educación N° 103. Santiago: CIDE.
- Carroll, J.B. (1963). "A Model for School Learning". *Teachers College Record*, 64(8), pp. 723-733.

- Castejón, J.L. (1994). "Estabilidad de diversos índices de eficacia de centros educativos". *Revista de investigación educativa*, 24, pp. 45-60.
- (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Cervini, R. (2004). "Influencia de los factores institucionales sobre el logro en matemática de los estudiantes en el último año de la educación Media de Argentina. Un modelo de tres niveles". *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2(1), s. p.
- Cohen, M. (1982). "Effective Schools: Accumulating Research Findings". *American Education*, Enero-Febrero, pp. 13-16.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of Educational Pppportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- Coleman, J.S., Hoffer, T. y Kilgore, S.B. (1981). *Public and Private Schools*. Chicago: National Opinion Research Center.
- Comboni, J. (1979). *La escuela como determinante de los resultados escolares en Bolivia*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- Concha, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile: estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad*. Tesis doctoral inédita. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cotton, K. (1995). *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis. 1995 Updated*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Creemers, B.P.M. (1994a). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- (1994b). "The History, Value and Purpose of School Effectiveness Studies". En D. Reynolds, B.P.M. Creemers, P.S. Nesselrodt, E.C. Schaffer, S. Stringfield y C. Teddlie (eds.), *Advances in Schools Effectiveness Research and Practice*. Oxford: Pergamon. s. p.
- y Scheerens, J. (1994). "Developments in the Educational Effectiveness Research Programme". *International Journal of Educational Research*, 21(2), pp. 125-139.
- Crone, L.J., Lang, H.H., Franklin, B. y Halbhook, A. (1994). "Composite versus Component Scores: Consistency of School Classification". *Applied Measurement in Education*, 7(4), pp. 303-321.
- Crone, L.J., Lang, H.H., Teddlie, C. y Franklin, B. (1995). "Achievement Measures of School Effectiveness: Comparison of Model Stability Across Years". *Applied Measurement in Education*, 8(4), pp. 365-377.
- Cruz, I., Parra Sandoval, F. y Parra Sandoval, R. (1997). *La cara oculta de la escuela. Investigaciones orientadas al conocimiento de la realidad en las escuelas del Tolima*. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué/Ministerio de Educación/Secretaría

- de Educación y Cultura del Tolima.
- Cueto, S. y Secada, W. (2003). "Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú". *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(1). s. p.
- Cuttance, P. (1982). "Reflections on the Rutter Ethos: The Professional Researchers' Response to "Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children". *Urban Education*, 16(4), pp. 483-492.
- Cuttance, P. (1987). *Modelling Variation in the Effectiveness of Schooling*. Edinburgh: Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh.
- Delprato, M. (1999). *Determinantes del rendimiento educativo del nivel primario aplicando la técnica multinivel*. Córdoba: IERAL.
- Dirección de Educación-Distrito Metropolitano de Quito (1994). *Panorama del sistema educativo metropolitano*. Quito: Comunicación Visual.
- Doria Medina, T. (1982). *El niño aymara frente a la educación castellanizante*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.
- Dougherty, K. (1981). "After the Fall: Research on School Effects since the Coleman Report". *Harvard Educational Review*, 51, pp. 301-308.
- Dyer, H.S., Linn, R.L. y Patton, M.J. (1969). "A Comparison of Four Methods of Obtaining Discrepancy Measures Based on Observed and Predicted School System Means on Achievement Test". *American Educational Research Journal*, 6, pp. 591-606.
- Edmonds, R. (1979). "Effective Schools for the Urban Poor". *Educational Leadership*, 37(1), pp. 15-24.
- Enthwistle, D.R. y Hayduck, L.A. (1988). "Lasting Effects of Elementary School". *Sociology of Education*, 61, pp. 437-446.
- Escudero, J.M. (2001). "La escuela como una organización que aprende: ¿Una contribución a la renovación y mejora de la educación?" *Organización y gestión educativa*, 1, pp. 19-33.
- Espósito, Y.L., Davis, C. y Nunes, M.M. (2000). "Sistema de avaliação do rendimento escolar: o modelo adotado pelo Estado de São Paulo". *Revista brasileira de educação*, 13, pp. 25-53.
- Ezpeleta, J. et al. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México, DF: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- Fernández Aguerre, T. (2004) *Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. Tesis doctoral. México, DF: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.

- Ferrão, M.E. y Fernandes, C. (2003). “O efeito-escola e a mudanza: dá para mudar?” *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(1). s. p.
- Ferrão, M.E., Beltrão, K. y Fernandes, C. (2003). *Aprendendo sobre a escola eficaz – evidências do SAEB-99*. Brasília: INEP/MEC.
- Ferrão, M.E., Beltrão, K., Santos, D. (2003). “Políticas de não-repetência e qualidade da educação: evidências obtidas a partir da modelagem dos dados da 4a série do SAEB-99”. *Estudos em avaliação educacional*, 26, pp. 47-73.
- Fiedler, F. (1967). *A theory of Leadership Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Filp, J. et al. (1984). *La educación preescolar mirada desde la escuela*. Santiago de Chile: CIDE.
- Filp, J., Cardemil, C. y Valdivieso, P. (1984). *Profesores y profesoras efectivos en Chile*. Santiago de Chile, CIDE.
- Fitz-Gibbon, C.T. (1991). “Multilevel Modelling in an Indicator System”. En S.W. Raudenbush y J.D. Willms (eds.), *Schools, Classrooms and Pupils: International Studies of Schooling from Multilevel Perspective*. San Diego, CA: Academic Press, pp. 67-83.
- Fletcher, P. (1997). *À procura do ensino eficaz*. Informe de investigación inédito. Brasília: PNUD/MEC/SAEB.
- Fuller, B. y Clarke, P. (1994). “Raising School Effects while Ignoring the Culture? Local Conditions and the Influence of Classroom Tools, Rules and Pedagogy”. *Review of Educational Research*, 64(1), pp. 119-157.
- Gairín, J. (1999). *La organización escolar: contexto y organización*. Madrid: La Muralla.
- García Ramis L. et al. (1996). *Los retos del cambio educativo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Goldstein, H. (1997). *Multilevel Models in Educational and Social Research*. London: Charles Griffin.
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel Statistical Models*. London: Hodder Arnold.
- y Sammons, P. (1997). “The Influence of Secondary and Junior Schools on Sixteen Year Examination Performance: A Cross-classified Multilevel Analysis”. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(2), pp. 219-230.
- González Galán, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos. Modelos de evaluación y relaciones causales*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Good, T.L. y Brophy, J.E. (1986). “School Effects”. En M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: McMillan, pp. 570-602.

- Good, T.L. y Weinstein, R. (1986). "Schools Make a Difference: Evidence, Criticisms, and New Directions". *American Psychologist*, 41, pp. 1090-1097.
- Gray, J. (1981). "A Competitive Edge, Examinations Results and the Probable Limits of Secondary School Effectiveness". *Educational Review*, 33(1), pp. 25-35.
- Gray, J. y Wilcox, B. (1995). *Good Schools, Bad Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Gray, J., Jesson, D., Goldstein, H., Hedger, J. y Rasbash, J. (1995). A Multi-level Analysis of School Improvement: Changes in Schools' Performance over Time". *School Effectiveness and School Improvement*, 6(2), pp. 97-114.
- Guell, P. (2001). "Subjetividad social: desafío para el nuevo siglo". *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 1(2). s. p.
- Guerrero, C. (1996). "Referentes laboral y profesional en la construcción de la autoridad directiva". En *Equidad, cobertura y eficiencia*. México: Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública, pp. 24-31.
- Hanushek, E.A. y Kain, J.F. (1972). "On the Value of Equality of Educational Opportunity as a Guide to Public Policy". En F. Mosteller y D.P. Mohinan (eds.), *On Equality of Educational Opportunity*. New York: Vintage Books, pp. 116-145.
- Herrera, M. (1993). *Las escuelas de prestigio y las redes escolares exitosas en Venezuela: un estudio crítico*. Caracas: Convenio CICE/CINTERPLAN.
- y Díaz, J. (1991). *Descripción específica del estudio evaluativo acerca de la gestión y uso óptimo de los recursos de la red escolar Fe y Alegría*. Documento inédito. Caracas: UNESCO-CENDES-CICE.
- Herrera, M. y López, M. (1992). "Estudio comparativo de Fe y Alegría y Escuelas Oficiales (nacionales y municipales)". Documento inédito. Caracas: Banco Mundial/CICE.
- Herrera, M. y López, M. (1996). *La eficacia escolar*. Caracas: Centro de Investigaciones Culturales y Educativas.
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1977). *Management of Organizational Behavior*. Englewood Cliffs, CA: Prentice-Hall.
- Hill, P.W. y Rowe, K.J. (1996). "Multilevel Modelling in School Effectiveness Research". *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), pp. 1-34.
- Hill, P.W., Rowe, K.J. y Jones, T. (1995). "Factors Affecting Students' Educational Progress: Multilevel Modelling of Educational Effectiveness". *Congress for School Effectiveness and Improvement*. Leewarden, Enero. s. p.
- Hilton, T.L. y Patrick, C. (1970). "Cross-sectional versus Longitudinal Data: An Empirical Comparison of Mean Differences in Academic Growth". *Journal of Educational Measurement*, 7, pp. 15-24.

- Himmel, E., Maltes, S. y Majluf, N. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Documento inédito. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- House, R.J. (1971). "A Path Goal Theory of Leader Effectiveness". *Administrative Science Quarterly*, 16, pp. 321-329.
- Jencks, C.S., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. y Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jesson, D. y Gray, J. (1991). "Slants on Slopes: Using Multi-level Models to Investigate Differential School Effectiveness and Its Impact on Pupils' Examination Results". *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), pp. 230-47.
- Kennedy, E. y Mandeville, G. (2000). "Some Methodological Issues in School Effectiveness Research". En C. Teddlie y D. Reynolds (eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press, pp. 189-205.
- Knuver, A.W. y Brandsma, H.P. (1993). "Cognitive and Affective Outcomes in School Effectiveness Research". *School Effectiveness and School Improvement*, 4(3), pp. 189-204.
- Kyle, M.J. (ed.). (1985). *Reaching for Excellence: An Effective School Sourcebook*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Lastra, E.F. (2001). *La efectividad escolar: un estudio de las escuelas primarias públicas en una ciudad mexicana*. Tesis doctoral inédita. Los Angeles: Universidad de Stanford, California.
- Lee, V.E., Bryk, A.S. y Smith, J. (1993). "The Organization of Effective Secondary Schools". En L. Darling-Hammond (ed.), *Review of Research in Education*. Washington DC: American Educational Research Association, vol. 19, pp. 171-267.
- Levine, D.U. y Lezotte, L.W. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE (1998). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado. Primer informe*. Santiago: UNESCO.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE (2000). *Segundo informe del primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Santiago: UNESCO
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE (2001). *Informe técnico. Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados para alumnos del tercer y cuarto grado de la*

- educación básica*. Santiago: UNESCO
- López, N. y Tedesco, J.C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Buenos Aires: IIPE.
- López, G., Neumann, E. y Assaél, J. (1983). *La cultura escolar ¿responsable del fracaso?* Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Luyten, H. (1994). "Stability of School Effects in Dutch Secondary Education: The Impact of Variance Across Subjects and Years". *International Journal of Educational Research*, 5(1), pp. 75-99.
- MacBeath, J. y Mortimore, P. (eds.) (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- Mackenzie, D.E. (1983). "Research for School Improvement: An Appraisal of Some Recent Trends". *Educational Research*, 12(4), pp. 5-17.
- Madden, J.V., Lawson, D.R. y Sweet, D. (1976). *School Effectiveness Study*. Sacramento, CA: State of California Department of Education.
- Mandeville, G.K. (1988). "School Effectiveness Indicators Revisited: Cross-year Stability". *Journal of Educational Measurement*, 25, pp. 349-366.
- y Anderson, L.W. (1987). "The Stability of School Effectiveness Indices across Grade Levels and Subject Areas". *Journal of Educational Measurement*, 24(3), pp. 203-216.
- Marco, G. (1974). "A Comparison of Selected School Effectiveness Measures Based on Longitudinal Data". *Journal of Educational Measurement*, 1(1), pp. 225-234.
- Margiotta, E.D. (1995). "Desafíos para la educación frente a las necesidades del desarrollo con equidad en América Latina". *Revista iberoamericana de educación*, 9, pp. 191-214.
- Marjoribanks, K. (1980). *School Environment Scale*. Adelaide: Jai Press.
- Marsh, H.W. (1988). *Self Description-Questionnaire I. SDQ-I Manual and Research Monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- , Craven, R.G. y Debus, R.L. (1991). "Self-Concepts of Young Children Aged 5 to 8: Their Measurement and Multidimensional Structure". *Journal of Educational Psychology*, 83, pp. 377-392.
- Mayeske, G.W., Wisler, C.E., Beaton, A.E., Weinfield, F.O., Cohen, W.M., Okada, T., Proshok, J.M. y Taber, K.A. (1972). *A Study of Our Nation's Schools*. Washington, DC: US Department of Health, Education, and Welfare.
- McIntosh, R.G. (1968). "Equal Educational Opportunity". *Harvard Educational Review*, 28(1), pp. 301-308.
- Messina, G. y Blanco, R. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Millán, M. (1978). *La eficacia en la educación escolar*. Tesis doctoral inédita. Valencia:

- Universidad de Valencia.
- Miller, S.K. (1983). "The History of Effective School Research: A Critical Overview". Comunicación presentada en el *American Educational Research Association Annual Meeting*. Toronto, Canadá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1993). *Saber. Sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación. Primeros resultados: matemáticas y lenguaje en la básica. Documento del Saber n° 1*. Bogotá: MEN.
- Mizala, A., Romaguera, P. y Reinaga, T.J. (1999). *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*. Serie Economía n° 61. Santiago de Chile: Universidad de Chile, Centro de Economía Aplicada.
- Morales, J.A. (1977). *Determinantes y costos de la escolaridad en Bolivia*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- (1979). *Nutrición y rendimiento escolar en Bolivia*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- Mortimore, P. (1991). "The Nature and Findings of School Effectiveness Research in the Primary Sector". En S. Riddell y S. Brown (eds.), *School Effectiveness Research: Its Messages for School Improvement*. Edinburgh: HMSO, pp. 9-19.
- , Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Somerset: Open Books.
- Moynihan, D.P. (1968). "Sources of Resistance to the Report Coleman". *Harvard Educational Review*, 38, pp. 23-36.
- Muñoz-Repiso, M. (1997). "Prólogo a la edición española". En D. Reynolds, R. Bollen, B.P.M. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij (eds.), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Aula XXI/Santillana, pp. 11-16.
- y Murillo, F.J. (coords.) (2003). *Mejorar las escuelas, mejorar los resultados. Investigación europea sobre mejora de la eficacia escolar*. Bilbao: Mensajero.
- Muñoz-Repiso, M., Cerdán, J., Murillo, F.J., Calzón, J., Castro, M., Egido, I., García, R. y Lucio-Villegas, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M.J., Hernández, M.L. y Pérez-Albo, M.J. (2000). *Investigación sobre mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F.J. (1996). "¿Son eficaces nuestras escuelas?" *Cuadernos de pedagogía*, 246, pp. 66-72.
- (1999). "Los modelos jerárquicos lineales aplicados a la investigación sobre eficacia escolar". *Revista de investigación educativa*, 17(2), pp. 453-460.
- (coord.) (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión*

- internacional del estado de la cuestión*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- (2004a). “Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar”. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21, pp. 319-360.
- (2004b). *Aportaciones de la investigación sobre eficacia escolar. Un estudio multinivel sobre los efectos escolares y los factores de eficacia de los centros docentes de primaria en España*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- (2004c). “La metodología de investigación en eficacia escolar”. En L. J. Piñeros (ed.), *Dimensiones del mejoramiento escolar. La escuela alza el vuelo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, pp. 153-193.
- (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- (coord.) (2006). *Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica. 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murmane, R.J. (1981). “Interpreting the Evidence on School Effectiveness”. *Teachers College Record*, 83, pp. 19-35.
- Murphy, J. (1992). “School Effectiveness and School Restructuring: Contributions to Educational Improvement”. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(2), pp. 90-109.
- Neufeld, E., Farrar, E. y Miles, M.B. (1983). *A Review of Effective School Research: The Message for Secondary Schools*. Cambridge, MA: National Commission on Excellence in Education.
- New York State Department of Education (1974). *School Factors Influencing Reading Achievement: A Case Study of Two Inner City Schools*. Albany, NY: Division of Education and Evaluation.
- New York State Department of Education (1976). *Three Strategies for Studying the Effects of School Process*. Albany, NY: Bureau of School Programs Evaluation.
- Nuttall, D.L., Goldstein, H., Prosser, T. y Rabash, J. (1989). “Differential School Effectiveness”. *International Journal of Educational Research*, 7(13), pp. 769-776.
- OCDE (2001a). *Connaissances et compétences: des atouts pour la vie. Premiers résultats de Pisa 2000*. Paris: OCDE.
- OCDE (2001b). *Education Policy Analysis*. Paris: OCDE.
- OREALC/UNESCO (2001). *Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-2000*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Pardo, C.A. (1999). *El diseño de pruebas para los exámenes de estado: un proceso de investigación permanente*. Bogotá: ICFES.
- Parra Sandoval, R., González, A., Moritz, O.P., Blandon, A. y Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá, Fundación FES-Tercer Mundo Editores.

- Parra Sandoval, R., Parra Sandoval, F. y Lozano, M. (2006). *Tres talleres: Hacia una pedagogía de la investigación etnográfica en la escuela*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
- Pastrana, L. (1997). *Organización y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.
- Pertierra Rodríguez, L.O. (1989). *El clima social y su influencia en el rendimiento académico. Aspectos psicopedagógicos*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Piñeros, L.J. y Rodríguez Pinzón, A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes: un estudio en Colombia*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Plowden Committee (1967). *Children and Their Primary Schools*. London: HMSO.
- Purkey, W.W. y Cage, B.N. (1973). "The Florida Key: A Scale to Infer Learner Self-Concept". *Educational and Psychological Measurement*, 23, pp. 979-984.
- Purkey, S.C. y Smith, M.S. (1983). "Effective schools: A Review". *Elementary School Journal*, 4, pp. 427-452.
- Querejazu, V. y Romero, V. (1997). *Determinantes del desempeño escolar en la ciudad de La Paz. Algunas recomendaciones de política para la Alcaldía de La Paz a objeto de elevar el desempeño escolar. El caso del Distrito Central*. Tesis de Maestría. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ralph, J.H. y Fennessey, J. (1983). "Science or Reform: Some Questions about the Effective Schools Model". *Phi Delta Kappan*, 64(10), pp. 689-94.
- Raudenbush, S.W. (1989). "The Analysis of Longitudinal, Multilevel Data". *International Journal of Educational Research*, 13, pp. 721-740.
- Reinaga, T. (1998). *Reformas y calidad de la educación en el sistema educativo boliviano*. Tesis de maestría en Gestión y Políticas. Universidad de Chile.
- REPLAD (1994). *Medición de la calidad de la educación. Resultados de siete países. Volumen III*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Reynolds, D. (1975). "When Teachers and Pupils Refuse a Truce: The Secondary School and the Generation of Delinquency". En G. Mingham y G. Pearson (eds.), *British Working Class Youth Culture*. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 124-137.
- (1976). "The Delinquent School". En P. Woods (ed.), *The Process of Schooling*.

- London: Routledge & Kegan Paul, pp. 124-178.
- (1989). "School Effectiveness and School Improvement: A Review of the British Literature". En D. Reynolds, B.P.M. Creemers y T. Peters (eds.), *School Effectiveness and Improvement. Proceedings of First International Congress*. Groningen: RION.
- y Sullivan, M. (1979). "Bringing Schools Back in". En L. Barton (ed.), *Schools, Pupils and Deviance*. Driffield: Nafferton, pp. 89-129.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B.P.M., Scheerens, J. y Townsend, T. (2000). "An Introduction to School Effectiveness Research". En C. Teddlie y D. Reynolds (eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press, pp. 3-25.
- Rodríguez Pérez, A. (1984). *Algunos factores de la ineficacia docente*. Tesis doctoral inédita. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Rodríguez, N. (1998). *Estilos de dirección en escuelas venezolanas*. Documento inédito. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Rosenholtz, S. (1985). "Effective Schools: Interpreting the Evidence". *American Journal of Education*, 93, pp. 353-387.
- Rowan, B. y Denk, C.E. (1982). *Modelling the Academic Performance of Schools Using Longitudinal Data: An Analysis of School Effectiveness Measures and School and Principal Effects on School-Level Achievement*. San Francisco: Far West Laboratory.
- Rowan, B., Bossert, S.T. y Dwyer, D.C. (1983). "Research on Effective Schools: A Cautionary Note". *Educational Researcher*, 12(4), pp. 24-31.
- Ruiz Cuéllar, G. (1999). *Un acercamiento a la calidad de la educación primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar*. Tesis doctoral inédita. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Rutter, M. (1983). "School Effects on Pupil Progress-Findings and Policy Implications". *Child Development*, 54(1), pp. 1-29.
- , Mortimore, P., Ouston, J. y Maughan, B. (1979). *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.
- Sammons, P. (1996). "Complexities in the Judgement of School Effectiveness". *Educational Research and Evaluation*, 2(2), pp. 113-149.
- (1999). *School Effectiveness. Coming of Age in the Twenty-First Century*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- , Hillman, J. y Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: OFSTED.
- Sammons, P., Mortimore, P. y Thomas, S. (1996). "Do Schools Perform Consistently across Outcomes and Areas?" En J. Gray, D. Reynolds, C.T. Fitz-Gibbon y D. Jesson (eds.), *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School*

- Improvement*. London: Cassell, pp. 3-29.
- Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P. y Thomas, S. (1995). "Continuity of School Effects: A Longitudinal Analysis of Primary and Secondary School Effects on GCSE Performance". *School Effectiveness and School Improvement*, 6(4), pp. 285-307.
- Sammons, P., Nuttall, D.L. y Cuttance, P. (1993). "Differential School Effectiveness: Results from a Reanalysis of the Inner London Education Authority's Junior School ProJECt Data". *British Educational Research Journal*, 19(4), pp. 381-405.
- Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*. London: Paul Chapman Publishing.
- Saunders, L. (1999). "A Brief History of Educational 'Value Added': How Did We Get to Where We Are". *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), pp. 233-256.
- Scheerens, J. (1990). "School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning". *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), pp. 61-80.
- (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*. London: Cassell.
- y Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J. y Creemers, B.P.M. (1989). "Towards a More Comprehensive Conceptualization of School Effectiveness". En B.P.M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (eds.), *School Effectiveness and School Improvement*. Lisse: Swets & Zeitlinger, pp. 265-278.
- Scheerens, J. y Stoel, W. (eds.) (1987). *Effectiveness of School Organizations*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schmelkes, S., Martínez, F., Noriega, M.C. y Lavín, S. (1997). *La calidad de la educación primaria: un estudio de caso*. México: SEP/Fondo de Cultura Económica.
- Schweitzer, J. (1984). "Characteristics of Effective Schools". Comunicación presentada en la *American Educational Research Association Annual Meeting*. New Orleans, Abril.
- Shann, M.H. (1990). *Making Schools More Effective: Indicators for Improvement*. Boston, MA: Boston University, School of Education.
- Sheffield, P. y Saunders, S. (2002). "Using the British Education Index to Survey the Field of Educational Studies". *British Journal of Educational Studies*, 50(1), pp. 165-183.
- Sime, N. y Gray, J. (1991). "The Stability of School Effects over Time". *British Educational Research Annual Conference*. Nottingham, Agosto.
- Sirotnik, K.A. (1985). "School Effectiveness: A Bandwagon in Search of a Tune". *Education Administration Quarterly*, 21(2), pp. 135-140.

- Slater, R. y Teddlie, C. (1992). "Toward a Theory of School Effectiveness and Leadership". *School Effectiveness and School Improvement*, 3(4), pp. 242-257.
- Slavin, R.E. (1987). "A Theory of School and Classroom Organization". *Educational Psychologist*, 22(2), pp. 89-108.
- , Madden, N.A., Dolan, L.J., Wasik, B.A., Ross, S., Smith, I. y Dianda, M. (1996). "Success for All: A Summary of Research". *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(1), pp. 41-76.
- Smith, D.J. y Tomlinson, S. (1989). *The School Effect: A Study of Multi-Racial Comprehensives*. London: Policy Studies Institute.
- Smith, M. (1972). "Equality of Educational Opportunity: The Basic Findings Reconsidered". En F. Mosteller y D.P. Moynihan (eds.), *On Equality of Educational Opportunity*. New York: Vintage Books. s. p.
- Soares, J.F., César, C.C. y Mambrini, J. (2001). "Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997". En C. Franco (org.), *Promoção, ciclos e avaliação educacional*. Porto Alegre: ArtMed Editora, pp. 121-153.
- Stevens, B. (1985). *School Effectiveness: Eight Variables that Make a Difference*. Lansing, MI: Michigan State Board of Education.
- Stoll, L. y Fink, D. (1996). *Changing Our Schools. Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Stringfield, S. y Herman, R. (1996). "Assessment of the State of School Effectiveness Research in the United States of America". *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), pp. 159-180.
- Stringfield, S. y Slavin, R.E. (1992). "A Hierarchical Longitudinal Model for Elementary School Effects". En B.P.M. Creemers y G.J. Reezigt (eds.), *Evaluation of Educational Research*. Groningen: ICO, pp. 35-69.
- Subirats, J., Nogales, I. y Gottret, G. (1991). *Proyecto de escuelas multigrado*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas.
- Sweeney, J. (1982). "Research Synthesis on Effective School Leadership". *Educational Leadership*, 39, pp. 346-352.
- Talavera, M.L. y Sánchez, X. (2000). *La escuela, factor principal en la calidad de su rendimiento escolar*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes-SIMECAL.
- Teddlie, C. y Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned from a Ten-Year Study of School Effects*. New York: Teachers College Press.
- Teddlie, C., Reynolds, D. y Sammons, P. (2000). "The Methodology and Scientific

- Properties of School Effectiveness Research”. En C. Teddlie y D. Reynolds (eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press, pp. 55-133.
- Thomas, S. (2001). “Dimensions of Secondary School Effectiveness: Comparative Analyses across Regions”. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), pp. 285-322.
- Thomas, S. y Mortimore, P. (1996). “Comparison of Value-Added Models for Secondary-School Effectiveness”. *Research Papers in Education*, 11(1), pp. 5-33.
- Thomas, S., Nuttall, D.L. y Goldstein, H. (1994). *Report on Analysis of 1992 Examination Results*. London: Association of Metropolitan Authorities.
- Thomas, S., Sammons, P. y Goldstein, H. (1994). *Report on Analysis of 1992 Examination Results*. London: Association of Metropolitan Authorities.
- Thomas, S., Sammons, P. y Mortimore, P. (1997). “Stability and Consistency in Secondary Schools’ Effects on Students’ GCSE Outcomes over Three Years”. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(2), pp. 169-197.
- Thomas, S., Smees, R. y Elliot, K. (2000). “Value-Added Feedback for the Purpose of School Self Evaluation”. En S. Askew (ed.), *Feedback for Learning*. London: Routledge, pp. 84-93.
- UNICEF (1997). *Los niños han sido nuestro ejemplo*. Quito: UNICEF.
- Vaccaro, M.L. y Fabiane, F. (1994). *Gestión escolar y estrategias de mejoramiento de la calidad de la educación en las escuelas de nivel socio-económico bajo: el caso del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Pobres*. Proyecto Fondecyt n° 1930323. Documento inédito. Santiago de Chile: IIDE.
- Valiente, T. y Kuper, W. (1998). *Lengua, cultura y educación en el Ecuador*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Vélez, E., Schiefelbein, E. y Valenzuela, J. (1994). “Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe”. *Revista latinoamericana de innovaciones educativas*, 17, pp. 29-53
- Venezky, R. y Winfield, L. (1979). *Schools That Succeed Beyond Expectations in Teaching Reading*. Newark: University of Delaware.
- Vera, M.M. (1998). *Bilingüismo y rendimiento escolar en Bolivia*. Programa de Posgrado en Economía ILADES/Georgetown University. tesis de Master of Arts in Economics. Santiago de Chile:
- (1999). “Efectividad relativa de los colegios privados y fiscales en Bolivia”. *Revista de investigación económica*, 17, s. p.
- Virgilio, I., Teddlie, C. y Oescher, J. (1991). “Variance and Context Differences in Teaching at Differentially Effective Schools”. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(2), pp. 152-168.

- Villa, A. y Villar, L.M. (coodrs.) (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Vitoria/Gasteiz: Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- Virreira, R. (1979). *Aproximación al análisis costo beneficio en la escuela formal boliviana*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- Weber, G. (1971). *Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Webster, W.J., Mendro, L. y Almaguer, T.O. (1994). "Effectiveness Indices: A 'Value-Added' Approach to Measuring School Effect". *Studies in Educational Evaluation*, 20, pp. 113-145.
- Van Dijk, T. (comp.) (2001). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Madrid, Gedisa.
- Wilder, G. (1977). "Five Exemplary Reading Programs". En J.T. Guthrie (ed.), *Cognition, Curriculum and Comprehension*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 57-68.
- Willms, J.D. (1986). "Social Class Segregation and Its Relationship to Pupils' Examination Results in Scotland". *American Sociological Review*, 51(2), pp. 33-41.
- (1987). "Differences between Scottish Education Authorities in Their Examination Attainment". *Oxford Review of Education*, 13(2), pp. 211-232.
- y Raudenbush, S.W. (1989). "A Longitudinal Hierarchical Linear Model for Estimating School Effects and Their Stability". *Journal of Educational Measurement*, 26(3), pp. 209-232.
- World Bank (1999). *Peru Education at a Crossroads. Challenges and Opportunities for the 21st Century*. Report No.19066-PE. Washington DC: World Bank.
- Yelton, B.T., Miller, S.K. y Ruscoe, G.C. (1994). "The Stability of School Effects: Comparative Path Models". *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, Abril.
- Zárate, G. (1992). *Experiencias educativas exitosas. Un análisis a base de testimonios*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos, Documento de trabajo n° 175.