

EFICACIA ESCOLAR EN ENTORNOS VULNERABLES DE LA REPÚBLICA DOMINICANA





EFICACIA ESCOLAR EN ENTORNOS
VULNERABLES DE LA REPÚBLICA DOMINICANA



COORDINACIÓN GENERAL
DENIA BURGOS – DIRECTORA EJECUTIVA

COORDINACIÓN
GINIA MONTES DE OCA, PH.D. – DIRECTORA DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN
VLADIMIR FIGUEROA GUTIÉRREZ, PH.D. (C) - TÉCNICO INVESTIGADOR

EQUIPO INVESTIGADOR
NICOLE MICHELÉN, MA
FERNANDO OGANDO
IVÁN JOSÉ SÁNCHEZ

CORRECCIÓN DE ESTILO
BRUNILDA CONTRERAS

DISEÑO EDITORIAL
RICARDO DIPLÁN
RICARDODIPLAN@GMAIL.COM

ÍNDICE

Presentación

<i>1. Marco teórico</i>	7
1.1. <i>Movimiento de eficacia escolar</i>	11
1.2. <i>Metodologías de la investigación en el movimiento de eficacia escolar</i>	14
1.3. <i>Influencia del movimiento de eficacia escolar en las políticas educativas</i>	17
1.4. <i>Calidad educativa</i>	19
1.5. <i>Escuela eficaz</i>	21
1.6. <i>Factores asociados al rendimiento escolar en América Latina</i>	24
<i>2. Metodología</i>	31
<i>3. Resultados</i>	
33	
3.1. <i>Factores escolares</i>	33
3.1.2. <i>Características de todos los docentes de la escuela</i>	44
3.1.3. <i>Compromiso de los docentes y trabajo en equipo</i>	46
3.1.4. <i>Clima escolar</i>	49
3.1.5. <i>Dirección escolar</i>	54
3.2. <i>Factores de aula</i>	60
3.2.1. <i>Características de aula</i>	60
3.2.2. <i>Características de los docentes</i>	61
3.2.3. <i>Metodología docente</i>	63
3.2.4. <i>Gestión del tiempo</i>	82
3.2.5. <i>Clima de aula</i>	86
3.2.6. <i>Formación permanente del docente</i>	88
<i>4. Conclusiones</i>	89
<i>Bibliografía</i>	92

PRESENTACIÓN

El Inafocam es la institución responsable de coordinar la oferta de formación, capacitación y actualización del personal docente dominicano. Para contribuir a elevar la calidad de los saberes de los maestros y aumentar el acervo de la comunidad científica académica, asume el reto de ejecutar estudios que permitan recabar informaciones para mejorar, junto con las instituciones formadoras, el desempeño profesional de los docentes en el aula.

Para tal fin, el Inafocam cuenta con el Departamento de Investigación y Evaluación, que desarrolla estudios diagnósticos y de necesidades con el propósito de consolidar los sistemas de formación y capacitación de los recursos humanos. También se encarga del diseño de proyectos de investigación que estén relacionados con la formación y la educación permanente de los docentes.

La presente entrega contiene los resultados de uno de los estudios más recientes: “Eficacia escolar en entornos vulnerables de la República Dominicana”, cuyo objetivo es caracterizar centros educativos que han logrado que sus alumnos aprendan a pesar de encontrarse en entorno de vulnerabilidad. Confiamos en que los resultados de esta investigación constituyan un aporte valioso para la mejora de la calidad educativa dominicana, al servir como modelo para la buena práctica de la gestión de los centros educativos y para el desempeño profesional de los docentes.

DENIA BURGOS, MA
DIRECTORA EJECUTIVA



EFICACIA ESCOLAR EN ENTORNOS
VULNERABLES DE LA REPÚBLICA DOMINICANA



VLADIMIR FIGUEROA GUTIÉRREZ
GINIA MONTES DE OCA

MARCO TEÓRICO

Para tener una idea general del movimiento de eficacia escolar es preciso remontarnos a sus orígenes, y saber exactamente cuáles fueron las causas que han llevado a miles de investigadores y políticos a tomar muy en serio las investigaciones en este campo de estudio. A través de los años las técnicas de recogida de información y de análisis se han perfeccionado, por lo que ofrecen valiosas informaciones para la mejora de la educación, y para tomar decisiones políticas que impacten a un gran número de alumnos.

1.1. MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR

El inicio del movimiento de eficacia escolar se remonta a la década de los sesenta con la publicación de *Equality of Educational Opportunity* de (Coleman, Campbell et al., 1966) en Estados Unidos y también con el trabajo desarrollado en paralelo, denominado *Children and Their Primary Schools: A report de Report Central Advisory Council for Education (1967)*, realizado en Reino Unido. Ambos estudios causaron gran revuelo a escala internacional y, a pesar de provenir de dos disciplinas distintas (el primer trabajo pertenece al campo de la psicología y el segundo al de la sociología), concluyeron que las escuelas desempeñan un pobre papel en el aprendizaje de los alumnos (Teddlie, Reynolds, 2001; Murillo, 2008, Carrasco, 2007; Scheerens, 2000).

Posteriormente, investigadores —en su mayor parte de Estados Unidos y Reino Unido— iniciaron una ardua tarea para rebatir estas pesimistas conclusiones, por lo que se puede afirmar que el movimiento de eficacia escolar nace como reacción de rechazo a la afirmación de que la “escuela no importa”. A través de los estudios de este movimiento, como veremos más adelante, se ha reconocido que existen variables que influyen de manera significativa en el logro académico, tales como las características individuales y socioeconómicas de la familia, y las características de la comunidad y de la sociedad. Se considera que la escuela puede poseer todos los factores necesarios para asegurar que todos los alumnos aprendan (Sammons, 2006; Carrasco, 2007). Según Creemers, Kyriakides (2007), las dos primeras investigaciones independientes que marcaron el inicio del movimiento fueron, por un lado, la de Brookover, Beady et al. (1979), en los Estados Unidos, y la de Rutter, Maughan et al. (1979), en Reino Unido. Estos trabajos se centraron principalmente en identificar las escuelas eficaces, o sea, escuelas en donde todo el alumnado lograba aprender, independientemente del nivel socioeconómico, cultural, étnico, la condición física y estructura familiar de donde procedía, y, en segundo lugar, identificar las características comunes entre esas escuelas.

En las primeras investigaciones se logró identificar este tipo de escuelas, y sus principales características fueron resumidas en cinco factores: fuerte liderazgo educativo, altas expectativas hacia el logro de los alumnos, énfasis en las habilidades básicas, clima seguro y ordenado, y evaluaciones frecuentes al progreso de los alumnos. Estas escuelas pasaron a denominarse *escuelas atípicas o ejemplares* (Creemers, Kyriakides et al., 2010; Ramasut, Reynolds, 2013; Scheerens, 2000; Luyten, Visscher et al., 2005).

En este sentido, Goldstein (1997) describe las investigaciones de eficacia escolar como aquellas que buscan explorar las características de las escuelas eficaces e identificar las diferencias dentro y entre las escuelas, con el objetivo de obtener conocimientos acerca de los factores que influyen en el rendimiento.

A partir de los primeros estudios comenzó a configurarse el movimiento y a delimitarse sus objetivos fundamentales. Diversos autores afirman que el movimiento de eficacia escolar tenía dos tareas específicas: por un lado, estudiar las características de las escuelas atípicas y, por el otro, identificar las variables escolares que influyen en el rendimiento académico (Murillo, 2005; Teddlie, Reynolds, 2001; Ralph, Fennessey, 1983).

Desde su nacimiento hasta la fecha este movimiento ha evolucionado y han surgido nuevas líneas de investigación, tales como investigación de eficacia docente y las investigaciones sobre mejora de las escuelas (Creemers, Kyriakides et al., 2010; Reynolds, Sammons et al., 2011).

Para tener mayor claridad acerca de las distintas ramas del movimiento, las hemos agrupado según las aportaciones de diversos autores (Harris, Chapman et al, 2012; Teddlie, Reynolds, 2001; Creemers, Kyriakides et al., 2010):

- a. Investigación sobre eficacia educacional: estudios que buscan analizar las propiedades científicas y los efectos escolares tomando en cuenta el sistema educativo y mediante la utilización de los modelos multiniveles.
- b. Investigación sobre eficacia escolar: investigaciones sobre los procesos de escolarización eficaz, incluyendo los estudios de casos de escuelas atípicas y trabajos que combinan metodologías cuantitativas y cualitativas en estudios simultáneos de aulas y escuelas.
- c. Investigación sobre eficacia docente: investigaciones sobre prácticas pedagógicas eficaces.
- d. Investigación sobre mejora de la escuela: en estos estudios se examinan los procesos por los cuales las escuelas cambian. Esta se nutre de los conocimientos aportados por las otras ramas del movimiento.

Las tres primeras ramas constituyen la parte más teórica y tienen como propósito medir la magnitud de los efectos escolares y determinar sus propiedades científicas y, por lo general, se estudian los siguientes elementos (Murillo, 2008; Teddlie, Reynolds, 2001; Creemers, Kyriakides et al., 2010):

- a. La estabilidad de los efectos en el tiempo: variaciones importantes a través de los cursos académicos de rendimiento académico.
- b. Consistencia de los efectos escolares: correlación entre asignaturas.
- c. Eficacia diferencial: estudio de los efectos entre distintos grupos de alumnos.
- d. Perdurabilidad de los efectos: mantenimiento de los efectos a lo largo de los años.

A principios de la década de los ochenta se incrementó el interés por establecer las diferencias entre las investigaciones sobre eficacia escolar y las investigaciones sobre mejora de la escuela. Las diferencias entre estas dos tradiciones de investigación estriban en que la primera

se centra en los resultados y las características de las escuelas, mientras que la segunda se centra en los procesos de enseñanza y en la forma en que puede mejorar el centro educativo. Por lo tanto, ambas difieren sobre todo en los aspectos metodológicos y prestan atención a distintas variables y prácticas escolares. Sin embargo, desde sus inicios hasta la actualidad los investigadores continúan estableciendo conexiones entre ambas tradiciones de investigación, vinculándolas estrechamente. Los aportes de los estudios del movimiento de eficacia escolar dominan el pensamiento práctico de las investigaciones sobre la mejora de la escuela. Esto quiere decir que sus objetivos e intenciones están intrínsecamente relacionados y representan una progresión natural (Clark, Lotto et al., 1984; Creemers, Kyriakides et al., 2010; Harris, Chapman et al., 2012; Scheerens, Creemers, 1989).

Otro elemento que queremos destacar es la implementación de múltiples metodologías en la realización de los estudios sobre eficacia escolar. A través de los años, las críticas vertidas al movimiento por la utilización de determinadas metodologías y técnicas han contribuido a la exploración de nuevos y mejores caminos. Esta situación ha fortalecido los resultados de las investigaciones sobre eficacia escolar, que se han constituido en una herramienta de indiscutible prestigio para las políticas educativas para la mejora de la eficacia escolar en aquellas escuelas ubicadas en contextos de mayor desventaja social (De Maeyer, van den Bergh et al.; 201; Murillo, 2008).

1.2. METODOLOGÍAS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR

A pesar de haber transcurrido más de 30 años desde la aparición de los primeros estudios del movimiento de eficacia escolar, el interés se mantiene vigente. Muestra de ello es el creciente número de publicaciones y la incursión de Iberoamérica, en muchas ocasiones encabezadas por instituciones internacionales tales como el Convenio Andrés Bello, el Banco Mundial (BM), la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (Usaid, siglas en inglés), la Oficina Regional para Educación de América Latina y el Caribe, de la Unesco (OREALC/Unesco), entre otras instituciones supranacionales y nacionales.

Se podría decir que el movimiento se mantiene en constante desarrollo mediante la búsqueda de nuevos diseños, procedimientos, modelos estadísticos y medidas para hacer más fiables y prácticos sus resultados (Goldstein, Woodhouse, 2000).

Tradicionalmente, los estudios del movimiento han tomado como factores de salida (producto) los aspectos cognitivos —casi siempre de lengua y matemáticas— mediante pruebas

en momentos puntuales durante el proceso educativo (Reynolds, 1998). A las puntuaciones medias que obtienen los alumnos en estas pruebas también se les denomina “indicadores de desempeño” (Goldstein, 1997). Sin embargo, los indicadores de desempeño no resultan suficientes para describir la compleja realidad de la educación. Por eso, Botha (2010) afirma que es necesario adoptar medidas adicionales para capturar una gama más amplia de resultados y no solo el rendimiento en lengua y matemáticas, además de tomar en cuenta que el efecto de la escuela tiene un carácter longitudinal.

Según Carrasco (2007), los aspectos no cognitivos han sido excluidos de muchos estudios sobre eficacia escolar “por su escasa confiabilidad de medición o por su irreverencia en la agenda educacional oficial” (p. 293). Sin embargo, esta afirmación no es del todo cierta, ya que desde el inicio de los estudios del movimiento hasta la fecha se han tomado en cuenta los aspectos no cognitivos. Por ejemplo, en el estudio más importante desarrollado en Iberoamérica sobre eficacia escolar, por Murillo (2007), se abordan aspectos tales como el autoconcepto, el comportamiento, la convivencia social y la satisfacción con la escuela. En este mismo orden se pueden mencionar decenas de estudios.

Para identificar cuáles factores de la escuela influyen en el rendimiento de los alumnos —propósito de los estudios de eficacia escolar— es necesario aplicar técnicas que permitan establecer relaciones y causalidades entre variables.

Cuando se iniciaron los estudios de eficacia se utilizaban las regresiones lineales o correlaciones, pero esas técnicas presentaban algunas limitaciones debido a que no permiten el establecimiento de las direccionalidades de las influencias de las variables (Reynolds, 1998). Según Carrasco (2007), los términos ‘correlación’ y ‘causa-efecto’ eran vistos como equivalentes, cuando realmente no lo son. Mediante el análisis correlacional podemos identificar variables y saber cuáles y cuánto se relacionan entre sí, mientras que mediante el análisis de causa-efecto identificamos cuál variable (causa) influye sobre otra (efecto) en el tiempo. Para solucionar esta situación los investigadores comenzaron a utilizar las regresiones múltiples, que se han convertido en el modelo por excelencia del movimiento (Ruiz, 2009; Murillo, 1999). Pero el problema de la identificación de la causalidad aún persiste con este método, debido sobre todo a la complejidad del ámbito educativo y a la ausencia de un modelo teórico que permita identificar las variables dependientes e independientes. Por lo tanto, los resultados a partir de esta técnica pueden sobreestimar los efectos de los factores de las escuelas sobre el rendimiento de los alumnos (Harris, Chapman et al., 2012).

Con el fin de seguir superando las limitaciones, los investigadores incursionan en los modelos multinivel, también conocidos como modelos jerárquicos lineales, a principios de la

década de los ochenta. Según Reynolds (1998), los primeros que incursionaron con autoridad en este campo fueron Aitkin, Longford (1986) y Goldstein (1997). Con la aparición de este modelo van disminuyendo los estudios de regresiones múltiples (Suárez, Álvarez et al., 2012; Carvallo-Pontón 2010; Murillo, 2007). Sus ventajas consisten en que permite realizar estudios con grandes muestras y cantidades de variables, además de que es posible la estimación simultánea del impacto de variables en los distintos niveles (alumno, aula, escuela y sistema educativo) y se logra mayor especificación de las relaciones entre dichos niveles (De Hoyos, Manuel Espino et al., 2012). Según Reynolds et al. (2011), este modelo permite representar fielmente la realidad de los sistemas educativos y los efectos de los maestros sobre los alumnos.

Los trabajos del movimiento de eficacia escolar se han caracterizado básicamente por ser cuantitativos —aunque desde sus inicios se vienen llevando a cabo estudios de casos— por la necesidad de realizar estudios que permitan establecer generalizaciones mediante la selección de grandes muestras escogidas aleatoriamente (Purkey, Smith, 1983; Ralph, Fennessey, 1983; Martínez, Gaviria-Soto et al., 2008). Además, existe una tendencia a la utilización de los estudios cuantitativos frente a los cualitativos, sobre todo porque estos últimos presentan escasas posibilidades de generalizar las conclusiones (Yin, 2008; Stake, 1995). Sin embargo, Palardy (2008) afirma que los estudios que emplean grandes muestras representativas pueden fallar al identificar los efectos de escuelas que solo existen en ciertas subpoblaciones.

En la actualidad las investigaciones con métodos mixtos están aumentando considerablemente. Una de las definiciones más utilizadas para los métodos mixtos de investigación es la de Creswell y Tashakkori (2007), quienes afirman que es la “investigación en la que el investigador recopila y analiza datos, integra los resultados y extrae conclusiones utilizando los dos sistemas o métodos, cualitativo y cuantitativo, en un solo estudio o programa de investigación” (p. 4). Mediante los métodos mixtos existe la posibilidad de profundizar más en el problema e identificar sus características (Spalter-Roth, 2000). Además, son una alternativa para determinar la causalidad de las variables o factores escolares.

Los métodos mixtos permiten aprovechar las experiencias de los investigadores combinando metodologías de manera poderosa (cuantitativa y cualitativa) y además, establecer más combinaciones de diseños de investigación que cualquier otro método (Creswell, Tashakkori 2007). Este método de investigación responde de manera más adecuada a las preguntas de investigación y permite cruzar información de modo que se puedan identificar las relaciones y causalidad entre las variables (Sammons, 2006; Reynolds, Sammons et al., 2011; Palardy, 2008; Ralph, Fennessey, 1983; Harris, Chapman et al., 2012).

Otro método que se ha de tomar en cuenta son los estudios longitudinales. Según Creemers, Kyriakides et al. (2010), la realización de estudios con duración de más de dos años puede ser muy útil para comprender mejor el proceso de eficacia y medir apropiadamente los efectos de la escuela a largo plazo. Este diseño de investigación se caracteriza por que permite la observación de las mismas unidades (i.e., alumnos, maestros, aula, directores, escuela y distrito educativo) en diferentes puntos temporales, y uno de los estudios longitudinales de gran relevancia que fue el realizado por Ingels (1994), tuvo una duración de seis años. También es importante destacar que los resultados de las pruebas estandarizadas sí se pueden utilizar como un indicador crudo para identificar ciertas características de las escuelas atípicas.

Independientemente del método de investigación que se utilice, siempre y cuando se cumplan criterios metodológicos de calidad, las investigaciones pueden colaborar con el desarrollo del marco teórico de movimiento de eficacia escolar. Igualmente, se puede tomar en cuenta el potencial de la teoría a partir de los modelos más recientes. Una investigación será objetiva en la medida en que los investigadores se apeguen a los procedimientos establecidos antes del estudio.

1.3. INFLUENCIA DEL MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Los estudios del movimiento de eficacia escolar no son la única alternativa para las políticas educativas, ni mucho menos la panacea ante los grandes retos educativos de la nación. Pero su prolija y abundante producción de investigaciones ha calado en los que elaboran y aplican las políticas educativas. Aunque la relación entre el movimiento de eficacia escolar y las políticas educativas no es una cuestión imprescindible para la continuidad del movimiento, es necesario acercarse tanto a los investigadores como a la parte política para la utilización de los resultados, con el propósito de replicar el éxito en todos los centros educativos posibles.

A través de los años se ha podido observar una intensa relación entre los estudios de investigación de eficacia escolar y las políticas educativas en distintos países, de manera especial en la región anglosajona. Esta relación ha sido un tema muy estudiado y algunos autores opinan que existen pocas evidencias del impacto de dichas investigaciones (Rickinson, Sebba et al. 2011; Harris, Chapman et al., 2012). Pero estas afirmaciones no son del todo correctas ya que existe un significativo número de estudios y experiencias educativas que se han caracterizado por su calidad y posibilidad de transformar la realidad educativa, sobre todo en países como Canadá, Finlandia, Singapur o Reino Unido. Una evidencia del aporte a escala internacional del movimiento de eficacia escolar han sido las conceptualizaciones del liderazgo instruccional y transformacional (Whitty, 2006; OCDE, 2007; Muñoz-Repiso, Murillo, 2010). Como

anteriormente hemos visto, las metodologías empleadas en el movimiento han mejorado considerablemente, lo cual permite la elaboración de teorías basadas en modelos teóricos que pueden contribuir a lograr un mayor impacto en la política y la práctica (Creemers, Kyriakides et al., 2010).

De todas formas, no siempre las investigaciones tienen que responder a las necesidades políticas. En este sentido, Whitty (2006) hace la advertencia a los investigadores de no llevar a cabo exclusivamente investigaciones de carácter aplicado bajo el llamado de la política. La investigación educativa, en primer lugar, tiene el propósito de generar conocimientos y, en segundo lugar, intervenir en determinados contextos para la búsqueda de la mejora educativa. Partir exclusivamente de las preocupaciones gubernamentales y no científicas puede entrañar el riesgo de afectar la investigación con sesgo ideológico y, por ende, desprestigiar el movimiento (Vanderlinde, van Braak, 2010; Whitty, 2006; Goldstein, 1997).

El interés por producir conocimientos —en este caso identificar las características de las escuelas eficaces, medir la magnitud de los efectos y determinar las propiedades científicas— es el punto de partida del movimiento. Posteriormente, la utilización de los resultados es un insumo significativo para tratar de replicar los resultados en distintas escuelas, sobre todo en aquellas que se encuentran en zonas vulnerables. La colaboración entre los investigadores y los tomadores de decisiones es vital para la ejecución de acciones que beneficien al mayor número posible de escuelas (Carvallo-Pontón, 2010; Murillo, 2008; Creemers, Kyriakides et al. 2010). Según Scheerens, Bosker (1997), las escuelas son más importantes para los alumnos provenientes de entornos con escasos recursos. Por lo tanto, las escuelas eficaces o ineficaces son especialmente eficaces o ineficaces para estos alumnos. Esto quiere decir que las políticas educativas deben tomar muy en cuenta esta realidad y hacer lo propio para que el sistema educativo responda a las distintas realidades del alumnado.

En la actualidad, los enfoques de las políticas educativas giran en torno a los siguientes valores: descentralización en la toma de decisiones en beneficio de la escuela y órganos de gobierno escolar, eficiencia, equidad y calidad de la educación, creación de sistemas de evaluación de los logros académicos e incentivos a los docentes (Muñoz-Repiso, Murillo, 2010; Botha, 2011, Oliveira, Feldfeber, 2006; Ponce, 2010; OCDE, 2007). Todos estos valores van de la mano con los resultados de los estudios de eficacia. Por lo tanto, nos encontramos en un momento histórico para el incremento de las interacciones entre los tomadores de decisiones y los investigadores.

1.4. CALIDAD EDUCATIVA

Establecer una conceptualización definitiva de calidad educativa es una tarea que está muy lejos de ser simple, debido sobre todo a las diversas connotaciones que puede tener, según autor, momento histórico; paradigmas (humanista, conductista y crítico); contexto geográfico, económico, cultural; objeto de evaluación e incluso ideologías políticas y acuerdos supranacionales. Algunos autores afirman que su delimitación es una tarea “inacabable e inacabada” (Muñoz-Repiso, Murillo, 2010; Arocho 2010; Casanova, 2012; Sánchez, 2008; Tikly, 2011).

Para la conceptualización de calidad educativa se deben tomar en cuenta tanto los elementos de orden nacional como internacional. En ninguno de los casos se deberían aceptar ciegamente conceptualizaciones de calidad impuestas desde otros contextos, en muchas ocasiones extrapoladas de corrientes del mundo empresarial, como la gestión de la calidad total o la ideología de eficiencia, impulsadas por la globalización, el neoliberalismo y las tecnologías de la información y comunicación (Casanova, 2012; López, Neira, 2010; Arocho, 2010).

A finales de la Segunda Guerra Mundial nació lo que denominamos el “estado benefactor o paternalista”, y en este surgió un gran interés por la búsqueda de altas tasas de escolarización obligatoria, la centralización de la educación en organismos del Estado, la creación de leyes educativas y la preparación para los futuros ciudadanos. Posteriormente, a partir del 1960, surgió el neoliberalismo, que dio paso a las iniciativas privadas y formas de producción basadas en la competición, considerando a las escuelas como empresas educativas en las que la calidad humana e institucional puede ser medida partiendo de criterios económicos y empresariales (Angulo, 1999; Casanova, 2012). A partir de esta época se comenzaron a destacar las escuelas privadas frente a las públicas, en cuanto a la calidad educativa y prestigio, sobre todo las escuelas católicas (Rumberger, Palardy, 2004).

Durante aquel tiempo las políticas educativas estaban principalmente encaminadas a la reducción del déficit de la cobertura de la educación obligatoria, mediante la construcción de escuelas y la asignación de docentes, dejando en segundo plano el asunto de la calidad educativa. Se creía que el crecimiento y la cantidad de la educación iban a verse reflejados en beneficios económicos tanto sociales como individuales, pero los economistas e investigadores no están totalmente de acuerdo con esta relación (Cuenca 2012, Tiana, 2009; Hanushek, Wößmann, 2007).

Una evidencia de la poca atención prestada al tema de la calidad se encuentra en los grandes acuerdos supranacionales tales como la Declaración de los Derechos Humanos, la Declaración de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes y los Objetivos del Milenio. En

ninguno de ellos se abordan los aspectos cualitativos del aprendizaje o de calidad del aprendizaje (Marchesi, Tedesco et al., 2009).

Durante los años noventa en América Latina, el término “calidad educativa” tuvo tal interés en las políticas que influyó de manera considerable en las reformas educativas de la región. Sin embargo, el concepto de calidad estaba muy vinculado al criterio igualitario, como también a los problemas de la cobertura, sin tomar en consideración las diferencias relacionadas con el contexto ni las características propias del alumnado. Este aspecto, junto con el criterio de la *meritocracia*, en la cual se seleccionaban y premiaban a los mejores alumnos, incrementó aún más la brecha entre clases sociales, y convirtió a la escuela en una fuente de segregación social (Cuenca, 2012; Sánchez, 2008). En esa misma década se incrementaron considerablemente las evaluaciones nacionales de educación para determinar el estado de la calidad educativa y contribuir a su mejoramiento. Sin embargo, los sistemas de evaluaciones nacionales no aseguran por ellos mismos la calidad educativa; hacen falta otras acciones adicionales (Benavidez, 2010).

Hoy en día se ha avanzado considerablemente en la cobertura de la educación obligatoria, sin embargo, el principal problema que acusan los países de esta región es el que se refiere a la calidad educativa. Para alcanzar la calidad es necesario entender que esta va más allá de las concepciones tradicionales y reconocer que la calidad educativa es un tema complejo de corte humanista, multideterminado, dinámico y más centrado en las personas (Marchesi, Tedesco et al., 2009; Arocho, 2010; Casanova, 2012; Benavidez, 2010; Unesco-OREALC 2007; Barba, 2009; Cuenca, 2012). Sin olvidar, tal y como afirmaban Muñoz-Repiso y Murillo (2010), los peligros que entraña “bajar el listón” en pro de la equidad, dejando atrás la exigencia por mejorar.

La calidad educativa supera los planteamientos de eficacia y eficiencia heredados de los modelos de producción o empresariales posteriores a la Segunda Guerra Mundial, y llega a abarcar valores tales como la equidad, cohesión social, y la libertad, entre otros (López y Neira, 2010).

La calidad educativa implica sacar lo mejor de todos los alumnos, independientemente de sus antecedentes familiares, sociales, culturales y personales, tanto en el ámbito cognitivo como en el no cognitivo. Esto quiere decir que la calidad educativa se caracteriza por tres principios: el primer principio y el objetivo más explícito de los sistemas educativos es el que tiene que ver con el desarrollo cognitivo de los alumnos; el segundo hace hincapié en la promoción de actitudes para el desarrollo social e individual vinculado a los valores (equidad y cohesión social), desarrollo afectivo y creativo de los alumnos, y el tercero tiene que ver con

los efectos socioeconómicos de la educación, medidos por la tasa de empleo y el crecimiento económico de la nación (Muñoz-Repiso, Murillo, 2010, Unesco, 2004; Foro Mundial de Educación para Todos, 2000; Tiana, 2009; Tikly 2011; Cuenca, 2012). Pero diversos estudios han demostrado que cuando una escuela es efectiva respecto al rendimiento del alumnado en los aspectos cognitivos, tiende a ser eficaz en los aspectos no cognitivos, en cambio, una escuela con baja calidad contribuye a las diferencias entre los grupos sociales (Kyriakides, 2006; Casanova, 2012).

La Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe realiza una importante contribución estableciendo cinco dimensiones fundamentales que forman parte de la calidad educativa. Estas dimensiones son: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia (Unesco-OREALC, 2007). La relevancia tiene que ver con la satisfacción de las necesidades e intereses de la sociedad; la pertinencia con la aplicabilidad de lo aprendido en cada contexto donde el individuo se desenvuelva, y la equidad está vinculada a la igualdad en el acceso a las oportunidades educativas y la compensación de las diferencias por diversas índoles. En cuanto a la eficacia y la eficiencia, la primera tiene que ver con el logro de las metas y la segunda con la rentabilización de la distribución de los recursos (Blanco, 2008).

El logro de la calidad educativa constituye una tarea ardua que requiere de una correcta conceptualización que resulte relevante y pertinente para el contexto administrativo educativo y la superación de diversos escollos citados por Díaz, Alemán (2011), entre los que podemos mencionar: la falta de conciencia política sobre el significado de justicia social educativa, la desvinculación de los procesos educativos con el contexto, la carencia de recursos materiales, y la baja calidad de los docentes centrados en modelos pedagógicos memorísticos.

Para concluir este apartado, tomamos la descripción de Murillo, Román et al. (2011), quienes afirman que la “calidad ha de verse reflejada en el universal e igualitario acceso al conocimiento, pero también en su capacidad para formar ciudadanos íntegros, competentes, solidarios, reflexivos, capaces de ser y convivir con otros y con las competencias necesarias para una participación social plena e igualitaria” (p. 8).

1.5. ESCUELA EFICAZ

Podríamos decir que una *escuela eficaz* es una escuela buena, sin embargo, el problema está en el significado que demos al adjetivo “buena”. Este resulta ambiguo y susceptible de múltiples interpretaciones y, por lo tanto, lo más conveniente es la elaboración precisa del concepto de *escuela eficaz* en donde resulten evidentes sus principales características, partiendo de los valores que la permean y las metas educativas del investigador (Sammons, 2006; Rowe, 2000).

La importancia de la conceptualización *escuela eficaz* radica en que de ella depende el método estadístico que se implementará para la identificación de sus características, por lo tanto, su importancia es incuestionable (Fernández, 2003).

Una de las definiciones de escuela eficaz con mayor aceptación entre los autores es la de Murillo (2007), quien afirma que “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” (p. 23).

Muchos autores coinciden en que una escuela es eficaz cuando sus alumnos obtienen un rendimiento académico por encima de lo esperado. O sea, la escuela logra que los estudiantes aprendan más de lo que se espera tomando en consideración las condiciones familiares y sociales (Iturre, 2010). A esto también se le denomina efecto de la escuela (Sammons, 2006; Suárez, Álvarez et al. 2012; Reynolds, Sammons et al., 2011). Al tamaño de los efectos escolares también se le podría denominar valor agregado o añadido. Los modelos de valor agregado son una forma de medir el aprendizaje, sin embargo, no es una tarea del todo sencilla e implica ciertos riesgos de sesgos, como veremos más adelante (Botha, 2010). A este tipo de eficacia otros autores la denominan eficacia interna (Cheng, 1996; Lockheed, Hanushek, 1987).

Es importante tener en cuenta que los alumnos con antecedentes sociales y culturales semejantes tienden a concentrarse en planteles escolares que comparten características comunes. Por lo general, al estar agrupados por estratos sociales, los resultados de los alumnos provenientes de entornos desfavorecidos obtienen menor rendimiento. No obstante, también es cierto que las escuelas difieren en sus resultados educativos. (Backhoff, Bouzas et al., 2007). Incluso, existen escuelas que logran que sus alumnos aprendan de manera significativa, independientemente de los antecedentes de estos. En este último caso estamos hablando de un concepto más aproximado de escuela eficaz, de escuelas que realizan un aporte significativo al aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, algunos autores se refieren a la existencia de una eficacia externa. Este tipo de eficacia está relacionado con el impacto positivo que tiene la escuela en la sociedad y vida del individuo (Botha, 2011; Cheng, 1996). Durante mucho tiempo se ha criticado al movimiento de eficacia escolar por tomar sobre todo el rendimiento académico captado por medio de pruebas de rendimiento como único producto del proceso educativo. Esta dimensión de la eficacia de la escuela aporta nuevos elementos de análisis, en algunos casos desestimados por investigadores del movimiento y que, por lógica, son igual de relevantes que las puntuaciones obtenidas en pruebas.

Según Khalili, Camanho et al. (2010) y Fernández (2003), existen otros tipos de eficacia, que presentamos a continuación:

- a. **Eficacia absoluta:** fue la primera noción utilizada y se refería a aquellas escuelas que obtenían los más altos resultados académicos promedio (bruto) entre el alumnado.
- b. **Eficacia incremental:** parecida a la anterior pero se añade el factor temporal. Una escuela es eficaz si logra obtener resultados positivos a través del tiempo. La escuela es comparada con ella misma, no con un ranquin de escuelas.
- c. **Eficacia relativa:** es la diferencia entre el promedio del aprendizaje del alumnado con otras escuelas de similares características del alumnado.
- d. **Enfoque combinado de eficacia:** las nociones antes expuestas no determinan si a pesar de obtener promedios sobresalientes existe equidad y calidad para todos los alumnos dentro de la escuela, independientemente de los antecedentes socioculturales y económicos. En este enfoque se persigue la determinación de la equidad educativa en la escuela mediante diversas estrategias metodológicas.

La eficacia escolar se determina a partir de la comprobación del aprendizaje de todo el alumnado, mediante el cálculo longitudinal de la diferencia entre el logro inicial y el logro final. Esto es posible mediante la administración de pruebas estandarizadas aplicadas al comienzo y al final del año escolar (Cervini Iturre, 2006; Stewart, 2006; Betebenner, Linn, 2009; Darling-Hammond, 2012). Es decir, se requiere medir el rendimiento previo (cognitivo y no cognitivo) de cada alumno para que sirva como la base sobre la cual se pueda estimar el progreso final (Sammons, 2006).

Luego del abordaje de los distintos conceptos relacionados con la escuela eficaz, podríamos afirmar que es aquella en donde todos los alumnos aprenden de manera integral y duradera, independientemente de sus antecedentes familiares, gracias a las intervenciones pedagógicas y de gestión de centro fundamentadas en un alto grado de profesionalismo y valores de equidad.

1.6. FACTORES ASOCIADOS AL RENDIMIENTO ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA

Muchas de las investigaciones sobre factores asociados no provienen de estudios completos de eficacia escolar. Algunos de ellos proceden de otras líneas de investigación tales como: eficacia docente, clima, recursos económicos, preescolarización, nutrición~desnutrición y educación bilingüe (Murillo, 2006). A continuación abordaremos los principales hallazgos partiendo de las temáticas antes mencionadas.

EFICACIA DOCENTE

Tomando en cuenta la estrecha relación que existe entre los conceptos calidad y eficacia docentes, podemos asegurar que la elaboración de una conceptualización de eficacia docente no es una tarea del todo sencilla y acabada. Podríamos afirmar que existe eficacia docente cuando todos los alumnos —independientemente el contexto socioeconómico y cultural del que provengan— aprenden de manera integral en el aula competencias fundamentales para la vida y el logro académico, a través de las estrategias y actividades de los docentes. Pero los docentes no son ajenos a la gran variedad de factores que les rodean. Por ejemplo, Avalos, Cavada et al, 2010, se refieren a la eficacia docente como la creencia de los docentes sobre su poder para producir resultados en los alumnos en función de sus propias acciones (componente interno) y según lo permita el ambiente sociocultural del alumno. Por esta razón, también coincidimos con Leu (2005), quien sugiere que este concepto sea definido localmente, en el ámbito de la escuela y de la comunidad.

Tradicionalmente se ha vinculado la eficacia del docente al salario e incentivos, condiciones laborales, formación continua y a las expectativas de los docentes sobre los alumnos (*efecto Pigmalión*), sin embargo, al profundizar en este campo podemos notar que estos factores no siempre tienen una fuerte relación con la mejora del logro académico de los alumnos, y muchas veces provienen de estudios de tipo *caja negra*. En América Latina, por lo visto, las investigaciones sobre eficacia docente no son abundantes, sin embargo, las que se han llevado a cabo muestran hallazgos mucho más complejos y heterogéneos de lo que comúnmente se viene hablando en los espacios educativos. En una revisión de la literatura hecha por Vegas y Petrow (2008), estos autores comentan que gran parte de las investigaciones sobre eficacia docente en la región tienen en común los siguientes factores asociados: políticas de formación para la mejora de habilidades y conocimientos de los docentes, salario atractivo, años de experiencia como docentes, condiciones de trabajo, vocación docente y evaluaciones e incentivos.

El abordaje del tema salarial y los hallazgos sobre su influencia en la satisfacción y el desempeño de los docentes ha sido muy recurrente en las investigaciones desarrolladas en la región (Bellei 2001; Bellei, Elgueta et al., 1997). Ha quedado de manifiesto que los salarios de los docentes de la región no son tan altos como los de otras profesiones, y en muchas ocasiones no se corresponden con la labor desempeñada (Avalos, Cavada et al., 2010, Liang, Roldán 2003, Moura, Ioschpe 2007), por lo que se deduce que una gran parte del profesorado no está motivado.

Efectivamente, el trabajo de Bruns, Luque, 2015) menciona el salario como un factor motivacional, que si bien es cierto varía bastante en distintos países de la región, existen evidencias de la mejora de la práctica en aquellos países donde el salario motiva a los docentes. Igualmente Hernani-Limarino (2005) se refiere al salario y a los incentivos como elementos muy vinculados a la atracción de buenos candidatos a la carrera de Educación y su permanencia en esta, pero afirma que no existe una relación sistemática con el rendimiento académico del alumnado.

Una investigación llevada a cabo por Moriconi (2014) en Brasil, muestra que los docentes sí influyen sobre el rendimiento académico de los alumnos, sin embargo, la magnitud del efecto presenta una alta variación entre los docentes que va desde un 9 % hasta un 62 %. Los factores más relacionados con el logro académico de los alumnos de estos docentes tenían que ver con la frecuencia de asignación de tareas para la casa y el uso de libros de texto.

En varias investigaciones basadas en las calificaciones de los profesores y los logros de los alumnos, las evidencias indican que la eficacia docente está relacionada con el conocimiento de la asignatura que los docentes imparten (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Wilson y Ferrini-Mundy, 2001). Estos autores se refieren al conocimiento del contenido teórico de la asignatura como uno de los aspectos pedagógicos que tienen que ver con la forma de enseñar; también está relacionado con la adaptación del proceso de enseñanza a todos los niños, incluso a aquellos que presenten ciertas limitaciones físicas y/o cognitivas.

Al igual que el salario y los incentivos, existen otros aspectos vinculados a la eficacia docente que necesariamente no se reflejan dentro del aula. Este es el caso de las evaluaciones y los apoyos que reciben los docentes para adecuar el proceso de enseñanza a las diversas alternativas pedagógicas (Tenti Fanfani, 2005; Esteve, 2006). Según Martínez (2013) y Vaillant (2008), las evaluaciones sirven para realimentar al docente aportando información acerca del desempeño que este tiene y además están vinculadas al desarrollo profesional, salarial y de retención de personal. En este mismo orden, afirman que en diversos países la evaluación ha contribuido al mejoramiento cualitativo de la educación. Por otro lado, también existen fac-

tores relacionados con la gestión del centro y aspectos sociolaborales de gran relevancia. Por ejemplo, los hallazgos indican que la disponibilidad de tiempo para la preparación de clases y el tiempo disponible para atender a los alumnos —e incluso para descansar— influyen de manera positiva en el desempeño del docente (Avalos, Cavada et al., 2010).

CLIMA ESCOLAR

El clima escolar es uno de los factores asociados con los estudios que tiene mayor presencia. Una gran cantidad de estudios confirman el efecto del clima sobre el rendimiento escolar. Según SERCE (2008), el clima escolar positivo es el factor asociado al desempeño escolar con mayor poder de predicción sobre los logros cognitivos de los alumnos. Pero los hallazgos sobre el efecto que tiene el clima sobre el aprendizaje no son homogéneos. Por ejemplo, según Blanco (2009), en México el clima escolar no mostró efectos directos sobre el aprendizaje en general. Sin embargo, el clima del aula sí mostró efectos significativos sobre el aprendizaje de lectura, pero no sobre matemáticas. Así mismo, la percepción que tienen los alumnos sobre la relación con sus profesores tiene una influencia significativa en los resultados académicos. Por otro lado, en el trabajo de Bellei, Muñoz et al. (2004), realizado en Chile, se concluye que el clima positivo incrementa el rendimiento académico de los alumnos.

En este mismo sentido, Patrinos (2007) encontró que el clima escolar, la moral de los docentes y las relaciones interpersonales en la comunidad educativa están fuertemente asociados con el logro académico, sobre todo en las escuelas del sector privado en México.

Respecto a los factores que influyen en el clima escolar, Ruiz, López et al. (2009) encontraron que entre el clima familiar y el clima escolar no hay una relación directa. Sin embargo, el modelo puesto a prueba ha confirmado que el clima familiar sí influye en el clima del aula, sobre todo en lo que respecta a las actitudes violentas y negativas hacia el profesorado. Varios estudios muestran que la percepción positiva del clima escolar por parte de los alumnos y el comportamiento disciplinado de estos representan un factor de eficacia escolar, al incrementar el rendimiento académico (Ruiz, 2009). La gestión institucional está muy vinculada al clima escolar. Las acciones de la dirección y su equipo de gestión pueden generar un clima de trabajo colectivo y participativo. El estilo de gestión tiene influencia en el tipo de convivencia escolar que se desarrolle (Briceno, 2010). A través de la función del liderazgo del director se crean las condiciones para que los docentes trabajen comprometidos con los valores institucionales.

RECURSOS

Varias investigaciones han mostrado conclusiones contradictorias respecto a la influencia de los recursos en el rendimiento académico. Anteriormente habíamos hecho referencia a la perspectiva de los estudios de *caja negra*, también conocidos como estudios economicistas o *input-output*. Es importante tomar en consideración que la gran mayoría de los estudios de eficacia escolar han sido llevados a cabo en los países anglosajones, los cuales tienen condiciones de partida muy distintas a las de los países de la región latinoamericana. En la mayoría de estos estudios los recursos no son factores asociados al rendimiento académico. Por ejemplo, en un informe de la Unesco (2004) se plantea que no existe ninguna relación significativa entre las aportaciones de recursos y el aprovechamiento escolar de los alumnos, sobre todo en los países desarrollados. Por ejemplo, los estudios de Slavin, Madden et al. (1996) y los de Whitty (2006) no obtuvieron ninguna evidencia de que la alimentación escolar marcara la diferencia en el aprendizaje.

Sin embargo, los estudios en la región latinoamericana están arrojando como resultado el impacto positivo de los recursos sobre el aprendizaje de los alumnos. Según Manzi, Gutiérrez et al. (2011), los hallazgos de su investigación apuntan a una relación positiva entre los recursos con los que cuenta el establecimiento educacional y el rendimiento académico. Y de la misma manera, un análisis multinivel de Murillo, Román (2011) con la base del SERCE, concluía que la disponibilidad de infraestructura y servicios básicos (agua, luz, alcantarillado...), las instalaciones didácticas (canchas deportivas, laboratorios, bibliotecas...) y demás recursos didácticos tenían efecto sobre el logro del alumnado, pero que el peso de este factor variaba de un país a otro.

En el estudio de factores asociados de Duarte, Gargiulo et al. (2011), y los estudios de Treviño, Valdés et al. (2010), elaborados también con la base de datos de la prueba SERCE, los resultados evidencian una alta relación de la actividad productiva y distribución de ingreso del país con los aprendizajes de los alumnos del tercero de primaria. Los resultados también indican un aumento del rendimiento en sexto curso. Efectivamente, se muestra una relación significativa entre el desempeño promedio y el coeficiente Gini, pero inversa: mientras mayor es la desigualdad, menor es el rendimiento de los alumnos.

Las diferencias se siguen incrementando en cada país. Las escuelas ubicadas en zonas rurales, por lo general obtuvieron menor rendimiento. Las mayores diferencias en el rendimiento se observaron en Perú, mientras que República Dominicana y Cuba fueron los países con menores diferencias.

NUTRICIÓN~DESNUTRICIÓN

El interés por conocer la magnitud de los efectos de los programas de alimentación escolar en el rendimiento académico se ha incrementado durante los últimos años. Sin embargo, se sabe muy poco acerca de los posibles efectos, sobre todo en América Latina. Por lo general, se asocia al estado nutricional con las proporciones y medidas del cuerpo. En los estudios de este tipo es muy frecuente la utilización del índice de masa corporal (IMC), que es una media que toma en cuenta la masa corporal y la talla.

La mayoría de las investigaciones sobre nutrición y aprendizaje se han centrado en las primeras etapas del desarrollo. Diversos estudios sugieren que el mayor efecto de la nutrición o desnutrición ocurre durante la etapa preescolar. Así lo demuestran un estudio de Rausch (2013) en Bangladés, los estudios de Glewwe, Jacoby et al. (2001) en Filipinas, y el de Tobin (2013) en Estados Unidos de América. Igualmente, el estudio de Mhurchu, Turley et al. (2010), en Nueva Zelanda, arrojó que los programas de alimentación escolar están asociados a la asistencia y al logro académico. Todos ellos plantean que existe una relación significativa entre el estado nutricional de los alumnos y el rendimiento académico. En adición, en el estudio Parker, Food Research and et al. (1989) se afirma que la nutrición de los niños afecta su desarrollo físico, emocional e intelectual.

En América Latina los resultados de estudios sobre la influencia de la nutrición en el rendimiento académico son contradictorios. Por un lado, existen estudios que confirman la relación significativa entre estas dos variables y, por el otro, los que plantean escasa relación.

El estudio sobre el efecto de la nutrición en el coeficiente intelectual, realizado en Bolivia por Mamani Ortiz, Choque Ontiveros y María del Carmen et al. (2014), concluyó que existe una relación directamente proporcional entre el estado nutricional y la categoría de coeficiente intelectual. Igualmente el estudio de Jácome, Hernández et al. (2014), en México, encontró relación entre la mala nutrición y el déficit en las inteligencias cognitivas, lógico-matemática y cinestésica-espacial. Según Marín (2008), la buena alimentación es muy importante en los primeros años de la infancia (de 0 a 5 años), de modo que la desnutrición en edad temprana es determinante en cuanto a la estatura y las capacidades académicas en el futuro.

En contraposición, González, Ortega (2013) concluye que no existen correlaciones significativas del IMC con la actividad física (INTA) y rendimiento académico. Igualmente Zapata-Zabala, Álvarez-Uribe et al. (2012) no encontraron asociación entre el estado nutricional de los alumnos de escasos recursos y el coeficiente intelectual. Estos autores sugieren que no

existe una relación de causalidad entre desnutrición y desarrollo cognitivo, ya que la desnutrición sola no explica debilidades cognitivas, dado que existen otros determinantes como los biológicos, efectivos y sociales.

EDUCACIÓN BILINGÜE

Al abordar el tema de la educación bilingüe como factor asociado al rendimiento académico en América Latina, debemos tomar en cuenta dos circunstancias de importancia. En primer lugar, existen programas educativos bilingües que atienden a minorías de habla indígena, casi siempre con el objetivo de plantear finalmente el aprendizaje en castellano y de estrechar lazos con otras culturas y familiares. En segundo lugar, se encuentran aquellos programas dirigidos a la población mayoritaria con el propósito de formar a la sociedad para el intercambio cultural y económico con sociedades económicamente más desarrolladas. Cada una de estas circunstancias conlleva un análisis con enfoque distinto.

Para medir la eficacia de la educación bilingüe en el logro académico se han de tomar en cuenta las circunstancias antes descritas, sin embargo, existe una serie de retos. Entre ellos se encuentra la escasa bibliografía sobre el tema en la región, la ausencia de un modelo teórico sobre los programas educativos bilingües y la gran cantidad de variables que influyen en el aprendizaje y que además, los estudiantes de habla indígena o representantes de minorías provienen de contextos de mucha mayor pobreza. Las diferencias académicas son más notables en edad preescolar entre estos grupos de alumnos.

Varias investigaciones desarrolladas en Estados Unidos han puesto en evidencia la influencia de los programas bilingües en la reducción de las brechas entre las minorías con otra lengua nativa. En el análisis del programa Success for all, desarrollado mayormente en los Estados Unidos, los investigadores Slavin, Madden et al. (1996) encontraron que los estudiantes de origen latino que aprenden correctamente su idioma nativo y luego como segunda lengua aprenden el inglés, presentan mejores resultados en lectura en el idioma inglés. Otras investigaciones de Golash-Boza 2005 y de Portes, Hao (2002) han demostrado que el aprendizaje fluido de una segunda lengua repercute positivamente en matemáticas y lectura, e incluso en la autoestima, sobre todo en aquellos alumnos provenientes de contextos familiares menos favorecidos.

Los hallazgos en Estados Unidos acerca de los efectos de la educación bilingüe en la reducción de la brecha entre las minorías con lengua nativa distinta al inglés confirman el hecho de que la escuela sí puede marcar la diferencia. Los resultados de Han (2012) muestran que

a pesar de comenzar con calificaciones de matemáticas inferiores en preescolar, los niños bilingües cerraron totalmente la brecha con sus pares monolingües en quinto grado. Efectivamente, la escuela parecía explicar alrededor de un tercio de las reducciones de las diferencias en los resultados académicos entre los grupos de alumnos.

En América Latina, la realidad es aún más compleja, al existir grandes poblaciones de habla indígena en prácticamente todos los países de América del Sur. La enseñanza basada exclusivamente en el idioma español sin considerar aspectos vinculados a las microculturas y la cosmovisión de estos sujetos tiene un impacto negativo en la consolidación de la identidad cultural y el aprendizaje integral y sostenible. Sin embargo, tal y como afirma Sandoval (2012), el dominio de una única lengua como por el ejemplo el guaraní, constituye un obstáculo para el éxito académico. Sobre todo porque los sistemas educativos no favorecen el aprendizaje de contenidos culturales y lingüísticos propios de los pueblos indígenas (OEI, 2010).

En algunos casos las investigaciones contradicen los efectos positivos de la educación bilingüe en el rendimiento académico y la reducción de brechas entre alumnos de lengua indígena y alumnos de lengua española. Sin querer atribuir toda la responsabilidad a la docencia, lo poco que se ha estudiado sobre el tema ha demostrado que el desempeño docente a través de estrategias pedagógicas tradicionalistas y el uso no apropiado del tiempo de enseñanza afectan de manera considerable el efecto que puede tener la educación bilingüe sobre el aprendizaje integral del alumnado. Por ejemplo, el estudio de Cueto, Secada (2003) en Perú, donde el uso del quechua y del aimara está muy extendido, sugiere que se debe tomar en cuenta la lengua materna de los docentes y su dominio de esta, lectura, escritura, valores y creencias de la cultura indígena. Por tal razón, los alumnos de habla indígena tienen peores resultados educativos en las pruebas estandarizadas que sus pares que hablan español como único idioma (Cueto, Secada 2004).

Sin lugar a dudas, los distintos hallazgos sobre esta temática arrojan importantes luces acerca de la educación bilingüe para los casos en donde la población total sea monolingüe. Para la enseñanza de una segunda lengua se requiere de docentes con conocimientos exhaustivos de la cultura y sus valores y creencias, y, por supuesto, con habilidad para comunicarse de manera oral y escrita en la segunda lengua. También es imprescindible el dominio de estrategias pedagógicas adecuadas, el uso de recursos en el segundo idioma y el aprovechamiento del tiempo lectivo. De esta manera, la educación bilingüe podría tener efectos positivos en el rendimiento académico del alumnado, como lo evidencia el estudio de Sienes (2014), en Madrid.

2. METODOLOGÍA

Durante el desarrollo de este trabajo se profundizó en el proceso interno de cada escuela. Para ello asumimos una metodología mixta, de modo que pudiéramos recoger de manera exhaustiva toda la información posible para poder llegar a conclusiones generales que sean de utilidad y que puedan replicarse en escuelas con similares contextos.

PARTICIPANTES

Para asegurarnos de que los centros cumplieran con ciertas características de las escuelas eficaces y que estuvieran ubicados en zonas de vulnerabilidad, se siguió una serie de pasos. Primero: a partir de la base de datos de la Dirección de Evaluación del Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd), se seleccionó un grupo de 20 escuelas, cuyo rendimiento en las pruebas nacionales de octavo de básica en las asignaturas de Lengua Española y Matemáticas estuvo por encima de la media nacional durante los últimos cinco años. Dichas escuelas están ubicadas en zonas urbanas marginales y rurales aisladas. Segundo: se consultó a técnicos del Ministerio y a los directores regionales para que nos recomendaran escuelas sobresalientes y con cierto prestigio institucional. Tercero: se depuraron todas las escuelas recomendadas por los técnicos y directores regionales tomando en cuenta los promedios de las pruebas nacionales de los últimos cinco años. Cuarto: se visitaron 25 escuelas. En esta fase se desarrollaron entrevistas, se observó el clima escolar y el trabajo en las aulas. Quinto: se efectuó la selección definitiva y se escogieron cinco escuelas eficaces.

Para la selección de las escuelas de comparación (escuelas menos eficaces), se utilizó la base de datos de la Dirección de Evaluación del MinerD, y se seleccionaron escuelas que tuvieran una localización próxima a las escuelas eficaces y con similares características del contexto, además de tener rendimiento académico bajo en las asignaturas de Lengua Española y Matemáticas durante los últimos cinco años.

Por lo tanto, se visitaron 10 escuelas, cinco eficaces, y cinco menos eficaces, ubicadas en contextos de pobreza, las cuales se enumerarán del uno al cinco por cuestión de confidencialidad. En total, se encuestaron 10 directores, cinco de las escuelas eficaces, y cinco de las escuelas menos eficaces. Participaron 666 alumnos, 330 de las escuelas eficaces y 336 de las escuelas menos eficaces. Las familias fueron en total 592, de las escuelas eficaces 296, y de las escuelas menos eficaces 296. Se encuestaron 17 docentes de aula de octavo curso de las asignaturas de Lengua Española y Matemáticas (nueve de escuelas eficaces y ocho de escuelas menos eficaces), y 86 docentes de todas las escuelas (47 de escuelas eficaces y 39 de escuelas menos eficaces).

INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS

En total se utilizaron 11 tipos de instrumentos de recogida de información para tener una visión más exhaustiva de los procesos internos de cada escuela. Los instrumentos fueron: cuestionario para el alumnado; cuestionario sobre el clima institucional; cuestionario para las familias; cuestionario para los docentes de aula; cuestionario estilo directivo para el director; cuestionarios para todos los docentes de la escuela (uno general y otro del clima escolar); cuestionario sobre información escolar para el director de la escuela; grupos focales con docentes, padres y alumnos; entrevista al director del centro, observaciones de aula y observaciones de la escuela.

Los trabajos fueron ejecutados durante los meses de abril y mayo de 2013, y se contó con la total colaboración de todos los actores de las escuelas.

Para la parte cuantitativa, básicamente se analizaron las diferencias significativas entre grupos de escuelas (eficaces, menos eficaces) mediante los estadísticos correspondientes (Chi cuadrado, t de Student y U Mann Whitney). Para la parte cualitativa se categorizó el texto transcrito.

Los centros educativos fueron agrupados en cinco escuelas eficaces y cinco escuelas menos eficaces.

El *software* utilizado para el análisis de los datos cuantitativos fue el SPSS 20, y para los datos cualitativos el Atlas.ti.

3. RESULTADOS

En este apartado analizaremos los factores escolares más relevantes desde una doble visión cuantitativa y cualitativa. La primera parte que se abordará versará sobre los factores relacionados con la escuela, y la segunda sobre los factores relacionados con el aula.

3.1. FACTORES ESCOLARES

La gran cantidad de instrumentos utilizados para la recogida de información nos ha permitido tener una visión pormenorizada de los procesos internos de las escuelas, e igualmente ha contribuido a la validez de los resultados obtenidos. Los factores escolares que se desarrollarán a continuación son seis: 1) características de las escuelas; 2) características de todos los docentes de las escuelas; 3) el compromiso y trabajo en equipo de todos los docentes de la escuela; 5) clima escolar, y 6) dirección escolar.

CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA

En general, las escuelas de ambos grupos están ubicadas en zonas con similares características socioculturales y económicas. De esta manera aseguramos la posibilidad de establecer comparaciones a partir de las mismas condiciones de entrada. Todas las escuelas de ambos

grupos se encuentran en zonas marginales y rurales. Estos entornos se caracterizan por la inseguridad, la violencia, el desempleo, las luchas entre bandas, y carencias de bienes y servicios por parte del Estado.

Las familias de los alumnos de ambos grupos de escuelas se caracterizan por tener muchos miembros. Cada una ha procreado como mínimo cinco miembros. En el aspecto académico y económico, las familias de ambos grupos presentan similitudes. Los padres y las madres de los alumnos de ambos grupos de escuelas se caracterizan por tener bajos niveles educativos y económicos. La mayoría de las familias tienen ingresos mensuales inferiores a \$9,905.00 (equivalentes a USD230). La deserción escolar en los padres y las madres es elevada en todos los niveles educativos: primario, secundario y universitario.

Entre los principales retos más comentados respecto a ambas escuelas por los directores y el personal docente están: la poca implicación familiar en los procesos educativos de sus hijos —tanto en el hogar como en las escuelas—, necesidades de mayor infraestructura de las escuelas; la desmotivación del alumnado hacia los estudios, en muchas ocasiones propiciada por la iniciación temprana en la vida de pareja; escasos recursos humanos y de materiales y, por último, la imposibilidad por parte de los directores de seleccionar a los docentes con las competencias y aptitudes idóneas.

Los docentes y el personal directivo de todas las escuelas están conscientes de la importancia que tiene para el éxito escolar la participación familiar en los procesos educativos. Sin la colaboración de los padres la tarea se vuelve pesada, según afirman varios docentes. Los padres por lo general son convocados a las distintas actividades de la escuela, pero la asistencia no es masiva.

La participación no es muy activa, cuando hay necesidades participan, cuando se les convoca a una reunión, cuando se les manda a buscar por un problema de algún muchacho, ellos participan, vienen, atienden al llamado, pero yo creo que tienen que integrarse un poquito más. Será por las diferentes tareas que tienen que realizar, el trabajo de zona franca que desempeñan la mayoría de aquí y los talleres de reconstrucción de muebles no les permiten tener esa interrelación más fuerte (directora de escuela menos eficaz 5).

Todas las escuelas cuentan con la infraestructura básica para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tienen la cantidad de aulas necesaria, despacho de dirección escolar, biblioteca, sanitarios, patio, canchas deportivas, etc. Sin embargo, en las escuelas menos eficaces la falta de mantenimiento, cuidado e iniciativa por parte de la comunidad educativa

ha traído como consecuencia espacios inhabilitados y abandonados. En ocasiones, la seguridad de los alumnos se ha visto comprometida. Por ejemplo, en varias escuelas menos eficaces la pared o verja que delimita el centro educativo no está en buen estado, lo cual facilita la entrada de personas ajenas a la comunidad, que en ocasiones provoca la interrupción de las clases, y en otras, expone a alumnos y docentes a agresiones físicas y verbales.

Todas las escuelas tienen biblioteca. En nuestras visitas se pudo notar que la biblioteca es un tema prioritario para el personal directivo y docente de las escuelas eficaces, no así para el de las escuelas menos eficaces. El personal docente en diversas ocasiones nos mostraba el trabajo que estaba desarrollando con sus alumnos en las bibliotecas. A pesar de que no estaban lo suficientemente equipadas —ya que faltaban libros y los pocos que había no estaban actualizados— había un buen clima de trabajo con los alumnos. Los docentes trabajaban con lo que tenían a mano, utilizando su creatividad. Un docente de Lengua Española llegó a compartir con nosotros su preocupación:

Yo pienso que hay que habilitar más la biblioteca con diferentes tipos de libros, para que el niño se anime más a leer, porque el aprendizaje de la persona que no lee va cada día para atrás. Mientras tú más lees más mejoras vas a tener, más aprendizajes, entonces la biblioteca necesita muchos libros, los que tiene son del proyecto de lectura, los niños los leen, pero ya para los grandes se requiere equipar la biblioteca, sin embargo, nosotros hacemos lo que esté a nuestro alcance (docente de la escuela eficaz 3).

Otro problema que tienen que afrontar todas las escuelas es la desmotivación hacia los estudios por parte de los alumnos, en muchas ocasiones propiciada por el deseo de adquirir dinero de manera rápida y también por la iniciación temprana en la vida de pareja. Muchos estudiantes han tenido que abandonar la escuela para mantener a sus familias, formadas de manera prematura, y para poder cubrir los gastos de la crianza de los hijos. En estos sectores no existe una percepción positiva sobre los estudios universitarios, porque no resuelven de manera inmediata las principales necesidades económicas. Los jóvenes a temprana edad prefieren tener empleos informales y solucionar sus necesidades día a día, en vez de invertir tiempo en la búsqueda del desarrollo profesional y vocacional. Muchos alumnos tienen la percepción de que existen medios más fáciles y cortos para llegar a tener las riquezas materiales deseadas.

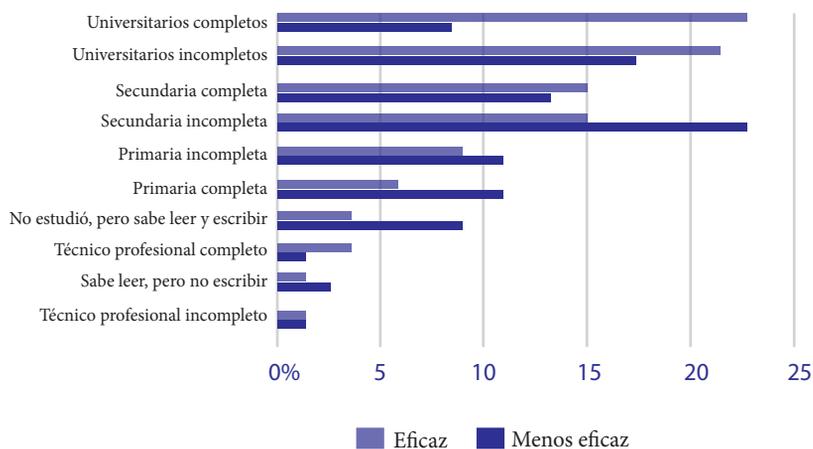
En una conversación mantenida con una madre de una escuela eficaz, nos comentaba sobre las amenazas del ambiente para sus hijos:

Creo que aquí deberían formar grupos de los adolescentes que necesitan mucha comunicación. Aquí hay muchas niñas de 12 y 13 años que estarán embarazadas, entonces, no tienen comunicación ni padres, ni nadie que les digan: mira esto tú debes hacerlo así, no debes coger calle... (madre de la escuela eficaz 2).

NIVEL SOCIOCULTURAL DE LAS FAMILIAS DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA

Las madres de los alumnos de las escuelas eficaces tienen mayor nivel académico (véase figura 3.1.1). El porcentaje de madres de los alumnos de las escuelas eficaces que se inscribieron en la universidad y terminaron sus estudios si bien es bajo (22 %), supera en 13 puntos porcentuales a las madres de los alumnos de las escuelas menos eficaces (9 %). Sin embargo, es bueno precisar que la tasa de deserción universitaria es alta, tanto para el grupo de las escuelas eficaces (21 %) como para las madres del grupo de las escuelas menos eficaces (18 %). Las madres de las escuelas menos eficaces poseen los porcentajes más altos de deserción en los niveles de primaria y secundaria. El porcentaje de madres analfabetas o con analfabetismo funcional (saben leer, pero no escribir) es mayor en el grupo de las madres de las escuelas menos eficaces.

Figura 3.1.1. Porcentaje del nivel educativo alcanzado por las madres de los alumnos



En los padres de los alumnos en ambos grupos de escuelas se observan bajos niveles académicos, incluso más bajos que en el caso de las madres. La cantidad de padres que lograron terminar los estudios universitarios es mayor en los padres de las escuelas eficaces (12 %) que en los padres de las escuelas menos eficaces (5 %). El porcentaje de deserción, sobre todo

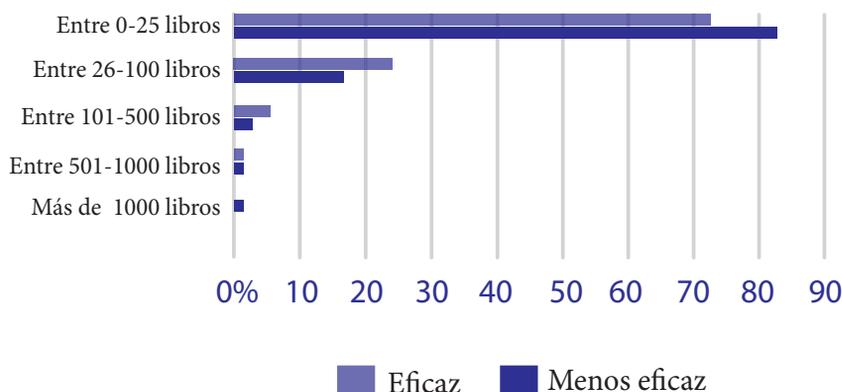
en el nivel universitario, es elevado en ambos grupos de escuelas. El 39 % de los padres de las escuelas eficaces y el 41 % de los padres de las escuelas menos eficaces no llegaron a terminar los estudios universitarios. Igualmente el porcentaje de deserción es alto en ambos grupos de escuelas en los niveles de primaria y secundaria, de un 10 %. Al igual que en el caso de las madres, el porcentaje de padres analfabetos, y analfabetos funcionales (saben leer, pero no escribir) es superior en las escuelas menos eficaces (véase figura 3.1.2).

Figura 3.1.2. Porcentaje del nivel educativo de los padres de los alumnos



Al comparar los resultados respecto a los niveles académicos de los padres y las madres de los alumnos, podemos constatar que los padres han tenido mayor acceso a la universidad, pero el porcentaje de graduados es superior en las madres. Esto es un reflejo de las dificultades que tienen las mujeres para acceder a la universidad pero a la vez, muestra su persistencia en alcanzar la educación superior.

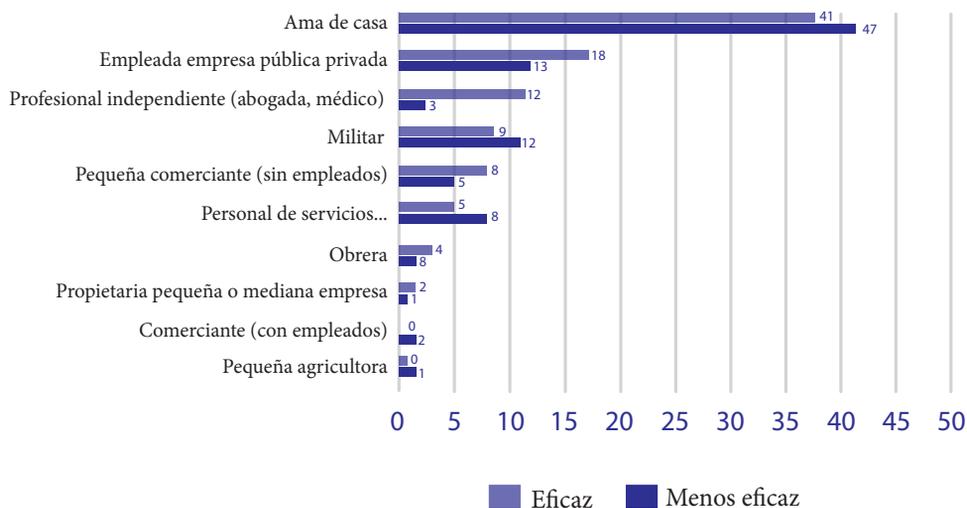
Desde hace tiempo se sabe que el hábito lector en la familia y la cantidad de libros que haya en el hogar son variables que se han de tomar en cuenta a la hora de estudiar el rendimiento académico. En este estudio se pudo constatar que la cantidad de libros existente en los hogares de los alumnos, por lo general está por debajo de los 25 ejemplares en el 72 % de los hogares de los alumnos de las escuelas eficaces, y en el 81 % de los hogares de los alumnos de las escuelas menos eficaces (véase figura 3.1.3). Esto evidencia que los alumnos —tanto de las escuelas eficaces como de las escuelas menos eficaces— provienen de entornos con gran similitud. Al preguntar a los padres y madres de ambos tipos de escuelas acerca de la frecuencia con que les leían a sus hijos cuando tenían menos de cinco años no encontramos diferencias significativas. Por lo general, los padres y madres les leían pocas veces.

Figura 3.1.3. Promedio de libros en la casa

NIVEL SOCIOECONÓMICO

Si anteriormente nos hemos referido a los bajos niveles académicos de los padres y las madres de los alumnos de ambos grupos de escuelas, no cabría esperar resultados distintos en la dimensión socioeconómica. Efectivamente, gran parte de los padres y madres no tienen empleos que les proporcionen los recursos suficientes como para salir del estado de pobreza en el que se encuentran. De hecho, el 50 % de los padres y las madres no tienen ingresos económicos fijos. Por ejemplo, entre el 42 % y el 46 % de las madres son amas de casa, y solo el 13 % de las madres de las escuelas eficaces y el 2 % de las madres de las escuelas menos eficaces desempeñan trabajos que requieren cualificación profesional.

Al profundizar en las actividades laborales de las madres de los alumnos por grupo de escuelas, no hemos observado diferencias significativas en la mayoría de las ocupaciones (véase figura 3.1.4). El grupo ocupacional con mayor porcentaje son los “empleados de empresas públicas y empresas privadas”, que llegan a representar un 18 % en las familias de las escuelas eficaces y un 13 % de las familias de las escuelas menos eficaces. Donde sí encontramos diferencias significativas fue en el grupo ocupacional “profesional independiente” ($p < .01$). En este caso, el 12 % de las madres de las escuelas eficaces desempeñan trabajo profesional de manera independiente, mientras que solo el 3 % de las madres de las escuelas menos eficaces tienen este tipo de empleo.

Figura 3.1.4. Porcentaje de las ocupaciones laborales de las madres de los alumnos

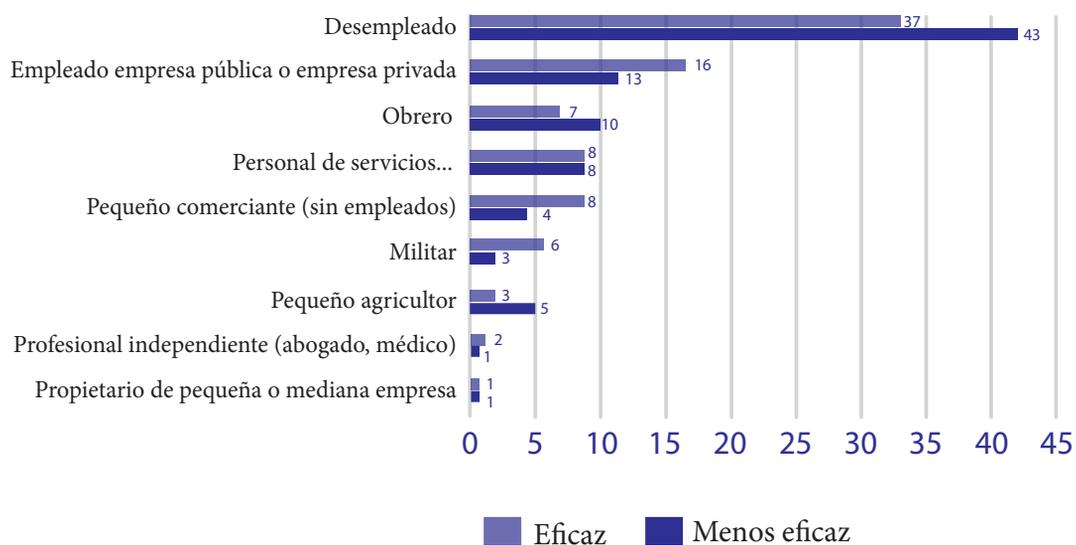
Al ponderar estos datos con otras informaciones recogidas, deducimos que el mayor porcentaje es de madres profesionales, y en las escuelas eficaces se puede explicar por el éxito que han venido cultivando estas escuelas a lo largo de los años. Muchas de las antiguas alumnas que hoy son madres dicen que desean ver a sus hijos estudiando en la misma escuela donde ellas estudiaron. Sin embargo, el porcentaje de madres profesionales no es una cifra estadísticamente representativa.

Un docente de una escuela eficaz nos comentaba acerca del prestigio que tiene la institución educativa y el impacto que ha tenido en sus egresados:

Cuando comenzamos la escuela en el 1994, esta calle no estaba asfaltada, venía la gente a pie, en triciclo o en un motociclo, la mayoría de los padres eran pobres. Sin embargo, ahora nos damos cuenta de que no es así, en la reunión de padres, usted ve algunos vehículos buenos, y eso quiere decir que la gente viene de lejos porque quiere estar aquí... Cuando abren las inscripciones las personas madrugan, amanecen aquí, desde las cuatro de la mañana están esperando que les den su tiquetico allá fuera para inscribir a sus niños... Las flores, los diferentes niveles organizados atraen a los padres, al inicio de clases, los padres piden permiso en su trabajo para asistir, hay que verlo... (docente de la escuela eficaz 1).

Respecto a las ocupaciones laborales de los padres de los alumnos, el porcentaje de padres que realizan trabajos que requieren de cualificación profesional es menor que en el caso de las madres. En ambos grupos de escuelas los padres no superan el 2 % (véase figura 3.1.5). Por otro lado, se observa un gran porcentaje de padres desempleados, tanto en el grupo de las escuelas eficaces (37 %) como en el grupo de las escuelas menos eficaces (43 %). Las ocupaciones laborales más comunes tienen que ver con ser empleado de empresas públicas y empresas privadas, muy similar al caso de las madres. En segundo lugar está la ocupación de obrero (mecánicos, operarios, electricista...) pero estadísticamente estos grupos no son representativos.

Figura 3.1.5. Porcentaje de las ocupaciones laborales de los padres de los alumnos



TAMAÑO DE LA ESCUELA

No existen diferencias significativas en cuanto a la cantidad de docentes por escuela. Las medias de docentes y alumnos de todas las escuelas eran similares. En las escuelas eficaces la media era de 26 docentes, y en las escuelas menos eficaces de 23 docentes. Por otro lado, tampoco existían diferencias significativas respecto a la cantidad de alumnos por escuela. La media de alumnos en las escuelas eficaces era 882, mientras que en las escuelas menos eficaces era de 848. La cantidad de alumnos por docente en ambos grupos era 36.

En prácticamente todas las escuelas, el personal directivo y los docentes reconocían como una debilidad la falta de mayor cantidad de recursos humanos, desde el área de conserjería a las áreas de la docencia y de la administración.

INSTALACIONES Y RECURSOS ESCOLARES

Todas las escuelas contaban con los servicios básicos: luz eléctrica, agua potable, alcantarillado, teléfono y vías de acceso. Sin embargo, se identificaron graves debilidades que imposibilitan el aprovechamiento de estos servicios por parte de todos los actores educativos. En muchas aulas, sobre todo en las escuelas menos eficaces, no había bombillos. A pesar de esto, en la mayoría de las ocasiones, la luz natural del exterior iluminaba adecuadamente el aula. En los días nublados o cuando entraba la tarde, las aulas estaban prácticamente a oscuras. En los baños y en el patio se pudo observar que los grifos, ya fuera para lavarse las manos o para tomar agua, no eran suficientes para todos los alumnos y algunos estaban en malas condiciones. A partir de las observaciones realizadas, tuvimos la impresión de que las características de las instalaciones y recursos de las escuelas eran similares en ambos grupos. Sin embargo, al analizar la percepción de los docentes sobre la infraestructura, se encontraron diferencias significativas entre los grupos de escuelas ($p < .01$). Los docentes de las escuelas eficaces se sienten mucho más satisfechos con la infraestructura de la escuela ($M = 4.00$) que los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 2.75$). Respecto al confort del ambiente físico, también se encontraron diferencias significativas ($p < .01$). Para los docentes de las escuelas eficaces el ambiente físico era considerado más confortable ($M = 4.31$) que para los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 2.85$). La satisfacción sobre la biblioteca, el patio de recreo y los sanitarios tuvo mejor valoración para los docentes de las escuelas eficaces, y se encontraron diferencias significativas ($p < .01$). El orden y la limpieza eran notablemente superiores en las escuelas eficaces.

A pesar de que en todas las escuelas las bibliotecas presentan graves carencias de mobiliario y de libros, las bibliotecas de las escuelas eficaces eran utilizadas más frecuentemente por los docentes para el desarrollo de clases.

Sobre la satisfacción de los docentes respecto a los espacios y al mobiliario para las reuniones, también se encontraron diferencias significativas ($p < .01$). La satisfacción es mayor para los docentes de las escuelas eficaces ($M = 4.04$) que para los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 2.59$).

Durante las visitas y los diálogos sostenidos, se pudieron comprobar debilidades relacionadas con el mantenimiento y la correcta utilización de los distintos espacios y recursos por parte de los actores de las escuelas menos eficaces. Los baños estaban sucios y tenían tuberías

rotas, algunos baños estaban cerrados, y había butacas rotas en los pasillos y en el patio, los salones de informática estaban cerrados con candados por falta de baterías para el inversor o por falta de mantenimiento a las computadoras. Las paredes estaban sucias, y en ellas había carteles elaborados por los propios alumnos en estado muy deteriorado que daban la impresión de descuido. El personal directivo y los docentes de estas escuelas mostraban una actitud negativa y poca iniciativa ante los principales problemas de las instalaciones y recursos del centro. Atribuían toda la responsabilidad al Ministerio de Educación y se desentendían de los problemas. En dos escuelas de las menos eficaces nos comentaban lo siguiente respecto a problemas de las verjas y paredes perimetrales:

No sé si hicieron un recorrido por allá, la escuela se está hundiendo. No sé si vieron las mallas perimetrales, no sirven. La verja está rota, no tenemos el control de personas ajenas a la escuela que entran a molestar... Usted se imagina que esté en un centro trabajando, dando una clase de Español o Matemáticas y venga un tiguere y se le pare en la puerta del aula y le diga: Profesora, ¿y de qué es que usted me está hablando...? (docente de la escuela menos eficaz 5).

Por esa pared entran personas con drogas, tienen un punto de drogas y con cualquier instrumento. Ojalá Dios no permita que ocurra una situación, el Ministerio debe buscar una solución a esa pared (docente de la escuela menos eficaz 1).

Aunque en un momento dado nosotros estuvimos tomando decisiones y viendo si se pueden reparar ciertas cosas con la asociación de padres y amigos en la comunidad, el levantamiento de esas paredes se ha detenido porque no solamente es esa parte que está derribada, sino toda la parte de la escuela. La escuela está muy baja y los estudiantes se escapan en un descuido del maestro, por la falta de altura de las paredes (padre de la escuela menos eficaz 1).

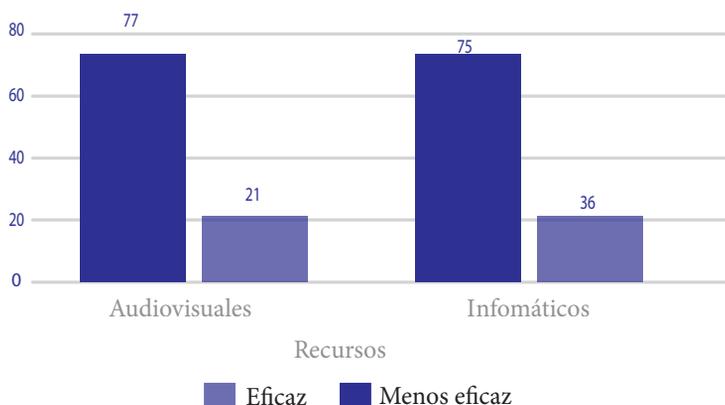
Por el contrario, en las escuelas eficaces los espacios estaban limpios y bien presentados. Los docentes mostraban una actitud más positiva, colaborativa y proactiva. Por ejemplo, en algunas escuelas eficaces no había salón para las reuniones de los docentes, y estos buscaban el espacio para reunirse y se sentían a gusto. En las escuelas eficaces los docentes, padres y el personal directivo trabajan de manera coordinada para la solución de los diversos problemas que se presentan. Esto lo pudimos constatar en las entrevistas a docentes y directores de las escuelas.

Tú ves el centro más o menos organizado aquí tenemos un solo conserje que tiene que atender múltiples funciones. Al estar solo, los docentes, alumnos, el director

y hasta los padres de los alumnos hemos tenido que ayudarlo, ya que es varón y es uno solo y también sirve de portero (docente de la escuela eficaz 3).

Con la asociación de padres hay que quitarse el sombrero. Aquí hay muchas cosas y ha sido la asociación de padres que las ha ido aportando. Tenemos una sala con 20 laptops, entonces ellos pusieron antenas para un sistema de Wi-Fi, entra internet por Wi-Fi. Los maestros de la segunda tanda me llegaban tarde porque algunos tenían que ir a comer a sus casas, a veces algunos venían sin comer, entonces dijimos: bueno, esta situación vamos a ver cómo la arreglamos, hablé con los padres, se compró la nevera, se les compró un microondas, ¿para qué? para que ellos pudieran calentar su comida, y la nevera para que ellos pudieran tener sus cosas frías. Ya la gran mayoría de maestros se quedan aquí en la escuela a comer al mediodía (directora de la escuela eficaz 4).

En cuanto a los recursos materiales y didácticos, vimos que en las escuelas eficaces estos se encuentran en mucho mejor estado y listos para su utilización. De hecho, los recursos audiovisuales existentes en las escuelas resultan más satisfactorios para los docentes de las escuelas eficaces ($M = 3.45$) que para los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 1.49$). Esto no significa que no existan recursos en las escuelas menos eficaces, sino que más bien los recursos en las escuelas eficaces están disponibles y funcionales. Tal y como podemos observar en la figura 3.1.6, las escuelas eficaces cuentan con más recursos audiovisuales en funcionamiento (77 %) que las escuelas menos eficaces (21 %). De igual manera, los recursos informáticos obtuvieron mayor valoración en las escuelas eficaces ($M = 3.18$) que en las escuelas menos eficaces ($M = 1.56$). Tanto en los recursos audiovisuales como en los recursos informáticos se encontraron diferencias significativas entre grupos ($p < .01$).

Figura 3.1.6. Porcentaje de recursos audiovisuales e informáticos existentes en el centro

3.1.2. CARACTERÍSTICAS DE TODOS LOS DOCENTES DE LA ESCUELA

La mayoría de los docentes en ambos grupos de escuelas son del sexo femenino, y llegan a representar el 72 %. En cuanto a la edad de los docentes, no encontramos diferencias significativas, prácticamente tienen la misma edad (45 años). Otra característica compartida entre ambos grupos de escuelas es la referida a la titulación, el 88 % de los docentes de ambos grupos de escuelas poseen el título de licenciado, mientras que el 12 % restante tiene un nivel inferior (título de profesorado).

SATISFACCIÓN DE LOS DOCENTES CON EL SALARIO

No encontramos diferencias significativas en cuanto a la satisfacción de los docentes con el salario devengado. Los docentes de ambos grupos de escuelas no se sienten satisfechos con el salario percibido. En gran parte, los docentes afirman que su salario no es justo para el trabajo que desempeñan.

Más de la mitad de los docentes de ambos grupos de escuelas trabajan en dos tandas, mientras que el 25 % realiza otro tipo de trabajo remunerado. El salario base de los docentes del sistema educativo dominicano hasta la fecha ronda los \$10,000 (que equivalen a USD230.68). Muchos docentes para poder aumentar sus ingresos económicos imparten clases en una segunda tanda o buscan otro tipo de trabajo remunerado.

CONDICIONES LABORALES DEL PROFESORADO

Los docentes de ambos grupos de escuelas se sienten satisfechos con el horario de trabajo y la carga laboral. Se imparte una media de 23 horas de clases a la semana por cada tanda. Los docentes de ambos grupos dicen que tienen tiempo suficiente para preparar las clases, sin embargo, no se sienten satisfechos con la cantidad de días de vacaciones y las prestaciones sociolaborales.

Anteriormente habíamos señalado que más de la mitad de los docentes de ambos grupos de escuelas trabajan en dos tandas. Pues bien, en el caso de las escuelas eficaces el 97 % de esos docentes tienen su segunda tanda en la misma escuela, mientras que en el caso de las escuelas menos eficaces es el 87 %. Sin embargo, hemos encontrado que en las escuelas menos eficaces existe mayor cantidad de docentes fijos (87 %) que en las escuelas eficaces (79 %). Esto quiere decir que en las escuelas menos eficaces hay más docentes que tienen la segunda tanda en el mismo centro. A pesar de esto, no hemos encontrado diferencias significativas, por lo que los resultados no son concluyentes.

EXPERIENCIA COMO DOCENTES

Respecto al tiempo de experiencia impartiendo clases, las diferencias son mínimas entre los docentes de ambos grupos de escuelas. El promedio de años entre los docentes de ambos grupos de escuelas está entre los 14 y 17. En este aspecto no encontramos diferencias significativas. Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas en cuanto a la antigüedad de los docentes en el trabajo. Los docentes de las escuelas eficaces tienen una media de 13 años trabajando en la misma escuela, mientras que los docentes de las escuelas menos eficaces tienen una media de nueve años.

Si la escuela no fuera buena se fueran todos los profesores de aquí, pero ellos tienen muchos años aquí, yo estoy viendo profesores que están aquí desde kínder (madre de alumno de la escuela eficaz 5).

La percepción favorable que tienen los docentes de las escuelas eficaces sobre estas contribuye de manera considerable a su permanencia y a los elevados niveles de satisfacción en general.

Esta escuela es un lugar muy especial, lo primero que tengo que decir es que yo soy de una comunidad muy distante de aquí, yo vivo en la autopista, son más de

doce kilómetros, yo inicié con una sola tanda, eso me dio la posibilidad de conocer otros centros educativos. Incluso, algunos directores de otras escuelas y centros educativos privados me pedían que me trasladara a su escuela. Esas escuelas me quedan muy cerca de mi casa, pero yo rechacé cinco ofertas... Lo que pasa es que aquí hay una hermandad con los compañeros, con el director y sobre todo con los estudiantes. Yo les digo a mis amigos de otros centros las cositas positivas que pasan en el ambiente que son pequeñeces para nosotros, pero ellos se sorprenden. Por ejemplo, aquí la comunidad no representa un riesgo para los profesores donde todavía los estudiantes se mantienen con un margen de respeto hacia los profesores, eso casi no existe en otros lugares, tú les corriges algo a los estudiantes en otros centros escolares y yo sé las consecuencias negativas que a veces traen, aquí no las hay. Los estudiantes no saben lo que es una pandilla, el ambiente es sano (docente de la escuela eficaz 3).

3.1.3. COMPROMISO DE LOS DOCENTES Y TRABAJO EN EQUIPO

Durante las observaciones y los distintos diálogos mantenidos en las escuelas, pudimos notar una estrecha relación entre la identidad de la escuela y el nivel de compromiso y trabajo en equipo de todos los actores. Cuatro de las cinco escuelas eficaces son administradas por congregaciones religiosas católicas. Sin lugar a dudas, esto contribuye considerablemente a la unión de todos los actores en torno a valores preestablecidos y aceptados. En el caso de una escuela eficaz que no estaba administrada por ninguna congregación religiosa, el director cumplía una función paternal y de entrega, acompañando algunas de sus intervenciones con valores cristianos. Por lo general, este director disponía de tiempo adicional para trabajar en la escuela, al igual que los demás directores de las escuelas eficaces. Entre las escuelas eficaces era muy común el interés de los directores por el diálogo y la toma de decisiones en conjunto. Los docentes se sentían bien tratados, implicados y persuadidos por el trabajo de calidad en la escuela.

GRADO DE IMPLICACIÓN Y COMPROMISO DE LOS DOCENTES CON LA ESCUELA

Para verificar el nivel de compromiso de los docentes con la escuela tomamos diversas variables. La primera se refiere a la cantidad de horas que dedican los docentes para planificar y preparar las clases. En esta variable se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos de escuelas ($p < .01$). Los docentes de las escuelas eficaces dedican mayor cantidad de horas en la semana para la planificación y preparación de clases ($M = 4.22$) que los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 3.00$).

Otra variable que permite medir el compromiso es la relacionada con el tiempo dedicado a la semana a tareas administrativas y actividades extracurriculares. En ambas actividades no encontramos diferencias significativas entre los dos grupos de escuelas. Los docentes de ambos grupos de escuelas dedican una media de dos horas a las tareas administrativas, y ocurre lo mismo con el tiempo dedicado a las actividades extracurriculares con los alumnos. El tiempo que ambos grupos de docentes dedican a las actividades extracurriculares va de 2.33 a 2.50 horas a la semana.

Con relación al trabajo en equipo, los docentes de las escuelas eficaces se reúnen para trabajar en equipo con más frecuencia que los docentes de las escuelas menos eficaces. Al año, los docentes de las escuelas eficaces se reúnen una media de 12 veces, mientras que en las escuelas menos eficaces se reúnen una media de siete veces. La diferencia entre ambos grupos es significativa ($p < .01$).

En conclusión, el clima de compromiso con la acción educativa era más evidente en las escuelas eficaces, y es que de hecho, encontramos diferencias significativas ($p < .01$) en el grado de compromiso y lealtad hacia el proyecto educativo de centro en las escuelas eficaces.

Veo esta escuela como una institución donde yo tengo un alto grado de compromiso, además, los estudiantes esperan de mí un alto grado de compromiso para que el aprendizaje sea un éxito (docente de la escuela eficaz 2).

Entonces el compromiso que siente el maestro de Fe y Alegría, que es lo que yo conozco, porque no puedo hablar de otras escuelas, es moral, social con mucho interés por mejorar la calidad de vida de los muchachos que están acá (docente de la escuela eficaz 1).

Los docentes están muy comprometidos, trabajan mancomunadamente con las hermanas, y les dan mucha oportunidad a los padres. Los docentes buscan la forma de hacer que el papá tenga contacto con ellos (padre de la escuela eficaz 5).

ACTITUD HACIA EL TRABAJO EN EQUIPO

Si bien en ambos tipos de escuelas se observaron buenas relaciones interpersonales, sobre todo entre los docentes, no se pudo percibir por parte de las escuelas menos eficaces una buena actitud hacia el trabajo en equipo. Según los mismos docentes, esto se debe al tipo de gestión del centro y a la realidad del entorno educativo, que no facilita que los docentes se

reúnan y trabajen en equipo. Entre los factores más comúnmente mencionados se encuentran: la gestión del centro, la sobrecarga laboral, y la inexistencia de espacios creados exclusivamente para los docentes (sala de profesores).

En las escuelas eficaces se respira un ambiente de trabajo en equipo. Los docentes suelen acompañarse y evaluarse mutuamente. Se muestran abiertos a las supervisiones del personal del equipo de gestión, y aprovechan los momentos de reunión para enriquecerse mutuamente de los nuevos aprendizajes y de las correcciones de los compañeros.

Es evidente que la comunidad educativa de las escuelas eficaces tiene mejor actitud hacia el trabajo en equipo y que esta es ejercitada con mayor frecuencia debido a los espacios creados por el equipo de gestión. A pesar de tener un contexto con gran semejanza a las escuelas menos eficaces, en las escuelas eficaces se buscaban espacios y momentos para celebrar reuniones para el trabajo en equipo. Las actividades más frecuentemente organizadas tienen que ver con la preparación de los instrumentos de evaluación, elaboración de materiales pedagógicos y la planificación del currículo. También, entre los docentes de estas escuelas se piden consejos relacionados con aspectos pedagógicos y disciplinarios.

A pesar de que los directores de ambos grupos de escuelas se muestran interesados en el trabajo en equipo y conocen los beneficios que este aporta a la escuela, los directores de las escuelas menos eficaces no han sabido llevar a la práctica los principios del trabajo en equipo y han preferido dedicar mayor cantidad de tiempo a cuestiones administrativas. Por el contrario, los directores de las escuelas eficaces han sabido crear un clima de trabajo en equipo entre todos los miembros del personal.

Nos reunimos a veces semanal o mensual, pero desde que tenemos la necesidad de trabajar algo, ya estamos trabajando en equipo. Cuando vienen a darnos talleres, primero se trabaja con el equipo de gestión, y luego nosotros lo socializamos con todos los docentes (directora de la escuela eficaz 2).

No sé si se habrán dando cuenta de que desde la entrada nuestra, en esta escuela hacemos todo en equipo, hasta un equipo formado por los maestros y el portero da la bienvenida a los estudiantes, y luego se van ubicando en las filas y después viene la oración, que es algo sagrado en esta escuela, los padres se quedan aquí escuchando y eso une. Aquí nos empeñamos en trabajar en equipo, aquí nadie trabaja individualmente (directora de la escuela eficaz 1).

Por eso tenemos los resultados que tenemos, porque trabajamos en equipo. De hecho, si un alumno no me está aprendiendo lo suficiente, yo me acerco a cualquier profesor y le pido sugerencias (directora de la escuela eficaz 5).

3.1.4. CLIMA ESCOLAR

Son bastantes las investigaciones que se refieren al clima escolar como un factor que tiene gran influencia en la motivación y el rendimiento del alumnado, como señalamos en el marco teórico. En este apartado abordamos el clima escolar en dos dimensiones. La primera se refiere a la impresión en cuanto a organización y al ambiente de la escuela. En la segunda dimensión profundizamos sobre el grado de satisfacción con respecto a la escuela y su clima, vistos desde la dirección, los docentes, padres y madres, y los propios alumnos.

ORDEN

A pesar de que ambos grupos de escuelas se encuentran en contextos similares, al entrar en las escuelas eficaces se percibe inmediatamente orden y limpieza en todas las áreas de las instalaciones. Se puede observar que los pasillos, las aulas y oficinas están despejados, limpios y agradables. Los miembros de la comunidad educativa por lo general se encuentran centrados en las tareas designadas. Los niveles de comunicación entre los actores son fluidos y cordiales. Los docentes se relacionan satisfactoriamente con el alumnado y con los demás docentes. Por el contrario, en las escuelas menos eficaces se pudo notar un ambiente más desorganizado y descuidado. Los pasillos y las paredes se encontraban sucios. A las aulas les faltaban ventanas. Los docentes de las escuelas menos eficaces se mostraban poco interesados en los alumnos y socializaban entre ellos desatendiendo en ocasiones sus funciones. Los procesos pedagógicos eran prácticamente islas en donde los docentes no solían intercambiar impresiones y situaciones con los demás docentes y la dirección. Todo esto daba una impresión desagradable que no contribuye a un ambiente armonioso y estéticamente apropiado para los alumnos.

Dos directoras de las escuelas eficaces nos comentan sobre el clima lo siguiente:

Todo el mundo nos dice que aquí es distinto a otros centros educativos, por el clima armónico que existe en el centro. Nadie nos ubica como un centro educativo público sino como uno privado. También por la atención adecuada que nosotros damos a los padres, a los niños y también porque nos basamos primeramente en el diálogo como método preventivo (directora de la escuela eficaz 1).

Realmente se siente un clima de familiaridad, tanto con los maestros como con los alumnos. Todos colaboran para que se fomente este clima de pertenencia a la institución y se busca en la medida posible crear un ambiente de armonía. Sabemos que no es un ambiente perfecto, pero dentro de la realidad que viven sí lo es (directora de la escuela eficaz 5).

En las escuelas eficaces los alumnos muestran mayor concentración en las tareas académicas y las demás actividades escolares. En los momentos de esparcimiento se respira un ambiente de tranquilidad, dinamismo y de buenas relaciones. En cambio, en las escuelas menos eficaces se observaron alumnos no involucrados en las actividades académicas, provocando ruido, agrediendo verbal y físicamente a sus compañeros y dañando el mobiliario de la escuela.

RELACIÓN ENTRE LOS DIFERENTES MIEMBROS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

La percepción que se tiene respecto a las normas y reglas es prácticamente la misma en ambos grupos de escuelas. Los docentes afirman que en sus respectivas escuelas no existen excesivas normas y reglas. Sin embargo, en las observaciones se pudo notar mayor fluidez de comunicación entre la dirección y los docentes de las escuelas eficaces.

Los directores, docentes, familias y alumnos de las escuelas eficaces han coincidido en afirmar que las relaciones con la comunidad son más personales y cooperativas en las escuelas eficaces. De hecho, hemos encontrado diferencias significativas respecto a la percepción que se tiene acerca de los valores de respeto mutuo y confianza ($p < .01$). En las escuelas eficaces existe un mejor ambiente de respeto y confianza.

Muchas de las decisiones provenientes de la dirección eran consensuadas con el personal docente, y ejecutadas según la función de cada miembro dentro de la escuela. Los docentes de estos centros educativos sentían que eran tomados en cuenta y esto provocaba mayor implicación y proactividad para la búsqueda de la calidad. De hecho, encontramos diferencias significativas ($p < .01$) respecto al tema de la innovación y creación por parte de los docentes. En las escuelas eficaces los docentes sentían mayor libertad para innovar y plantear cuestiones nuevas.

Hay normas para todos los grupos y hay equipos que funcionan en beneficio de crear ese clima de orden en la institución (director de la escuela eficaz 3).

Todo lo hacemos en consenso, nosotros nos reuniones y cada quien expresa sus opiniones y llegamos a un acuerdo de lo que sea más conveniente, pero aquí siempre aplicamos autoevaluaciones y cada quien también expresa sus opiniones a ver qué experiencia ha tenido y qué se puede mejorar (directora de la escuela eficaz 4).

Actualmente, como es mi primera experiencia, he tratado de crear e incentivar un clima de familiaridad, y por parte de ellos (docentes) hacia mí he encontrado esa apertura de sentir que podemos trabajar en equipo, juntos con una misma meta (directora de la escuela eficaz 5).

Por lo general, los directores de ambos grupos de escuelas no eran conflictivos y mantenían buenas relaciones con la comunidad. Sin embargo, los directores de las escuelas eficaces se sienten más satisfechos con las familias; la participación de los alumnos, los docentes y las familias en las diversas actividades, y con la escuela en general.

Los padres están atentos al llamado, o sea, los padres son colaborativos y dinámicos. Nosotros los podemos convocar hoy para mañana y ellos asisten. Los padres siempre nos dicen presente, y otra fortaleza es el clima de armonía en el que nosotros nos relacionamos, esa es una fortaleza (directora de la escuela eficaz 2).

Los padres están integrados en todo lo que hace la escuela, así como uno se reúne con un equipo de gestión con los maestros, así mismo uno se reúne también con los padres. Ellos toman participación en todas las actividades del centro de todo tipo hasta en problemas que se dan a veces con una (directora de la escuela eficaz 4).

Los docentes de ambos grupos de escuelas afirman que se sienten satisfechos con el clima escolar, con las relaciones entre alumnos y las relaciones con sus compañeros. Sin embargo, los docentes de las escuelas eficaces se diferencian por sentirse más satisfechos con la relación que tienen con los padres de los alumnos y la implicación que tienen estos en las actividades escolares ($p < .01$). Además, el interés hacia los alumnos es significativamente superior ($p < .01$).

El nivel de satisfacción de los docentes de las escuelas eficaces es superior respecto a la disciplina que tienen los alumnos ($p < .01$). Igualmente, los docentes de las escuelas eficaces se sienten más satisfechos con relación al estilo de la dirección y a las acciones llevadas a cabo por el equipo de gestión ($p < .01$). Todos estos factores mencionados anteriormente permiten que el docente se sienta más a gusto en el centro educativo.

La relación de los docentes de las escuelas eficaces con las familias ($M = 4.19$) es significativamente más satisfactoria ($p < .01$) para ellos mismos que la relación que tienen los docentes de las escuelas menos eficaces con las familias de los alumnos ($M = 3.79$).

Yo diría que esta escuela cuenta con una bendición y es el apoyo incondicional de los padres. Yo vengo de otra comunidad y cuando llego aquí me sorprende cuánto valor dan ellos (padres) a la escuela. Esta escuela es privilegiada en cuanto al acercamiento de los papás. Los papás apoyan aquí en un 100 %, han depositado su confianza y sus hijos a esta escuela (docente de la escuela eficaz 1).

Yo creo que nosotros somos bendecidos por Dios, porque aquí los padres de familia acogen a uno con mucho respeto, con mucho cariño. Uno los convoca para las reuniones que hacemos nosotros y esto se llena, aquí usted ve la gente por aquí, por allí, o sea, se llena todo. Cuando uno los invita acogen la invitación y eso es reflejo de que ellos tienen ese amor hacia esta escuela (docente de la escuela eficaz 3).

Varios docentes de las escuelas eficaces destacaban las buenas relaciones interpersonales entre ellos y la dirección:

Mira, la relación interpersonal entre nosotros es excelente. Se ponen de manifiesto la solidaridad, el respeto y el amor, porque sin amor no hay nada. Es un equipo que tiene ya 20 años, el dolor de uno es el dolor de todos. Con la dirección también es excelente porque somos una familia, somos un equipo de trabajo, donde trabajamos en participación, en consenso, en democracia, estamos informados de todo lo que vamos a hacer (docente de la escuela eficaz 2).

El director de esta escuela es parte de nosotros, tenemos veinte años trabajando juntos, es decir, que salió del mismo centro, hay escuelas en las que los directores vienen de otro lugar y ejercen, pero aquí somos un cuerpo que tenemos veinte años todos trabajando juntos, yo creo que la clave del éxito está en eso, en que no viven cambiando profesores (docente de la escuela eficaz 3).

En cuanto a la satisfacción sobre los diversos aspectos del clima de la escuela por parte de las familias de las escuelas eficaces y las escuelas menos eficaces, existen diferencias significativas. Las familias de las escuelas eficaces se sienten mucho más satisfechas con los docentes ($p < .01$), con la dirección escolar ($p < .01$), con la disciplina existente en la escuela ($p < .01$), con los valores ($p < .01$), con el nivel académico ($p < .01$), con la asistencia y puntualidad ($p < .01$), con la atención a las familias ($p < .01$) y la calidad de la escuela ($p < .01$). Así lo afirman los testimonios de los padres y madres:

La educación que dan aquí es máxima, es máxima porque siempre están pendientes tanto de los estudios como de la parte personal. Siempre están atentos a que el estudiante se mantenga firme en los estudios y en los valores. Lo que más me gusta de esta escuela es que cualquier cosa que pasa con nuestros hijos ellos nos mandan a buscar inmediatamente, o sea, ellos están pendientes no solamente de las clases..., los psicólogos siempre están ahí cuando el niño necesita la orientación (padre de la escuela eficaz 1).

Lo que me gusta de esta escuela es que les dan seguimiento a las cosas, a toda la disciplina, que si un niño viene mal vestido... si viene con la camisa arrugada, con el poloshirt de deporte y no hay deporte. Ellos están ahí atentos, o sea, a todo le dan seguimiento y cuando una escuela le da seguimiento a todo lo que hace, a la educación, al niño..., siempre hay disciplina. Si un niño tiene mala nota, mala conducta, ellos a tiempo mandan a buscar a la madre, a tiempo ellos le dan su disciplina con orden, nada agarra de sorpresa a los padres (madre de la escuela eficaz 2).

Por mi casa dicen que esta escuela está muy activa, tiene muy buena condición física, participan muchos los niños, la comunidad, los papás... Desarrollan actividades y ese salón se llena, los profesores tienen buena comunicación con los padres de familia y específicamente con la comunidad (madre de la escuela eficaz 3).

La percepción que tienen los alumnos sobre el clima escolar es muy similar en ambos grupos de escuelas. La mayoría afirman sentirse a gusto en la escuela, sin embargo, los alumnos de las escuelas eficaces se divierten más en los recreos que los alumnos de las escuelas menos eficaces ($p < .01$). Por otro lado, en las escuelas menos eficaces hay más alumnos que han llegado a sentir miedo de asistir al centro ($p < .01$) e igualmente, la cantidad de alumnos que han sido víctimas de robo ha sido significativamente mayor ($p < .01$) que en las escuelas eficaces.

Otro aspecto que nos ha llamado la atención es el momento del recreo. Por lo general, es un espacio en donde se puede notar la implicación de los docentes con la misión de la escuela y el grado de relación entre estos y los alumnos. En nuestras observaciones nos percatamos de que en las escuelas eficaces, buena parte de los docentes durante el recreo se mantienen vigilantes y en otros casos dialogando con los alumnos. Caso contrario ocurre en las escuelas menos eficaces, en donde los docentes no hacían acto de presencia en el patio. Los comentarios de algunos actores de la comunidad educativa ponen en evidencia esta diferencia.

No solamente están (docentes) con nosotros en clase, cuando estamos en recreo están ahí y nos ayudan no solamente con la tarea (alumna de la escuela eficaz 5).

Aquí se tiene mucho cuidado porque si un niño se cae, de una vez lo llevan a la dirección y ahí lo limpian, lo lavan bien... En el recreo se riegan los profesores por donde hay peligro (alumna de la escuela eficaz 3).

Cuando los niños están en recreo siempre hay maestros en cada lado. A cada uno le pertenece un lugar (madre de la escuela eficaz 3).

Para nosotros es esencial el acompañamiento del alumnado en todo lo que se desenvuelve, ya sea en una actividad o en el recreo, ahí también hay proceso de aprendizaje (directora de la escuela eficaz 5).

3.1.5. DIRECCIÓN ESCOLAR

La dirección escolar es otro de los factores más relacionados con la calidad educativa. Amplios estudios así lo manifiestan. A pesar del incremento de estudios relacionados con la dirección escolar en los países latinoamericanos, aún queda mucho camino por recorrer. En República Dominicana existen reglamentos para la asignación del puesto de dirección de una escuela. Para acceder a ese cargo, los candidatos deben haber aprobado diversas pruebas administradas establecidas por el Ministerio de Educación. En el caso de las escuelas eficaces, cuatro de ellas están administradas por la organización Fe y Alegría. Esta organización forma parte de la Iglesia católica y, por lo general, está apartada de los intereses partidarios y del sindicato de docentes. Esta característica favorece el desarrollo del año escolar con menos interrupciones por causas políticas o de reivindicaciones sindicales.

DATOS DEL DIRECTOR

La edad de los directores en la mayoría de las escuelas de ambos grupos sobrepasa los 40 años. En el grupo de las escuelas eficaces, al momento de llevar a cabo esta investigación, cuatro estaban dirigidas por monjas vinculadas a la organización Fe y Alegría. La quinta escuela estaba dirigida por un laico nombrado por el Ministerio de Educación. En el caso de las escuelas menos eficaces, todas estaban administradas por maestras que dependen directamente del Ministerio de Educación.

La mayoría de los directores en ambos grupos de escuelas no tenían más de un año en sus puestos (tres directores de las escuelas eficaces y tres directoras de las escuelas menos eficaces). Los demás directores tenían un promedio de más de 10 años trabajando con ese cargo en sus respectivas escuelas. Por un lado tenemos escuelas con frecuentes movilizaciones del personal directivo, mientras que otras presentan mayor estabilidad de personal. De todas

maneras, las circunstancias en ambos grupos de escuelas eran prácticamente las mismas en relación con este tema, lo cual es relevante a la hora de establecer comparaciones.

Todos los directores de ambos grupos de escuelas tienen como mínimo una licenciatura. En cuanto a la formación de posgrado, el 60 % de los directores de las escuelas menos eficaces tienen maestrías, mientras que en las escuelas eficaces solo el 40 % las ha cursado. Sin embargo, los directores de las escuelas eficaces participan con mucha mayor frecuencia en cursos, talleres, seminarios..., auspiciados tanto por el Ministerio de Educación, Fe y Alegría, como por las distintas universidades.

Otro aspecto relevante que influye en la formación continua es el que se refiere al autoaprendizaje. La información recogida revela que los directores de las escuelas eficaces tienen mayor motivación por la lectura que esté relacionada con el papel que desempeñan en la escuela.

Respecto al salario que reciben los directores, no hemos encontrado diferencias significativas entre ambos grupos de estudio. Además, en ambos casos, los directores no están satisfechos con el salario recibido.

COMPROMISO DE LA DIRECCIÓN CON LA ESCUELA

Los directores de las escuelas eficaces demuestran mayor compromiso y lealtad hacia los valores, normas y el proyecto educativo de la escuela, al compararlos con los directores de las escuelas menos eficaces. Esto lo pudimos comprobar al observar el estilo y los mensajes que transmiten los directores de las escuelas eficaces a través de la participación activa en los distintos aspectos de la vida escolar y la comunicación con los actores de la comunidad educativa. Efectivamente, los directores de las escuelas eficaces dedican más tiempo —incluso fuera del horario escolar y en días laborables— para las actividades académicas y de gestión. Por el contrario, en las visitas efectuadas durante el levantamiento de información se pudieron constatar ausencias en repetidas ocasiones de directores en las escuelas menos eficaces.

El que tú me veas una mañana entera de un sábado aquí no es raro. Si yo sé que tengo que hacer algo, que tengo que terminar, que tengo que organizar o que tengo a alguien haciéndome un trabajo, a mí no me importa durar el sábado entero (director de la escuela eficaz 3).

Respecto a las actividades académicas de la escuela, los directores de las escuelas eficaces dedican más tiempo al acompañamiento de los docentes, a las estrategias de enseñanza y a la evaluación del funcionamiento del centro. También prestan mayor atención a las necesidades de recursos y materiales didácticos que tienen los docentes.

Las tareas más frecuentemente ejecutadas por los directores de las escuelas eficaces tienen que ver con cuestiones administrativas y organizativas que implican relaciones internas o externas. Por ejemplo, normativas y trámites legales, y asuntos económicos y presupuestarios. Igualmente, dedican especial atención a las reuniones con las familias de los alumnos, ya sea por motivos disciplinarios, académicos o de gestión de la escuela.

Las reuniones con los familiares de los alumnos se suelen dar tanto de manera formal como de manera informal. Si bien los directores de ambas escuelas consideran positivo el involucramiento de las familias en los procesos escolares, los directores de las escuelas eficaces han tenido más éxito en este aspecto y, por esta razón, le otorgan mayor importancia al involucramiento de las familias en la escuela. Una característica relevante y común entre estos directores es la capacidad de ser receptivos a las visitas de las familias.

En cuanto a la satisfacción sobre el trabajo de los docentes, los directores de las escuelas eficaces están más satisfechos con las actividades de formación docente organizadas por el mismo centro y por entidades externas; con la relación y participación de los docentes de los alumnos de las familias; la administración educativa, y el funcionamiento global de la escuela. El director de una escuela eficaz nos comentaba acerca de su interés por compartir sus aprendizajes e informaciones útiles para la labor de los docentes:

Cada vez que uno observa algo en cualquier ambiente, lugar o en otro centro, toma la idea para aplicarla aquí. Por ejemplo, si yo voy a un centro educativo y veo algo positivo relacionado con la ambientación con un mural, con el salón de lectura, inmediatamente lo anoto y lo comparto con los docentes (director de la escuela eficaz 3).

DIRECCIÓN CON CAPACIDAD TÉCNICA

Al observar el desempeño de los directores, pudimos notar que los directores de las escuelas eficaces se caracterizan por tener una visión más clara de cómo se debe gestionar la escuela, fundamentando sus decisiones en informaciones disponibles que tienden a dar mejores resultados. De hecho, los docentes de las escuelas eficaces valoran las informaciones proporcionadas por sus directores para los procesos pedagógicos, disciplinarios y administrativos. Los directores de estas escuelas se caracterizan por tener mayores conocimientos pedagógicos.

Como estrategia para contribuir a la mejora de los procesos pedagógicos, el director de una escuela eficaz nos ha comentado que en diversas ocasiones ha modelado prácticas de enseñanza-aprendizaje frente a sus docentes:

Ellos me dijeron que además de tratar ese tema, hiciera una clase, que diera una clase con los alumnos, entonces la hicimos con octavo grado. Juntamos las dos secciones y después nosotros nos reunimos y tratamos de ver cómo se va mejorando cada día ese aspecto, no solamente en el área de la asignatura de Lengua Española sino en todas, porque también en Naturales y Sociales hay que trabajar con textos. Yo le di una clase a los alumnos donde ellos estaban también detrás y luego hicimos una socialización (director de la escuela eficaz 3).

La comunicación en el caso de las escuelas eficaces, entre la dirección y el equipo de gestión y los docentes es más fluida y más clara, de manera que las decisiones de la dirección logran comprenderse y ejecutarse. Además, según la opinión de los docentes, la capacidad de persuasión es significativamente superior en estos directores. Las evidencias apuntan a que un mayor nivel de compromiso de los docentes con las escuelas está relacionado con el apoyo a la dirección y la participación de los docentes en la toma de decisiones junto al equipo directivo.

Los directores de las escuelas eficaces muestran mayor preocupación por elevar los niveles de calidad de su centro educativo. Estos directores estimulan la coordinación entre docentes de distintas áreas o asignaturas. A pesar de estar inmersos en un gran número de actividades de gestión escolar, los directores de las escuelas eficaces sacan tiempo para atender casos particulares de alumnos con problemas de rendimiento académico y disciplinario.

Doy seguimiento a veces hasta particular, por ejemplo, ya lo estoy haciendo y hasta anoto por grado los estudiantes que están todavía más retrasados para orientar a los docentes para que les den seguimiento, pero también yo me junto con ellos (directora de la escuela eficaz 2).

ESTILO DIRECTIVO

Los docentes de las escuelas eficaces sienten mayor libertad para innovar en el aula, gracias al clima de apertura, flexibilidad y actitud positiva hacia la innovación promovidos por la dirección. De hecho, los directores de las escuelas eficaces suelen informar a los docentes sobre nuevas propuestas pedagógicas con la posibilidad de aplicarlas en la escuela. Sin embargo, esto no significa que los docentes tengan absoluta libertad para improvisar. La mayoría de los directores de las escuelas eficaces son muy exigentes con la planificación escrita de las clases, a pesar de reconocer que no todo lo planificado se cumple.

Para nosotros es importante que cada docente antes de ir al aula, tenga que planificar, aunque se dan algunas situaciones que impiden que se cumpla lo planificado (directora de la escuela eficaz 4).

En ambos grupos de escuelas los directores suelen delegar responsabilidades. Sin embargo, la comunicación entre la dirección y los docentes de las escuelas menos eficaces es menor. Los directores de estas escuelas son menos propensos a supervisar las aulas y controlar los procesos con cierto grado de sistematicidad.

La frecuencia con que los directores de las escuelas eficaces caminan por los pasillos y aulas para supervisar es más frecuente que en los directores de las escuelas menos eficaces. Estos suelen dar mayor seguimiento a los procesos educativos del alumnado, llegando incluso a intervenir en los procesos educativos para contribuir a la búsqueda de la mejora de la calidad. Por esa razón, a pesar de que existe flexibilidad para innovar, los docentes aceptan ser supervisados con bastante naturalidad por el equipo directivo. Los directores de las escuelas eficaces están bien enterados de todo lo que ocurre en la escuela, y a veces intervienen para dirigir los procesos.

Les decimos a los docentes más o menos por dónde deben encaminarse. Les presentamos algunas estrategias para que ellos puedan lograr un mejor rendimiento en sus alumnos. Y también los motivamos para que ellos puedan compartir estrategias con los demás colegas (directora de la escuela eficaz 1).

Trato de hacer todo lo que se va a llevar a cabo de la manera más democrática. Aunque yo esté convencido de que algo pueda ayudar al mejoramiento del centro, siempre lo consultamos (director de la escuela eficaz 3).

Para los directores de las escuelas eficaces, crear sentido de pertenencia sobre la escuela en los docentes es un asunto prioritario, y para ello promueven la comunicación horizontal con los docentes cuando las circunstancias lo ameritan.

Somos personas, y yo creo que todo lo que pensemos es importante. Aquí aplicamos la democracia, que todo el mundo se sienta bien, que todo el mundo se sienta parte de la escuela, con eso se genera sentido de pertenencia. Se dialoga con ellos, se toman las decisiones con ellos tratando de velar por el interés de todos, que todo el mundo sienta que su opinión fue considerada. Yo creo que uno siempre crece más si hay comunicación (directora de la escuela eficaz 5).

Si ella (directora) nota alguna deficiencia en nosotros como docentes, no comete el error de otros directores de reprocharnos en público y ridiculizarnos. Ella va donde uno esté y se acerca discretamente y nos invita a hablar en privado (docente de la escuela eficaz 5).

Yo la veo (a la directora) con cierta flexibilidad y a la vez con exigencia, porque ella exige con amor, para el bien de todos y está abierta al diálogo. Le gusta que hablemos y no que estemos comentando a sus espaldas (docente de la escuela eficaz 4).

Los docentes de las escuelas eficaces tienen mayores posibilidades de participar en la organización y en la gestión de la escuela. Incluso la participación de los padres en la gestión de la escuela es mucho mayor que en las menos eficaces.

Me reúno con los docentes, padres, con la directiva de la escuela y con la junta del centro, o sea, aquí no hay nada que se haga sin la participación, porque es muy “bonito” formar equipos y que se quede nada más en papeles, entonces no estaría haciendo nada con eso (director de la escuela eficaz 3).

Trabajamos con el equipo de gestión, y a partir del equipo de gestión trabajamos con los docentes, entonces buscamos consenso sobre las estrategias o medidas necesarias para implementarlas (directora de la escuela eficaz 5).

Todos los proyectos que tenemos en este centro los redactamos entre todos, en consenso, pero también les damos seguimiento y cada vez que tenemos reuniones con los equipos evaluamos hasta qué medida se va cumpliendo cada proyecto (directora de la escuela eficaz 1).

SATISFACCIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR CON LA DIRECCIÓN

En términos generales, la comunidad educativa se siente muy satisfecha con el trabajo que llevan a cabo los directores de las escuelas eficaces. Sin embargo, encontramos diferencias significativas entre ambos grupos de estudios. Las familias de los alumnos de las escuelas eficaces se sienten más satisfechas con el director de la escuela ($p < .01$), así como también los docentes de las escuelas eficaces ($p < .01$).

De la misma manera, en cuanto a la percepción de las personas que viven en el entorno de las escuelas existen diferencias significativas ($p < .05$). A pesar de que ambos grupos de escuelas se ubican en contextos de vulnerabilidad, las escuelas eficaces están rodeadas de un entorno de mayor aceptación y valoración. Las expectativas de los pobladores sobre el funcionamiento de la escuela y el rendimiento de los alumnos de las escuelas menos eficaces son menos positivas.

La percepción positiva que las personas del entorno tienen sobre las escuelas eficaces se refleja en la limpieza y el cuidado de los alrededores de estos centros. En cambio, en las escuelas menos eficaces las calles, aceras y contenes lucen más descuidados, y las personas del entorno no se preocupan por su limpieza.

3.2. FACTORES DE AULA

Considerando los puntos de vista de la comunidad educativa, sobre todo de los docentes y los alumnos de las aulas observadas, abordaremos los factores que tradicionalmente han tenido mayor impacto en el rendimiento académico en la región iberoamericana. En este apartado seguiremos comparando los resultados entre las escuelas eficaces y las escuelas menos eficaces, y entre los docentes de las asignatura de Matemáticas y Lengua Española. Los factores analizados son nueve: características de aula, características de los docentes, metodología docente, gestión del tiempo, clima de aula, expectativas del docente, compromiso docente, formación permanente del docente y, por último, implicación de las familias.

3.2.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS AULAS

La mayoría de las escuelas observadas fueron construidas con parecido diseño arquitectónico. En este diseño se tomaron en cuenta los efectos de las lluvias torrenciales y ciclones que periódicamente afectan la isla, así como también los movimientos sísmicos, e incluso las debilidades del sistema eléctrico. Esta es una de las razones de la apariencia sobria, firme y amplia de las aulas.

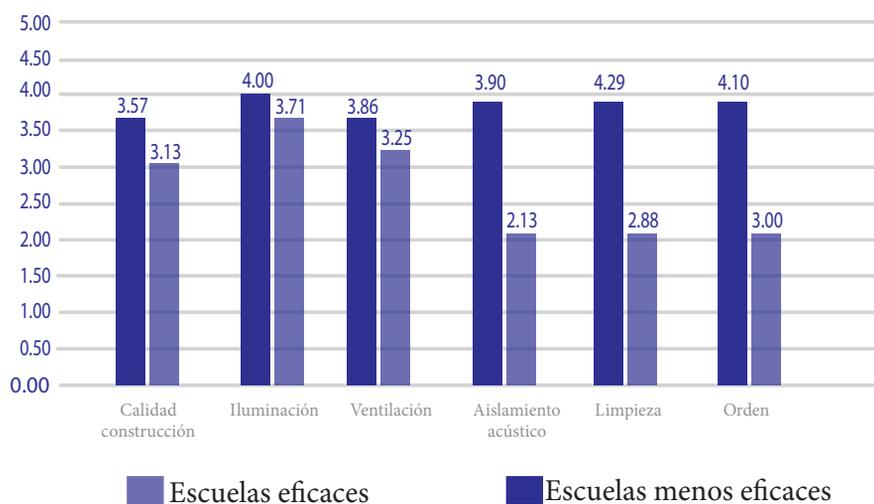
Respecto a la iluminación y a la ventilación, no se encontraron diferencias significativas. En ambas escuelas la principal iluminación procedía de la luz natural del exterior. La iluminación proveniente de los bombillos no marcaba una real diferencia. Hubo aulas de las escuelas menos eficaces que ni siquiera tenían bombillos, pero debido al diseño de la infraestructura la luz del exterior era suficiente.

La limpieza y el orden de las aulas son características que diferenciaban significativamente las aulas de las escuelas eficaces. El suelo, las butacas y las paredes estaban limpios y en mejor condición, con material educativo elaborado recientemente por los alumnos y docentes. Por el contrario, las aulas de las escuelas menos eficaces exhibían carteles viejos y deteriorados, algunas butacas estaban en malas condiciones y no adaptadas a la edad de los alumnos, y las paredes estaban sucias y les faltaba pintura.

Una de las mayores diferencias entre las aulas de ambos grupos fue la relacionada con el

aislamiento acústico. Los alumnos de las escuelas eficaces percibían mayor silencio en las aulas (véase figura 3.2.1.1). Efectivamente, en las visitas realizadas así lo pudimos comprobar, sin embargo, esto no se debe a la condición física del aula sino más bien al ambiente de trabajo y orden que se sentía en estas escuelas. Por el contrario, en las escuelas menos eficaces, a pesar de tener un entorno con similares características al de las escuelas eficaces, el ambiente era caótico en el interior y esto afectaba el desarrollo de las clases.

Figura 3.2.1.1. Percepción de los alumnos sobre las características de las aulas



Durante el año escolar el ingreso de nuevos alumnos fue prácticamente mínimo en ambos grupos de escuelas, ya que fue inferior a dos. Esta situación también se presenta en los casos de deserción escolar. Durante el año escolar el máximo de alumnos que desertaron en octavo de básica fue de dos alumnos para ambos grupos de escuelas. Otro dato relevante tiene que ver con la cantidad de alumnos por docente, que asciende a 32 en ambos grupos de escuelas.

3.2.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS DOCENTES

Existen bastantes coincidencias entre las características personales y laborales de los docentes de ambos grupos. El 76.4 % de los docentes son del sexo femenino en ambos grupos de escuelas. Todos se dedican exclusivamente a la docencia y no realizan ninguna otra función. En todos los casos, los docentes trabajan los 10 meses del año lectivo. En cuanto a la titulación, el 89 % ha cursado licenciatura, mientras que el 11 % restante tiene algún certificado de educación superior.

Al establecer una comparación de medias sobre la satisfacción de los docentes de ambos grupos respecto al salario que reciben no encontramos diferencias. Por lo general, los docentes no están satisfechos con el sueldo devengado que, en promedio, es de \$24,656 por dos tandas. Esta cifra equivale a USD607.80, si se aplica la tasa de cambio vigente a la fecha del estudio.

Pero los docentes no están exentos de diferencias. En general, los docentes de las escuelas eficaces tienen mayor edad que los docentes de las escuelas menos eficaces. Los de las escuelas eficaces tienen una edad promedio de 48 años, mientras que los docentes de las escuelas menos eficaces tienen una edad promedio de 43 años. Así mismo, los docentes de las escuelas eficaces tienen un tiempo promedio de 23 años trabajando en las aulas, mientras que los de las escuelas menos eficaces tienen un tiempo promedio de 18 años. Además, los docentes de las escuelas eficaces tienen mayor tiempo trabajando en las escuelas observadas ($M = 15$ años) que los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 10$ años).

PLANIFICACIÓN DE LAS CLASES

Por lo general, los docentes de las escuelas eficaces se caracterizan por invertir mayor cantidad de tiempo a la semana en la planificación de las clases ($p < .01$). Mientras los docentes de las escuelas menos eficaces dedican una media de tres horas a la semana para la planificación de las clases, los docentes de las escuelas eficaces dedican una media de cuatro.

Previo al inicio del año escolar, como es costumbre, los miembros de la comunidad educativa de todas las escuelas, sobre todo los docentes, deben reunirse con el objetivo de planificar todo el año escolar, según lo establecido por el Ministerio de Educación. A partir de los datos recogidos en ambos grupos de escuelas, se pudo notar que para los miembros de las escuelas eficaces este período de planificación es de mayor relevancia en el establecimiento de objetivos y estrategias.

Cuando los maestros de las otras escuelas vienen a comenzar, ya nosotros decimos que estamos cansados de trabajar en eso, que hemos terminado, tenemos tres semanas planificando, viéndonos, saludándonos y elaborando un calendario de todas las actividades que vamos a desarrollar durante el año (docente de la escuela eficaz 4).

Durante el año escolar, los docentes de las escuelas eficaces se comunican entre sí para intercambiar experiencias, estrategias de enseñanza y buscar soluciones a distintos problemas

que se van presentando. Para dar respuesta en equipo se celebran reuniones y seminarios en los cuales se abordan aspectos vinculados a las actividades pedagógicas, asesorados por instituciones externas, tales como Fe y Alegría, el Centro Cultural Poveda y distintas universidades privadas. Efectivamente, las escuelas eficaces ($M = 4.00$) sostienen de manera más frecuente reuniones de planificación ($p < .01$) que las escuelas menos eficaces ($M = 3.08$). De hecho, se encontraron diferencias significativas respecto al tiempo destinado para los trabajos en equipo entre los docentes ($p < .01$). Por ejemplo, los docentes de las escuelas eficaces dedican una media de 3.09 horas al trabajo en equipo con otros docentes, mientras que los docentes de las escuelas menos eficaces dedican una media de 2.25 horas a la semana. Esto quiere decir que existe cierta tendencia en las escuelas eficaces que posibilita la planificación de las clases colaborativamente, mientras que los docentes de las escuelas menos eficaces preparan sus planificaciones de manera individualizada.

A pesar de todo esto, es bueno destacar que tanto en las escuelas eficaces como en las menos eficaces existen ciertas limitaciones que afectan directamente el trabajo en equipo. Por un lado, el poco personal docente y administrativo obliga a los docentes y al equipo de gestión a celebrar la menor cantidad de reuniones posibles, debido a la sobrecarga de trabajo o al interés de no afectar el tiempo lectivo. Como alternativa para sortear esta situación, algunas escuelas eficaces solicitan a los padres de los alumnos que sustituyan a los docentes mientras estos están reunidos. De esta manera la dirección de estas escuelas asegura el mantenimiento de la disciplina y el cuidado integral de los alumnos.

Sin embargo, en cuanto al período para el cual cada docente de ambos grupos de escuelas elabora las planificaciones, no se encontraron diferencias significativas. Por lo general, las planificaciones tienen duración de un mes y, además, todos los docentes parten del currículo oficial del Ministerio de Educación para la planificación. En ningún caso se han identificado escuelas que elaboren sus propios currículos o adapten el currículo oficial a la realidad del contexto escolar, a pesar de que el Ministerio de Educación ha solicitado a los centros educativos que elaboren su proyecto curricular de centro (PCC).

3.2.3. METODOLOGÍA DOCENTE

En este apartado abordaremos los elementos más relevantes de la metodología docente desde una perspectiva holística. Tomaremos como referencia las diversas opiniones de los docentes en las conversaciones formales e informales, además, partiremos de las observaciones de aula y de la escuela para caracterizar las prácticas metodológicas de los docentes por asignatura y por grupo de estudio.

Entendemos la metodología docente como aquellas estrategias, actividades y recursos utilizados por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la mayoría de las ocasiones, los docentes implementan las estrategias que conocen y dominan. Mientras mayor conocimiento se tenga acerca de la naturaleza de la asignatura que se imparte, más adecuadas serán las estrategias de enseñanza, y se propiciarán actividades acordes con la asignatura impartida.

Hemos dividido este apartado en cuatro temas básicos: estrategias de enseñanza; atención a la diversidad; utilización de recursos didácticos, y evaluación. Estos a su vez, se desarrollarán por las asignaturas de Matemáticas y Lengua Española para tener una mayor exhaustividad y comprensión.

En el momento en que se efectuaron las observaciones de aula, los alumnos se encontraban a pocas semanas para las pruebas del fin del año escolar. Se pudo comprobar que la actividad académica en las aulas era más activa en las escuelas eficaces que en las menos eficaces. Mientras en las escuelas menos eficaces los docentes trataban de agotar el contenido curricular con actividades tradicionales, los docentes de las escuelas eficaces ya lo habían agotado y estaban dando repasos de manera dinámica, interactuando con la mayor parte del alumnado. Un docente de una escuela eficaz nos comentó lo siguiente:

Nosotros siempre, ya a un par de semanas antes de finalizar el año escolar hemos agotado ese contenido, comenzamos con ellos a ir repasando tema por tema, los temas que ellos consideran que se les hacen más difíciles (docente de la escuela eficaz 5).

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

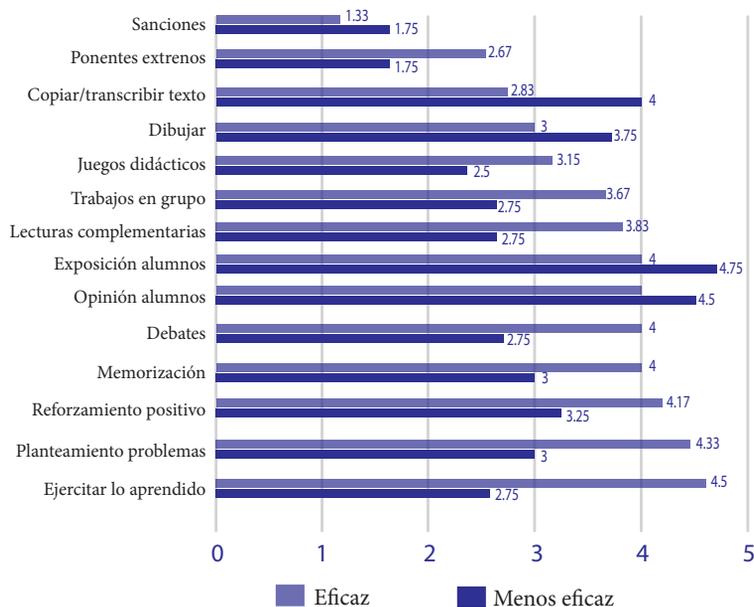
A través de la valoración que tienen los docentes sobre las estrategias de enseñanza que ellos mismos implementan podremos tener una idea de lo que ocurre durante todo el año escolar. Aquí se evidencian las preferencias de los docentes por determinadas estrategias y además nos permitió analizar su adecuación a la naturaleza de la asignatura impartida. De acuerdo con las informaciones recogidas, los docentes de Matemáticas de las escuelas eficaces se caracterizan por la utilización de una mayor diversidad de estrategias, sobre todo aque-

llas que promueven el razonamiento lógico en el alumnado y la participación activa. Por el contrario, los docentes de las escuelas menos eficaces se caracterizan por implementar pocas estrategias de enseñanza que, por lo general, son tradicionales.

Dentro de las diversas estrategias utilizadas por los docentes de Matemáticas de las escuelas eficaces están ejercitar lo aprendido, y el planteamiento de problemas. A diferencia de la educación tradicional, que se centra en el aprendizaje memorístico y la colocación de los alumnos como sujetos estáticos, pasivos, espectadores..., los docentes de Matemáticas de las escuelas eficaces tienden a utilizar estrategias que promueven el involucramiento de los alumnos en actividades que requieren el ejercicio de la actitud crítica y creativa. Estas estrategias permiten que el alumnado pueda desarrollar competencias en niveles cognitivos superiores.

Las demás estrategias que caracterizan a los docentes de Matemáticas tienen que ver con los debates, la asignación de lecturas complementarias, estrategias de memorización y trabajo en grupo (véase figura 3.2.3.1). En definitiva, las estrategias que usan son diversas, contrario a los docentes de las escuelas menos eficaces, en donde las principales actividades de enseñanza son la exposición de los alumnos, copiar o transcribir textos, y dibujar. Estas últimas tres estrategias, si bien podrían tener impacto en el aprendizaje de los alumnos, corresponden a un esquema tradicional de enseñanza y, por otro lado, son el reflejo de baja cualificación profesional en el área de la docencia al no contar con otros recursos y reproducir lo que aprendieron cuando eran alumnos. Para algunos docentes de las escuelas menos eficaces estas eran las únicas estrategias de enseñanza que conocían.

Figura 3.2.3.1 Frecuencia de la implementación de actividades de enseñanza en la asignatura de Matemáticas

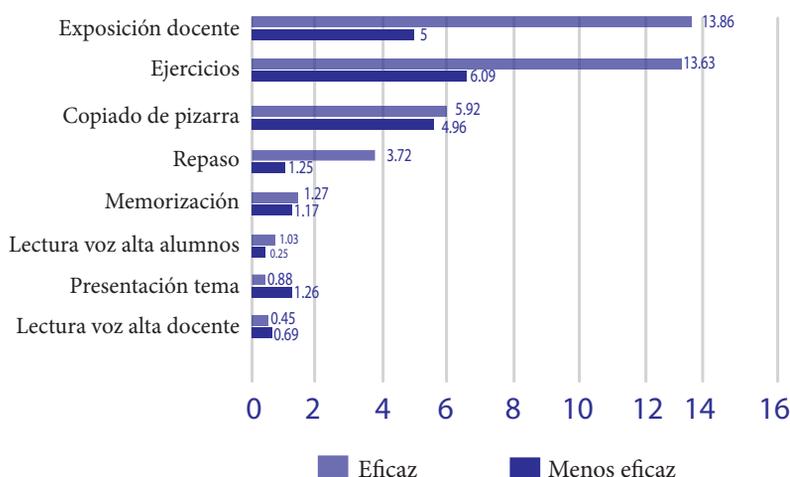


Esta caracterización de los docentes de Matemáticas a partir de la autovaloración de las estrategias de enseñanza más utilizadas en el salón de clases se ve reforzada con las observaciones hechas en el aula, donde se pudo constatar que los docentes de las escuelas eficaces efectuaron actividades de manera más dinámica e interactiva con sus alumnos (véase figura 3.2.3.2). Las actividades principales eran la exposición por parte del docente, ejercicios matemáticos y los repastos. Los repastos eran una actividad muy común en los docentes de las escuelas eficaces. Esto se explica porque en estas escuelas habían agotado todo el contenido del año escolar y se estaban preparando para las pruebas nacionales. Por el contrario, en las escuelas menos eficaces estaban más rezagados en ese sentido. Los docentes no habían logrado completar todo el contenido del curso.

En las observaciones se pudo notar el dominio de los docentes de las escuelas eficaces sobre el contenido de la asignatura y las estrategias de aprendizaje. Por lo general, estas estrategias eran coherentes con la naturaleza de la asignatura. De esta manera, los docentes propiciaban espacios dinámicos y de aprendizaje donde los alumnos participaban activamente en

la construcción del conocimiento, situándolos como los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando un docente de una escuela eficaz exponía determinado contenido, se expresaba con fluidez verbal y claridad; emitía mayor cantidad de gestos y se enfocaba en sus alumnos.

Figura 3.2.3.2. Porcentaje del tiempo empleado por los docentes de Matemáticas para las actividades de enseñanza en las observaciones de aula



Como anteriormente hemos señalado, los docentes de las escuelas menos eficaces utilizaron estrategias de enseñanza tradicionales, tales como: copiar y/o transcribir textos del libro o de la pizarra, exposiciones de los alumnos, dibujar y, por último, dejar que los alumnos intervinieran en el proceso sin ningún tipo de orden ni control. Por ejemplo, algunos alumnos interrumpían al docente cuando hablaba, o se ponían de pie distrayendo a los compañeros, incluso, dialogaban con sus compañeros.

Al contrastar los resultados de las observaciones de aula con las opiniones de los docentes, vemos cierta tendencia en los docentes de las escuelas eficaces a tener un mayor control y dirección de lo que ocurre en el aula.

Era muy común escuchar a los docentes de las escuelas menos eficaces quejarse del comportamiento de sus alumnos.

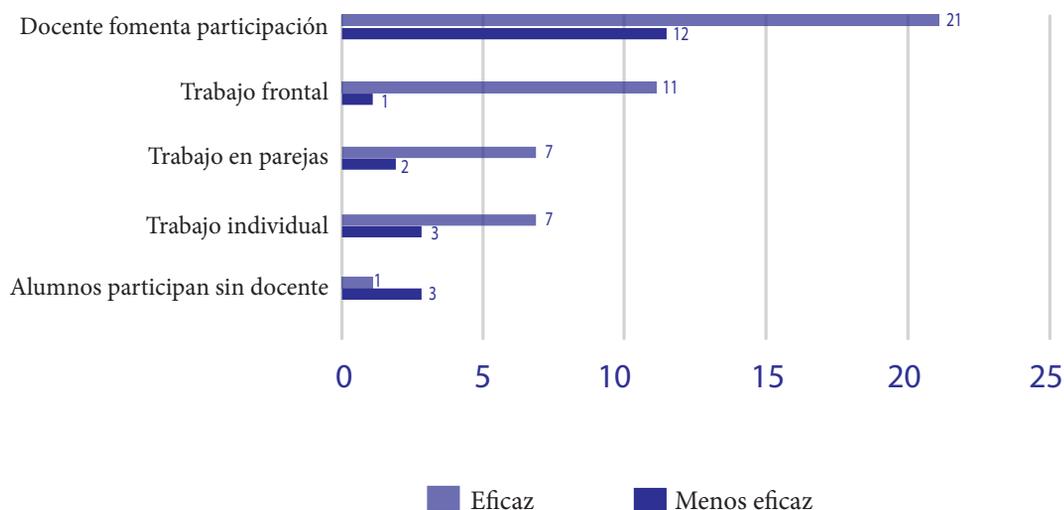
Verdaderamente no vienen a estudiar, simplemente vienen a perder el tiempo aquí, en vez de estar haciendo oficios en su casa u otros deberes; vienen aquí a perder el tiempo y a fastidiar la vida, si se puede decir de esa manera (docente de la escuela menos eficaz 1).

En lo que sí coincidían los docentes de las escuelas eficaces y los de las escuelas menos eficaces es en la baja frecuencia de la aplicación de sanciones en el aula, como medio o estrategia para alcanzar el aprendizaje en el alumno y el control de la disciplina.

Por lo general, en las aulas de las escuelas eficaces se encontró un ambiente de respeto, trabajo, silencio y colaboración. En las clases de Matemáticas, los docentes ponían mayor cantidad de ejercicios o planteamientos de problemas para resolver. Esto quiere decir que los docentes no solo utilizaban más tiempo en actividades académicas, sino que hacían un uso más efectivo de este tiempo.

Respecto a las estrategias para fomentar la participación de los alumnos por parte de los docentes, se pudo comprobar que los docentes de Matemáticas de las escuelas eficaces se caracterizan por invertir mayor cantidad de tiempo, en primer lugar, en el fomento de la participación de los alumnos y, en segundo lugar, en actividades frontales, o sea, actividades en las cuales los alumnos prestan atención activamente al docente, en tercer lugar, por la organización de trabajos en parejas, y en cuarto lugar, por fomentar trabajos individuales. En cambio, el aspecto en el que más sobresalen los docentes de las escuelas menos eficaces es la participación de los alumnos, pero esta participación ocurre sin que necesariamente el docente la motive (véase figura 3.2.3.3).

Figura 3.2.3.3. Porcentaje del tiempo empleado por los docentes de Matemáticas para la participación en las observaciones de aula



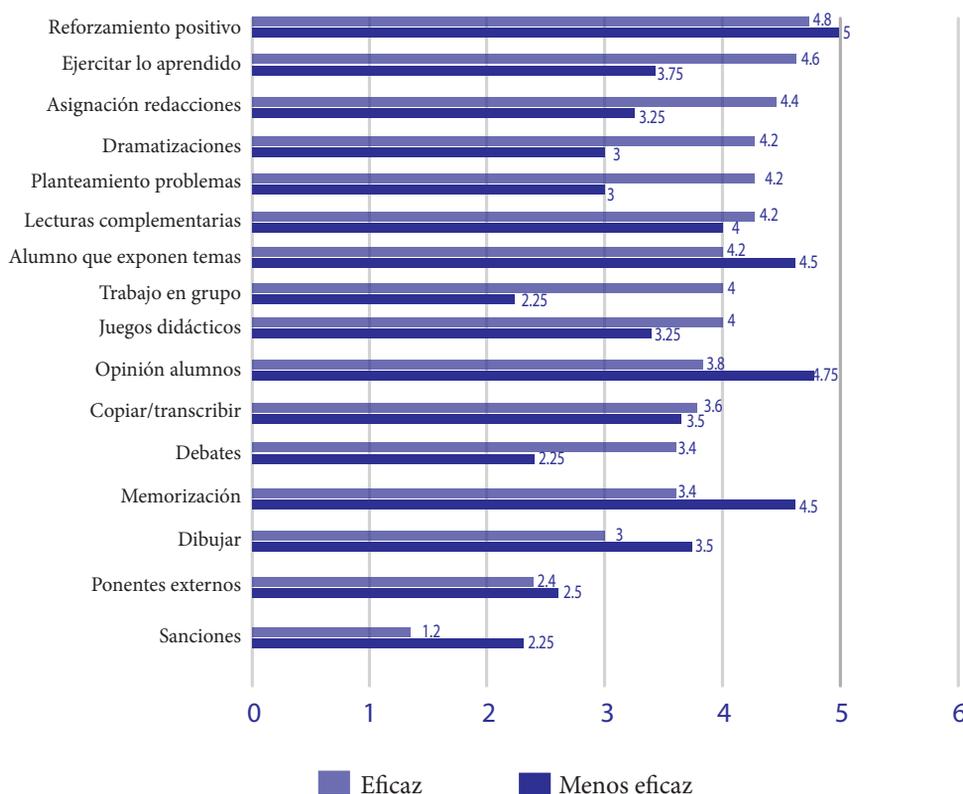
Uno de los alumnos de una escuela eficaz en la asignatura de Matemáticas nos comentó lo siguiente, respecto a las estrategias implementadas por su docente:

Me gusta la participación que ella nos da. Ella lo hace de una forma que nos ayuda, es dinámica, para que los estudiantes no se sientan apagados (alumno de la escuela eficaz 4).

De la misma manera, en el caso de los docentes de Lengua Española de las escuelas eficaces existe bastante semejanza con sus pares de Matemáticas. Estos docentes se caracterizan por utilizar mayor diversidad de estrategias de enseñanza que los docentes de las escuelas menos eficaces que imparten la misma asignatura $t(102) = 3.006, p < .01$. Además, las estrategias implementadas tienen correspondencia con la naturaleza de la asignatura y con el tema impartido. Estos docentes muestran cierta predilección por estrategias de enseñanza que incentivan el desarrollo de las competencias lingüísticas, mediante actividades como el trabajo en equipo y las dramatizaciones.

Además de las estrategias de enseñanza anteriormente citadas, los docentes de las escuelas eficaces también se caracterizan por tener cierta predilección por los planteamientos de problemas, la asignación de redacciones, la realización de debates en el aula, de juegos didácticos y por ejercitar lo aprendido (véase figura 3.2.3.4).

Figura 3.2.3.4. Opinión de los docentes de Lengua Española sobre la frecuencia de implementación de las estrategias de enseñanza



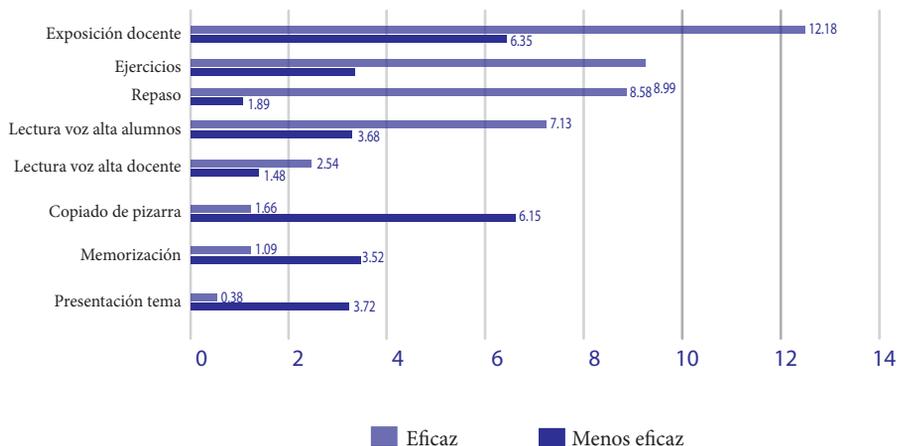
Por lo general, los docentes desarrollaban sus clases mediante la combinación de distintas estrategias. Por ejemplo, cuando el docente asignaba alguna práctica de planteamiento de problemas o juegos didácticos, casi siempre el trabajo se efectuaba en grupos de alumnos o mediante debates.

Un aspecto destacable en los docentes de Lengua Española era su implicación activa en las actividades académicas, de modo que mientras los alumnos ejecutaban diversas actividades, los docentes supervisaban los grupos de trabajo o los trabajos individuales. Por el contrario, los docentes de las escuelas menos eficaces aprovechaban para hacer otras actividades no necesariamente vinculadas al proceso de aprendizaje de los alumnos, como por ejemplo, revisar cuadernos o registrar clases.

Como podemos ver, todas las estrategias antes mencionadas se caracterizan por la interacción, el dinamismo y la comunicación entre los alumnos y de estos con el docente. Efectivamente, esto se ve reforzado con las observaciones hechas en el aula en donde se pudo comprobar que los docentes invirtieron más tiempo en actividades tales como: repasos —que es lo mismo que ejercitar lo aprendido—, en ejercicios o tareas relacionados con el contenido y en la exposición del docente. Esto representa una evidencia del dominio que tienen los docentes de las escuelas eficaces sobre su asignatura.

Por el contrario, los docentes de Lengua Española de las escuelas menos eficaces se caracterizan por utilizar de manera más frecuente las estrategias de memorización y conducir la participación de los alumnos (véase figura 3.2.3.5). De la misma manera, en las aulas de los docentes de Matemáticas de las escuelas menos eficaces, muchas de las participaciones de los alumnos no eran moderadas por el docente y la gran mayoría no estaban enmarcadas en el proceso pedagógico y, en ocasiones, provocaban la interrupción del proceso de enseñanza-aprendizaje. De la misma manera, se pudo observar en las aulas que los docentes de Lengua Española de las escuelas menos eficaces se caracterizaron por invertir más tiempo en actividades didácticas pasivas y de corte tradicional como son el copiado de la pizarra, la memorización y la presentación de tema.

Figura 3.2.3.5. Porcentaje del tiempo empleado por los docentes de Lengua Española para las actividades académicas en las observaciones de aula



Por otro lado, hubo ciertas coincidencias entre los docentes de Lengua Española de ambos grupos de estudios. Las estrategias más comunes entre los docentes fueron: dibujar, lectura complementaria, exposiciones de alumnos, copiar~transcribir textos, ya fuera de la pizarra o del mismo libro en el cuaderno, la práctica de reforzamiento positivo y la invitación de ponentes externos.

A través de las observaciones de aula se pudo notar que los docentes de las escuelas menos eficaces se diferencian de los docentes de las escuelas eficaces por invertir mayor cantidad de tiempo en estrategias de memorización a través actividades como el copiado y las exposiciones de los alumnos. La actividad de copiado consistía básicamente en reproducir textualmente un contenido, ya fuera del libro de texto o de la pizarra. El texto de la pizarra era el mismo que el contenido del libro, pero además, las exposiciones de los alumnos consistían en recitar de manera literal contenidos del libro de texto mientras el docente mantenía una actitud pasiva sin ningún tipo de intervención para aclarar y expandir dichos contenidos. Mientras los alumnos exponían, o más bien recitaban memorísticamente, los docentes realizaban actividades de gestión de clase como corregir tareas y revisar el libro de planificación de clases. Ambas actividades (copiado y exposición) tenían como propósito la memorización.

Resulta contradictorio que para los alumnos de ambas escuelas las clases son igualmente entretenidas. Según la opinión de los alumnos de las escuelas eficaces ($M = 4.19$) y los alumnos de las escuelas menos eficaces ($M = 4.16$) no se encontraron diferencias significativas en el nivel de entretenimiento de las clases entre las diferentes tipos de escuelas ($t(622) = .471, p$

= .65. Esto quiere decir que para todos los alumnos —independientemente de la estrategia de enseñanza que utilizan los docentes y del enfoque pedagógico— las clases resultan entretenidas.

Todas estas evidencias muestran que efectivamente los docentes de Lengua Española y los docentes de Matemáticas de las escuelas eficaces comparten entre sí un enfoque pedagógico con un abanico más amplio de estrategias de enseñanza que los docentes de las escuelas menos eficaces. Esta conclusión se puede constatar con la opinión de los docentes, en lo relacionado con la experimentación de diferentes métodos de enseñanza en la que hemos encontrado diferencias significativas $t(102)=3.01$, $p < .01$ y es que, evidentemente, los docentes de las escuelas eficaces ($M = 4.05$) experimentan más con diferentes métodos de enseñanza que los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 3.44$). A través de lo observado, llegamos a la conclusión de que, por lo general, en las escuelas eficaces se dan con mayor frecuencia estrategias de enseñanza caracterizadas por promover en el alumnado un mayor esfuerzo cognitivo.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Un docente puede desarrollar una amplia batería de estrategias de enseñanza, e incluso podría propiciar la participación de todos, pero si no toma en cuenta las diferencias individuales o no presta atención a los alumnos con mayores necesidades, no puede asegurarse una calidad total del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre este tema se pudo comprobar que los docentes de Matemáticas de las escuelas eficaces se caracterizaron por tener mayor preferencia por estrategias de atención a los alumnos más rezagados y diseñar toda la práctica de enseñanza tomando en cuenta los niveles de habilidades y estilos de aprendizajes (véase figura 3.2.3.6).

Figura 3.2.3.6. Opinión de los docentes de Matemáticas sobre la frecuencia de implementación de las estrategias de enseñanza para la atención a la diversidad



Los docentes de Lengua Española de las escuelas eficaces poseen características muy semejantes a los docentes de Matemáticas del mismo centro educativo. Las características de los docentes de las escuelas eficaces que marcan la diferencia con los docentes de las escuelas menos eficaces son, en primer lugar, la preferencia de los primeros por las estrategias pedagógicas para los estilos de aprendizaje; en segundo lugar, porque enfocan la atención en los alumnos más rezagados; en tercer lugar, en las estrategias pedagógicas para los niveles de habilidades de los alumnos y, en cuarto lugar, en la asignación de trabajo extra para la casa para los alumnos con bajo rendimiento. Como se puede notar, los docentes de Lengua Española de las escuelas eficaces tienen especial interés en los alumnos con más bajo rendimiento (véase figura 3.2.3.7). Por el contrario, los docentes de Lengua Española de las escuelas menos eficaces se caracterizan por prestar mayor atención a los alumnos más aventajados.

Figura 3.2.3.7. Opinión de los docentes de Lengua Española sobre la frecuencia de implementación de las estrategias de enseñanza para la atención a la diversidad



Indudablemente la atención a la diversidad es un elemento indispensable para la calidad educativa. Hemos observado que tanto en la asignatura de Matemáticas como de Lengua Española de las escuelas eficaces, el interés de los docentes por la atención a los alumnos más rezagados es mucho más evidente. Esto queda demostrado en las opiniones de todos los alumnos respecto al tema de la atención a la diversidad. Los resultados muestran que los docentes de las escuelas eficaces se preocupan y ayudan más a los alumnos que tienen problemas ($M = 4.43$) frente a los docentes de los alumnos de las escuelas menos eficaces ($M = 4.09$), ya que se encontraron diferencias significativas en este aspecto $t(610) = 4.11, p < .05$.

De igual manera, los resultados muestran que el tiempo destinado por los docentes a todos los alumnos es mayor en las escuelas eficaces ($M = 4.70$) que en las menos eficaces ($M = 4.50$), y se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos de estudio $t(573) = 3.79, p < .05$. Una de las principales formas en que los docentes invierten más tiempo es la explicación del contenido hasta que la mayoría de los alumnos logren comprenderlo. En este aspecto también hemos encontrado diferencias significativas $t(573) = 3.80, p < .01$.

Para corroborar lo antes dicho, en prácticamente todas las conversaciones mantenidas con los alumnos de las escuelas eficaces estos resaltaban la dedicación y la paciencia de los docentes con los alumnos más rezagados.

Ella (docente) nos trata como si fuéramos familia. Si no entendemos una clase, nos la explica bien hasta que nosotros podamos razonarla (alumno de la escuela eficaz 2).

Porque en otra escuela te dan un tema para que estudies y puedes tener una duda y ellos (docentes de otra escuela) no te dicen nada, o sea, pudieran decir: Ya yo se lo expliqué hace mucho. Pero lo bueno de aquí es que si uno no se sabe algo, aunque uno no se sepa nada, lo explican y lo explican hasta que tú llegas a entenderlo bien (alumno de la escuela eficaz 5).

A uno le explican y le explican. Siempre la profesora después de cada tema, nos pregunta si entendimos, y si alguno no entendió, se queda explicando hasta utilizando manzanas, si es posible (alumno de la escuela eficaz 1).

Es bastante innovadora, porque los profesores viven buscando diferentes maneras para interactuar con la clase, y si hoy ustedes no entendieron de esta forma bueno, pues vamos a intentar con otra. Siempre están buscando la forma de que los estudiantes capten la clase sea de una manera divertida o seria, pero siempre, siempre cambian y van buscando una forma en que nosotros comprendamos más (alumna de la escuela eficaz 4).

Mediante las observaciones, pudimos notar que el tema de la disciplina es una variable que influye en la labor de los docentes. En las escuelas menos eficaces el ambiente que se observaba en las aulas era mucho más indisciplinado y los docentes se veían obligados a interrumpir las clases. En ocasiones, los docentes interactuaban de manera más fluida solamente con aquellos alumnos que prestaban mayor atención y eran más aplicados. En una conversación con una alumna de una de las escuelas menos eficaces nos comentó sobre la indisciplina y el trato preferencial que dan los docentes a determinados alumnos.

Ellos (los docentes) se sienten bien pero normalmente con los muchachos (alumnos) que son disciplinados, que hacen sus tareas, porque así tienen que coger menos lucha, así tenemos que ver desde nuestro punto de vista que tenemos que portarnos bien, porque así ellos viven voceando: ¡Que te sientes! ¡Que termines la tarea! Se pueden desgastar físicamente y entonces en el mañana a quiénes tendremos para que enseñen a nuestros compañeros (alumna de la escuela menos eficaz 1).

Igualmente los docentes de las escuelas menos eficaces atribuían el bajo desempeño y las bajas expectativas a los diversos problemas relacionadas con los antecedentes familiares y sociales de los alumnos. Mencionaban con regularidad la falta de recursos humanos para atender a los alumnos más problemáticos y más rezagados. Ante la incapacidad de responder a una amplia gama de problemas, los docentes de estas escuelas se sentían frustrados, desbor-

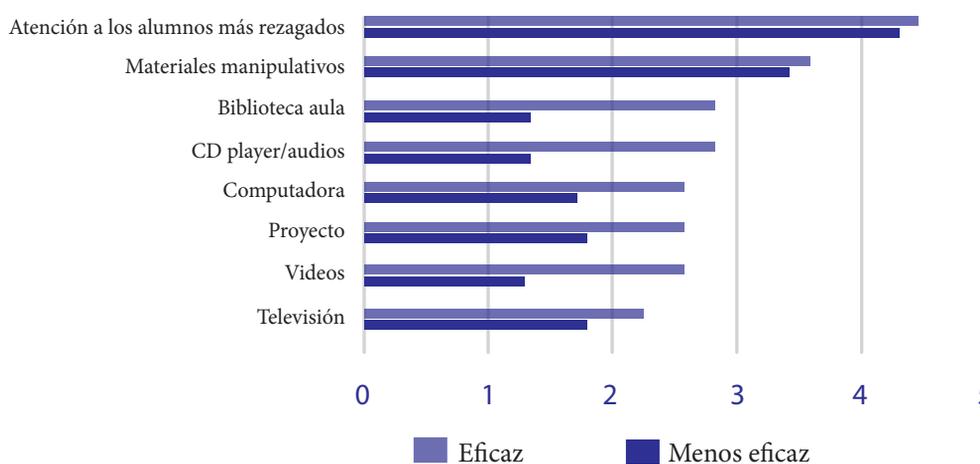
dados ante el gran cúmulo de trabajo con elevados niveles de dificultad. Sin embargo, es necesario precisar que también en las escuelas eficaces existía el problema de la falta de recursos humanos y los docentes tenían igual carga laboral. Esta reacción de los docentes de las escuelas menos eficaces es un reflejo del clima negativo y poco proactivo, además evidenciaba falta de estrategias pedagógicas para abordar las múltiples necesidades educativas del alumnado. Un docente de una escuela menos eficaz nos llegó a comentar lo siguiente:

Yo creo que ahora mismo hay niños que tienen una disciplina un poco agresiva, pero creo que es debido a la sobriedad que tienen, hay niños que ya vienen con problemas, ya eso es familiar, eso es un poco difícil, aquí estamos faltos de una psicóloga u orientadora (docente de la escuela menos eficaz 3).

En ambos grupos de escuelas se pudo observar la existencia de algunos recursos didácticos, muchos de ellos en buen estado, sobre todo en las escuelas eficaces. Sin embargo, en las escuelas menos eficaces se evidenció una gran cantidad de recursos almacenados o con falta de mantenimiento.

Por lo general, tanto los docentes de las escuelas eficaces como los de las menos eficaces tienen preferencia por los libros de texto y por los materiales manipulativos (véase figura 3.2.3.8). Y en adición, los docentes de Matemáticas de las escuelas eficaces también se caracterizan por utilizar otros recursos didácticos durante las horas de clases. Entre estos recursos se encuentran los audios, videos y la biblioteca. De estos tres, los de mayor preferencia son la biblioteca del aula y los audios para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

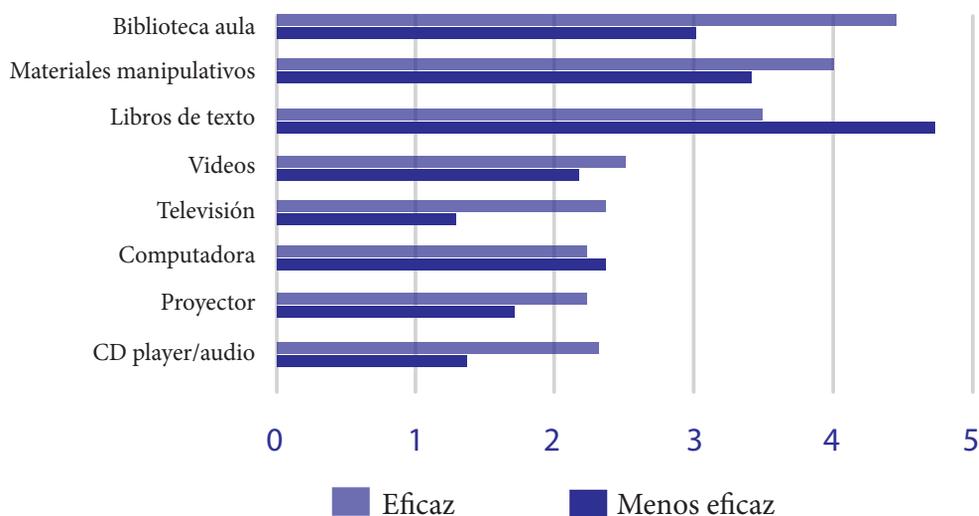
Figura 3.2.3.8. Opinión de los docentes de Matemáticas sobre la frecuencia de implementación de los recursos didácticos



Al profundizar más en los procesos educativos dentro del aula mediante las observaciones, se pudo comprobar que los docentes —sobre todo aquellos de las escuelas menos eficaces— utilizaban los libros de texto con un estilo tradicional de enseñanza, o sea, como un recurso para el copiado o dictado. El recurso más utilizado por ambos docentes fue el cuaderno, que representó un 14 % de la hora de clase para los docentes de las escuelas eficaces, mientras que en los docentes de las escuelas menos eficaces representaba el 7.7 %. El segundo recurso más utilizado, según las observaciones de aula, y el cual concuerda con las opiniones de los docentes son los materiales manipulativos. La baja frecuencia en la utilización de los libros de texto por parte de los docentes de las escuelas eficaces se debe en parte a que las principales actividades pedagógicas desarrolladas tenían que ver con ejercitar lo aprendido mediante el planteamiento de problemas y debates, por lo que la utilización del libro de texto no era necesaria en esos momentos porque se encontraban finalizando el año escolar.

En cuanto a los docentes de Lengua Española, vemos que la característica más sobresaliente de los docentes de las escuelas eficaces frente a los de las escuelas menos eficaces radica en la preferencia por la biblioteca del aula, seguida por la utilización del proyector y los videos. Por el contrario, los docentes de las escuelas menos eficaces tienen mayor preferencia por los libros de texto. Pero si tomamos en cuenta las opiniones generales de ambos grupos, vemos que los materiales manipulativos, los libros de texto y la biblioteca del aula son los recursos que tienen mayor preferencia (véase figura 3.2.3.9). A pesar de estas afirmaciones, las observaciones de aula revelan ciertas contradicciones.

Figura 3.2.3.9. Opinión de los docentes de Lengua Española sobre la frecuencia de implementación de los recursos didácticos



Al igual que los docentes de Matemáticas, los docentes de Lengua Española prácticamente no utilizaban los libros de texto. El recurso más utilizado era el cuaderno, que en el caso de los docentes de las escuelas eficaces era utilizado para el repaso de contenido y la ejecución de ejercicios, mientras que los docentes de las escuelas menos eficaces lo utilizaban para el copiado de texto. El segundo recurso más utilizado por los docentes de Lengua Española de las escuelas eficaces eran los materiales manipulativos. Al igual que los docentes de otras áreas en las escuelas menos eficaces, los docentes de Lengua Española prácticamente no utilizaban más de dos recursos. En ambos grupos los recursos tecnológicos eran casi nulos.

La falta de recursos asequibles y en buen estado en la mayoría de las escuelas era evidente. Salvo en una escuela eficaz, en la cual aun encontrándose en un contexto de pobreza, los alumnos se sentían satisfechos con los recursos con los que contaban.

Nosotros tenemos todo lo que es necesario: tenemos computadoras, laptops y proyector. En todos los cursos tenemos televisión para que veamos videos y cosas así (alumna de la escuela eficaz 5).

En el caso de las escuelas menos eficaces, llegamos a observar equipos almacenados y a veces deteriorados por la falta de uso y mantenimiento. Por ejemplo, visitamos una escuela cuyo laboratorio de informática estaba clausurado porque no tenía sistema eléctrico, y le faltaban un inversor y baterías.

Si bien ambos grupos de escuelas partían de condiciones financieras y sociales muy parecidas, incluso en los dos se produjeron robos de materiales; en las escuelas eficaces los pocos recursos didácticos existentes eran cuidados y utilizados. A veces los docentes hacían un esfuerzo extra y llevaban los materiales de sus hogares.

El problema lo teníamos el otro día cuando yo necesitaba un recurso audiovisual para presentarles un documento a los muchachos, entonces tuvimos que presentárselo en una mini-laptop. Ellos tenían fuerza de voluntad, pero no teníamos ni un televisor ni un proyector (docente de la escuela eficaz 2).

Faltan libros y hay poco material didáctico. Recuerde que estamos en un sector marginal y en los sectores marginales las escuelas se ven afectadas por manifestaciones peligrosas en el entorno (robos), pero esos factores no impiden que nosotros realicemos nuestro trabajo con eficacia. Ciertamente, lo ideal sería superar todos esos pequeños elementos en contra, esas pequeñas debilidades, pero aun así esta escuela sigue siendo un factor de desarrollo de la comunidad (docente de la escuela eficaz 3).

Aquí necesitamos recursos audiovisuales y el centro de informática. Aquí yo me encuentro que voy a dar una clase y no tengo un mapa para ubicar. Te estoy diciendo que para las pruebas nacionales, yo tuve que traerlo de mi casa (docente de la escuela eficaz 1).

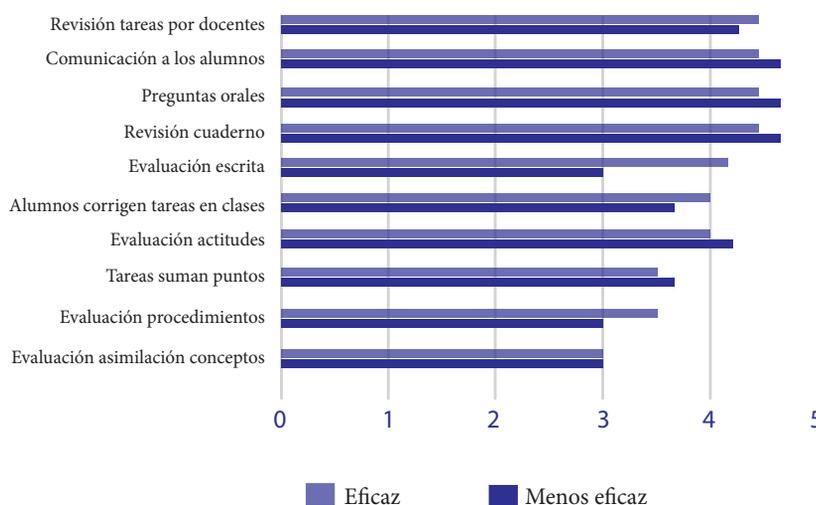
EVALUACIÓN

Al analizar el tiempo invertido a la semana para la preparación de las evaluaciones, se encontraron igualmente diferencias significativas entre los grupos de docentes ($p < .01$). Mientras los docentes de las escuelas menos eficaces dedican una media de 2.38 horas a la semana, los docentes de las escuelas eficaces dedican 2.91.

Respecto a las estrategias de evaluación por parte de los docentes de Matemáticas, no se encontraron diferencias significativas. Los docentes de Matemáticas de ambos grupos coinciden en la aplicación de la mayoría de las estrategias de evaluación, salvo en la evaluaciones

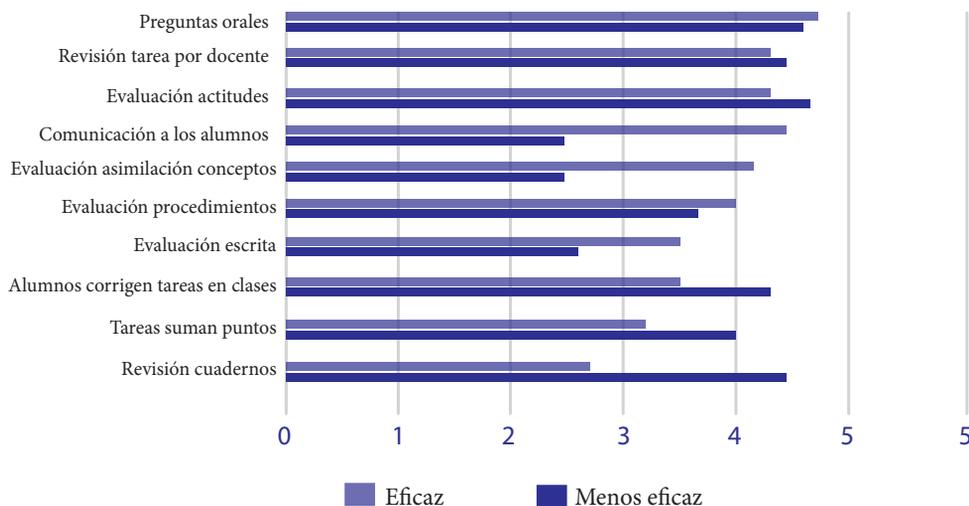
escritas (véase figura 3.2.3.10). Al parecer, este tipo de evaluación tiene mayor acogida en los docentes de las escuelas eficaces, lo cual es un buen indicador si tomamos en consideración la naturaleza de la asignatura en la que se requieren resoluciones de problemas y ejercicios matemáticos.

Figura 3.2.3.10. Opinión de los docentes de Matemáticas sobre la frecuencia de implementación de las estrategias de evaluación



En el caso de los docentes de Lengua Española no hay tanta homogeneidad como en los docentes de Matemáticas mencionados. Las estrategias de evaluación de mayor preferencia por ambos grupos son: las preguntas orales, evaluaciones de actitudes y la revisión de las tareas por el docente (véase figura 3.2.3.11). Los docentes de las escuelas eficaces se inclinan por las evaluaciones de conceptos y por comunicar los resultados de las evaluaciones escritas a los alumnos. En cambio, los docentes de Lengua Española de las escuelas menos eficaces se caracterizan por revisar frecuentemente el cuaderno. Evidentemente, los docentes de las escuelas menos eficaces tienen más preferencias por estrategias de evaluación pasivas y de corte tradicional, con escasa realimentación a los alumnos e intervención del docente en esta parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 3.2.3.11. Opinión de los docentes de Lengua Española sobre la frecuencia de implementación de las estrategias de evaluación



3.2.4. GESTIÓN DEL TIEMPO

La gestión del tiempo está relacionada con el aprovechamiento del tiempo disponible para impartir clases por parte de los docentes. Uno de los principales escollos que presenta la realidad educativa dominicana —según los directores de las escuelas— es la suspensión constante de clases debido sobre todo a las huelgas organizadas por el sindicato de profesores. Sin embargo, la mayoría de las escuelas eficaces están administradas por la organización sin fines de lucro Fe y Alegría. Esta organización tiene acuerdos con el Ministerio de Educación para administrar una importante cantidad de escuelas ubicadas en zonas de vulnerabilidad.

En las escuelas administradas por Fe y Alegría, los docentes antes de ingresar a trabajar suelen firmar una carta compromiso en la cual se establece la prohibición de la suspensión de la docencia por motivos de huelgas u otras actividades relacionadas con asuntos sindicales. Esta situación redundaría en beneficio de los alumnos de las escuelas eficaces, ya que reciben mayor cantidad de días de clases. Efectivamente, hemos encontrado diferencias significativas en la opinión de los docentes $t(15) = 2.44, p < .05$ en cuanto a los días de clases que han impartido en las escuelas eficaces ($M = 142$) y los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 126$). De igual manera, las familias de los alumnos de las escuelas eficaces están más satisfechas con

la asistencia y puntualidad de los docentes $t(624)=4.698= p <.01$. Pero también, por otro lado, en las conversaciones mantenidas con la comunidad educativa de las escuelas eficaces, sus miembros destacaban esta característica.

Aquí los docentes no vamos a las huelgas porque las monjas no lo permiten, aquí siempre hay clases (docente de la escuela eficaz 1).

Aparte de la educación en valores, que es uno de los puntos principales, aquí no se pierde clase, no hay huelga, o sea, aunque el sindicato haya convocado a huelga, los docentes de aquí no van, aquí no se pierde clase (padre de la escuela eficaz 5).

Sin embargo, las escuelas administradas por Fe y Alegría no están exentas de conflictos en la comunidad de docentes. Una subdirectora de una escuela eficaz afirma que los centros educativos públicos que no participan de las convocatorias del sindicato de los docentes reciben constantes presiones de los maestros de los centros educativos aledaños. Por lo tanto, el liderazgo firme de los directores influye en la no interrupción de las clases.

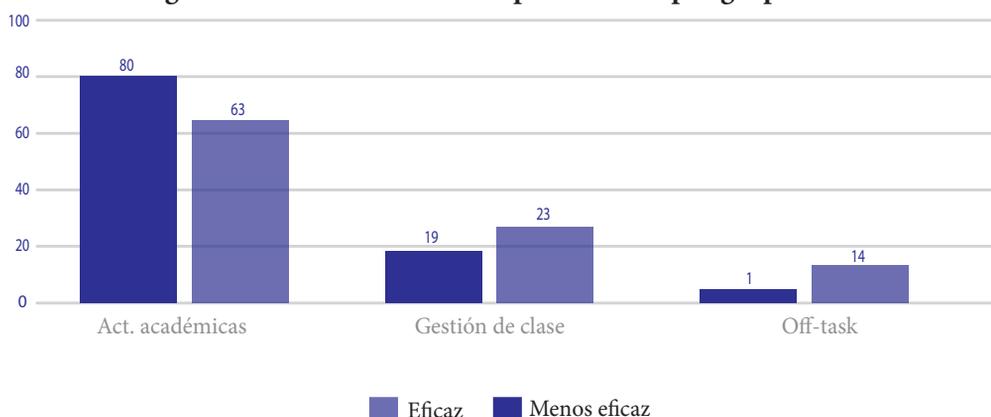
Tratamos siempre de que las clases no sean suspendidas. A veces los docentes reciben presión del sindicato y de los demás docentes de las escuelas que nos rodean. Es cierto que a veces tenemos problemas con nuestros maestros, pero hablando resolvemos el asunto. Cuando hay alguna elección en el sindicato, lo que hacemos es turnar a los docentes para que los alumnos no resulten muy afectados. Pero por ello no suspendemos las clases como hacen otros centros (subdirector de la escuela eficaz 2).

Al adentrarnos en los procesos pedagógicos mediante las observaciones, se pudo constatar cómo los docentes gestionan el tiempo durante la hora de clase, de manera que podemos llegar a identificar las actividades a las que dedican más tiempo, cuáles son los principales materiales utilizados e incluso, cuántos alumnos llegan a participar.

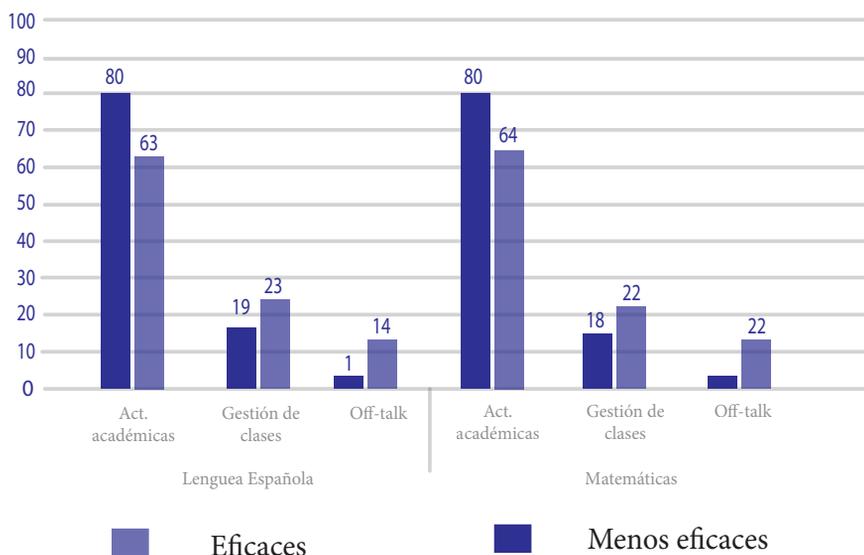
Para el análisis de la gestión de tiempo se utilizaron básicamente tres dimensiones: actividades académicas, gestión de clase y *off-task*. Se entiende por actividades académicas todas aquellas tareas en donde los docentes junto con sus alumnos desarrollan actividades en el aula, coherentes con el contenido que corresponde al nivel. Las de gestión de clase son aquellas que tienen que ver con la preparación de las actividades, organización del salón de clases, corrección de asignaciones, entre otras. Mientras que las actividades *off-task* son aquellas que el docente y los alumnos efectúan sin ninguna relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, socializar con los compañeros, atender asuntos de disciplina o cuando el maestro no se encuentra en el aula. Esta última dimensión se refiere a la pérdida del tiempo lectivo.

Respecto a la dimensión que se refiere a las actividades académicas, se encontró que los docentes de las escuelas eficaces aprovechan un 17 % más el horario lectivo en actividades académicas que los docentes de las escuelas menos eficaces. En total, los docentes de las escuelas eficaces utilizan un 80 % del tiempo total en actividades académicas, mientras que los docentes de las escuelas menos eficaces utilizan un 63 % (véase figura 3.2.4.1). Una de las principales causas que explican el menor porcentaje de los docentes de las escuelas menos eficaces en el tiempo utilizado en actividades académicas se debe aparentemente a la ocurrencia de actividades *off-task* en el aula.

Figura 3.2.4.1. Gestión de tiempo en el aula por grupo de estudio



Al separar los resultados por asignaturas y por grupos de estudio, se puede observar bastante similitud con relación a los resultados generales (véase figura 3.2.4.2). Tanto los docentes de las escuelas eficaces de Lengua Española como los de Matemáticas tienen mayor aprovechamiento del tiempo en actividades académicas que los docentes de las escuelas menos eficaces. Estos aprovechan alrededor de un 80 %. Por el contrario, los docentes de las escuelas menos eficaces de ambas asignaturas utilizan alrededor de un 63 % del tiempo en actividades académicas. Un común denominador entre los docentes de ambas asignaturas es el porcentaje del tiempo utilizado en actividades *off-task*. Los docentes de las escuelas menos eficaces tienen una pérdida de cerca de un 14 % en una hora de clase, exclusivamente en actividades *off-task*.

Figura 3.2.4.2. Gestión del tiempo en el aula por asignatura y grupo de estudio

Las actividades *off-task* que se daban con mayor frecuencia, sobre todo en las escuelas menos eficaces, estaban relacionadas con la ocurrencia de violencia entre alumnos, socialización por parte del docente con los alumnos y con personas externas, e indisciplina del alumno con el docente. En todas estas variables se encontraron diferencias significativas entre grupos de escuelas ($p < .01$).

Otro aspecto muy relevante fue el interés mostrado por los docentes de las escuelas eficaces en agotar todo el contenido del currículo oficial para la preparación de los alumnos a las pruebas nacionales.

Nosotros tenemos una atención más especial para los niños de octavo porque son los que van para pruebas nacionales. Tratamos de completar todos los contenidos que abarca el currículo para que en las pruebas nacionales les vaya bien (docente de la escuela eficaz 5).

Por lo general, los docentes de las escuelas eficaces logran involucrar una mayor cantidad de alumnos en todas las actividades académicas. Los docentes de las escuelas eficaces invierten prácticamente la totalidad de la hora de clase fomentando la participación en sus alumnos, seguida de actividades tales como el trabajo, tanto en pareja como individual. A diferencia de los docentes de Matemáticas de las escuelas eficaces, los docentes de Lengua

Española invierten más tiempo en la participación directa y en desarrollar menos trabajos individuales y grupales.

3.2.5. CLIMA DE AULA

Las informaciones recogidas revelan que las relaciones interpersonales entre los alumnos de las escuelas eficaces y las escuelas menos eficaces presentan diferencias significativas ($p < .01$). Los alumnos de las aulas observadas de las escuelas eficaces mantienen mejores relaciones interpersonales con sus compañeros de clases, en comparación con los alumnos de las escuelas menos eficaces (véase tabla 3.2.5.1). Igualmente, la relación de los alumnos con el profesor-tutor es más positiva en los alumnos de las escuelas eficaces, y presenta diferencias significativas. Otra evidencia de la diferencia en el clima de relaciones interpersonales dentro del aula consiste en los malos tratos que se dispensan los compañeros, lo cual es más frecuente en las escuelas menos eficaces.

Tabla 3.2.5.1. Percepción del alumnado sobre las relaciones interpersonales en el aula

	Eficaz	Menos eficaz	p
¿Tus compañeros te ayudan en las tareas de clases?	3.43	3.26	.065
¿Cómo te llevas con tus compañeros de clases?	4.55	4.46	.113
¿Estás contento con tus compañeros de clases?	4.36	4.21	.030
¿Cómo te tratan tus compañeros?	4.32	4.14	.002
¿Te hacen sentir mal tus compañeros?	1.91	2.11	.007
¿Tienes confianza con tu profesor-tutor?	3.95	3.80	.066
¿Te gusta tu profesor-tutor?	4.39	3.99	.000

Nota: Los ítems que presentan diferencias significativas entre grupos (t de Student) se muestran en negrita.

Por lo general, en las aulas de las escuelas eficaces se percibía un ambiente de trabajo y poca dispersión. Los docentes invertían más tiempo en actividades académicas y mantenían a la mayor parte de sus alumnos inmersos en estas. Por el contrario, en el caso de las aulas de las escuelas menos eficaces se encontró mayor dispersión en los alumnos y casos de indisciplina. Básicamente, se pudo notar que este ambiente en las escuelas menos eficaces se debía sobre todo a la poca implicación de los alumnos en actividades académicas, ya sea de manera individual o grupal. O sea, los docentes carecían de estrategias pedagógicas y en otras ocasiones, las habilidades de comunicación presentaban deficiencias que constituían verdaderos retos para la creación de un clima para el aprendizaje.

Tabla 3.2.5.2. Opinión de los docentes respecto al clima del aula

	Eficaz	Menos eficaz	P
Existe una fuerte rivalidad entre mis alumnos	1.91	2.00	.878
Mis alumnos se llevan bien entre sí	4.27	3.75	.301
Ha habido actos de violencia entre los alumnos de mi curso	2.27	2.75	.462
Como profesor, me he sentido agredido por mis alumnos	2.18	4.25	.004
Grado de satisfacción con las relaciones con mis alumnos	4.45	4.38	.047
Grado de satisfacción con el interés de los alumnos en mis clases	4.09	3.38	.787
Grado de satisfacción con la disciplina de mis alumnos	4.09	3.63	.264
Sostengo relaciones muy cordiales con mis alumnos	4.55	4.50	.855

Nota: Los ítems que presentan diferencias significativas entre grupos (Kruskal-Wallis) se muestran en negrita.

A través de las informaciones recogidas se evidencia que el clima del centro escolar de las escuelas influía de manera considerable en el clima del aula. Como hemos mencionado anteriormente, existían diferencias significativas respecto al clima entre las escuelas eficaces y las menos eficaces. Por lo general, se percibía más orden y armonía en las escuelas eficaces. Así mismo se pudo constatar que esta característica de las escuelas eficaces dependía en gran parte del tipo de relación entre el equipo de gestión y el personal docente, que era cordial y armonioso. Mientras mayores eran la comunicación y el trabajo en equipo entre los docentes y la dirección, mejor era el comportamiento mostrado por los alumnos. En caso contrario, en aquellas escuelas donde las relaciones entre el personal directivo y el personal docente presentaban conflictos, el ambiente de trabajo era menos productivo, más caótico y ruidoso. Además, la frecuencia de las interrupciones por factores externos al salón de clases era mayor.

Por otro lado, al relacionar el aspecto físico del aula con el clima, podemos destacar la limpieza, el buen estado del mobiliario y de los materiales de aprendizaje de los alumnos colocados en las paredes en las escuelas eficaces. Anteriormente, en el apartado sobre características del aula, hemos mencionado la aparición de diferencias significativas entre grupos de escuelas con respecto al aspecto físico del aula. Esta diferencia entre grupos de escuelas pone en evidencia la preocupación del personal docente y directivo por la estética y la creación de un entorno limpio, y la valoración de los procesos de aprendizaje de los alumnos de las escuelas eficaces.

Otro elemento que muestra un mayor aprovechamiento de las horas lectivas, como también del clima dentro del aula es la menor frecuencia de interrupción de las horas de clases

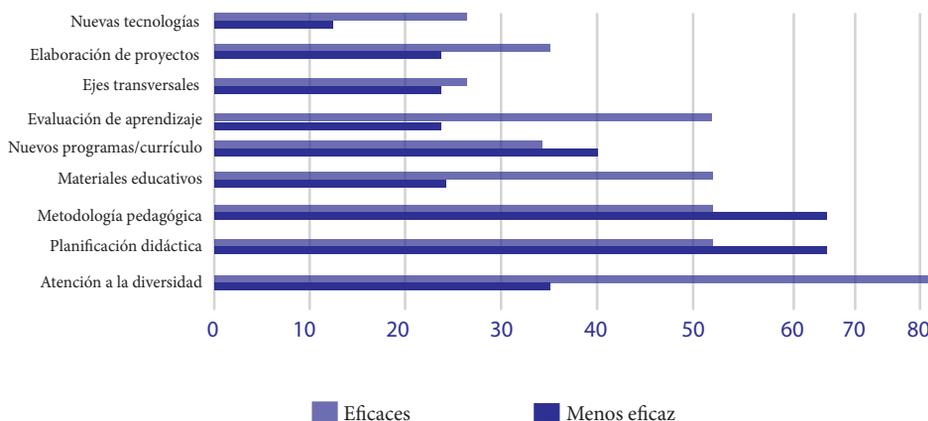
por impuntualidades, retrasos o ausencias temporales por parte de los alumnos. Entre las escuelas eficaces y las escuelas menos eficaces se encontraron diferencias significativas en este sentido ($p < .01$).

3.2.6. FORMACIÓN PERMANENTE DEL DOCENTE

Al tomar en cuenta el grado de satisfacción respecto a las posibilidades de perfeccionamiento profesional que tienen los docentes de las aulas observadas, hemos encontrado diferencias significativas ($p < .01$) entre los distintos grupos. Por lo general, los docentes de las escuelas eficaces se sienten más satisfechos ($M = 3.6$) que los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 2.13$).

La gran mayoría de los cursos de capacitación han sido impartidos en los mismos centros educativos. El porcentaje de docentes con estudios de posgrado es bajo en ambos grupos de escuelas, sin embargo, cabe destacar la participación de organizaciones civiles y gubernamentales en la capacitación y organización de talleres de formación en las escuelas eficaces. Al observar la figura 3.2.6.1, se evidencia el mayor porcentaje de preparación de los docentes de las escuelas eficaces en las siguientes áreas: atención a la diversidad, elaboración de materiales educativos, evaluación de aprendizaje y tecnologías aplicadas a la educación.

Figura 3.2.6.1 Porcentaje de participación en cursos de capacitación



A pesar de que gran parte de los cursos de capacitación han sido impartidos en los mismos centros educativos, el 64 % de los docentes de las escuelas eficaces informaron que han asistido a ellos por motivación personal, en cambio, solo el 38 % de los docentes de las escuelas menos eficaces dicen que han participado por motivación personal. El porcentaje restante asistió por puro compromiso institucional o por requerimientos del Ministerio de Educación.

4. CONCLUSIONES

Este estudio representa un importante aporte al extenso y complejo mundo de la educación, sobre todo de escuelas atípicas en la República Dominicana. Con la realización de esta investigación se contribuye al reconocimiento de factores escolares asociados al rendimiento educativo en escuelas de gran vulnerabilidad. Estas informaciones, sin lugar a dudas, representan un gran hallazgo, teniendo en cuenta la tasa alta de pobreza y marginación, y, en adición, los bajos resultados de las pruebas nacionales e internacionales de nuestros alumnos. Se espera que los hallazgos aquí expuestos sean de utilidad para los tomadores de decisiones, y puedan ayudar a lograr buenos resultados en contextos semejantes.

Contrario a lo planteado por diversos investigadores como Manzi, Gutiérrez et al. (2007) y Sammons (2007) sobre la influencia de los recursos en la escuela, nuestra investigación muestra que tanto la cantidad, la adecuación y el uso de la infraestructura escolar, como los recursos materiales y didácticos dependen en gran medida de la actitud de compromiso, proactividad y del trabajo en equipo de los principales actores de la comunidad educativa. Por lo tanto, con este hallazgo se aportan elementos para la discusión sobre la relación entre la variable recursos y el rendimiento académico. Los resultados en este aspecto son muy similares a la conclusión de Medina (2011), quien afirma que “pareciera ser que lo importante no es tener recursos, sino de qué manera se gestionan estos”. Así mismo, las evidencias de nuestro estudio respecto a las características de las aulas no presentan coherencia con los resultados

de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE). Las evidencias muestran que ni el número de alumnos por docente ni las instalaciones ni los recursos didácticos tienen relación con el rendimiento académico.

Igualmente, se pudo constatar que las condiciones sociolaborales de los docentes no son un factor que explique la calidad del rendimiento académico de la escuela. Las condiciones eran prácticamente las mismas, salvo la diferencia salarial percibida por los docentes de las escuelas eficaces. Si bien el salario era más elevado en los docentes de las escuelas eficaces, no se encontraron diferencias significativas con respecto a la satisfacción del salario percibido por los docentes de ambos grupos de escuelas. Para ambos grupos de docentes, el salario recibido no satisface sus intereses y sus necesidades. Este hallazgo contradice los trabajos de Bruns, Luque (2015); y los de Vegas, Petrow (2008). En ambos estudios el salario percibido por los docentes está relacionado con el logro académico de los alumnos. Independientemente de estos resultados, creemos que la mejora de las condiciones de los docentes debe ser un asunto prioritario en la agenda política educativa, como derecho que les asiste.

Si bien no encontramos diferencias significativas en los años de experiencia como docentes, sí las encontramos en cuanto a la antigüedad trabajando en el centro educativo. Los docentes de las escuelas eficaces tienen más tiempo trabajando en esos centros. En estos maestros se percibe mayor grado de implicación y compromiso con los valores que caracterizan el centro educativo, y lealtad hacia el proyecto educativo de cada centro. Aunque prácticamente las condiciones de las escuelas son similares, los docentes de las escuelas eficaces se sienten más satisfechos. Estas conclusiones validan los resultados de la IIIEE respecto a las características de los docentes, sin embargo, no coinciden en cuanto a las variables sexo, años de experiencia y condiciones sociolaborales.

La motivación y el uso efectivo del tiempo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, junto al conocimiento compartido de la misión de la escuela, parecen ejercer bastante influencia en el desempeño escolar. Por lo general, la urgencia por la educación en valores tiene un lugar destacado en la misión de las escuelas eficaces.

Aunque en ambos grupos de escuelas se percibió la existencia de buenas relaciones entre los miembros del personal docente, y entre los docentes y el equipo directivo, las escuelas eficaces se caracterizan por trabajar de manera colaborativa en los procesos pedagógicos y por participar de manera activa en diversas actividades escolares. Los docentes de las escuelas eficaces tienen celebran casi el doble de reuniones al año (12 reuniones) de las que reportan sus pares de las escuelas menos eficaces (siete reuniones).

Respecto al clima escolar, en las escuelas eficaces existe un ambiente de mucho mayor orden, silencio, concentración y limpieza. La mayoría de los miembros de la comunidad educativa se encuentran centrados en las tareas asignadas y los alumnos involucrados plenamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Igualmente la relación entre los directores, docentes y familias son más personales y cooperativas en estas escuelas. Estos resultados son muy parecidos a los de Bellei, Muñoz et al. (2004) y Murillo (2007).

Los directores de las escuelas eficaces se caracterizan por ser persuasivos, por tener una visión más clara de cómo debe gestionarse la escuela y sólidos conocimientos pedagógicos, por dedicar tiempo extra a los asuntos relativos a los procesos pedagógicos y administrativos, y por promover la toma de decisiones a partir de consensos. La apertura que caracteriza a estos directores influye en el mayor involucramiento de los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Estos resultados no difieren de los reportados en la mayoría de las investigaciones sobre eficacia escolar en América Latina (Medina, 2011).

En los resultados de nuestra investigación no hemos encontrado relación entre la formación de posgrado, tales como especialidades y maestrías de los directores con los resultados académicos del centro educativo. Sin embargo, hemos notado que los directores de las escuelas eficaces han participado en mayor cantidad en cursos cortos, tales como diplomados, talleres y seminarios. De la misma manera, en las escuelas eficaces se organizan con mucha mayor regularidad encuentros entre los miembros de la comunidad educativa, auspiciados por instituciones externas al centro educativo para el perfeccionamiento de las prácticas docentes. Este hallazgo viene a validar las acciones formativas que está desarrollando el Inafocam, a través de la Estrategia de Formación Continua Centrada en la Escuela. Esta constituye a un nuevo enfoque de formación, con el cual, a través de la intervención en todo el centro para el mejoramiento de la práctica educativa, se pretende mejorar la calidad de la educación dominicana. Este hallazgo representa, sin lugar a dudas, muy buena noticia para el Inafocam.

En cuanto a la metodología docente, se pudo comprobar que los docentes de las escuelas eficaces en las asignaturas de Matemáticas y Lengua Española se caracterizaron por desplegar en el aula la mayor cantidad de estrategias didácticas, que mantenían a la mayor cantidad posible de alumnos inmersos en el aprendizaje de manera activa. A su vez, los docentes estaban enfocados en el aprendizaje de todos los alumnos, atendiendo de manera personalizada su progreso académico, y dedicando más tiempo a aquellos que necesitaban mayor atención. Evidentemente, todo esto influyó para que el uso del tiempo en el aula fuera más efectivo, pues dedicaron alrededor de un 80 % a actividades académicas, mientras que en las escuelas menos eficaces fue de 63 %.

Si bien este estudio se caracteriza por su exhaustividad en la recogida de información de cada escuela, aún quedan retos por superar en cuanto a las técnicas sugeridas para los estudios de eficacia escolar en República Dominicana. Entre estos retos se encuentra la realización de estudios de eficacia con mayor cantidad de escuelas, de manera que los hallazgos puedan tener mayor representatividad ecológica. También la realización de estudios con técnicas multiniveles, con un abordaje que incluya otros niveles de estudios tales como el sistema educativo y las características del alumnado.

Para finalizar, consideramos que la mejora sustancial de la calidad educativa de los centros educativos ubicados en contextos de vulnerabilidad no es suficiente para sacar a los alumnos de la exclusión social de la que son víctimas. Creemos que es necesario un abordaje integral que evite que las desigualdades representen una amenaza para el desarrollo personal, académico y espiritual del alumno.

BIBLIOGRAFÍA

- » AITKIN, M. y LONGFORD, N., 1986. Statistical modelling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (General)*, 149(1), pp. 1-43.
- » ANGULO, J.F., 1999. El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. *Escuela pública y sociedad neoliberal*, (Dossier), pp. 17-38.
- » AROCHO, W.R., 2010. El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), pp. 1-28.
- » AVALOS, B., CAVADA, P., PARDO, M. y SOTOMAYOR, C., 2010. La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), pp. 235-263.
- » BACKHOFF, E., BOUZAS, A., CONTRERAS, C., HERNÁNDEZ, E. y GARCÍA, M., 2007. Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica. México: Instituto Nacional de la Evaluación Educativa.
- » BARBA, B., 2009. ¿Hasta dónde llega la eficacia escolar? *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), pp. 3-6.

- » BELLEI, C., MUÑOZ, G., PÉREZ, L. y RACZYNSKI, D., 2004. ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago de Chile: Ministerio de Educación-Unicef.
- » BELLEI, C., ELGUETA, S. y MILESSI, C., 1997. Percepción y valoración de los profesores sobre el Premio a la Excelencia Docente. Santiago, Ministerio de Educación, División de Educación General.
- » BELLEI, C., 2001. El talón de Aquiles de la reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. Economía política de las reformas educativas en América Latina. pp. 129-146.
- » BENAVIDEZ, V., 2010. Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación. Revista Iberoamericana de Educación, 0(53), pp. 83-96.
- » BETEBENNER, D.W. y LINN, R.L., 2009. Growth in student achievement: Issues of measurement, longitudinal data analysis y accountability, Exploratory Seminar: Next Generation Assessment Systems: Exploratory Seminar 2009.
- » BLANCO, E., 2009. Eficacia escolar y desigualdad: aportes para la política educativa. Perfiles latinoamericanos, 17(34), pp. 51-85.
- » BLANCO, R., 2008. Eficacia escolar desde el enfoque de calidad de la educación, Primer Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados, Orealc/Unesco, diciembre de 2007 2008, pp. 7-16.
- » BOSCO, E.B., 2008. Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(1), pp. 58-84.
- » BOTHA, N., 2011. Contextual Factors in the Assessment of the Effect of School-based Management on School Effectiveness. J Soc Sci, 27(1), pp. 15-23.
- » BOTHA, N., 2010. School effectiveness: conceptualising divergent assessment approaches. South African Journal of Education, 30(4), pp. 605-620.
- » BRICEÑO, M.U., 2010. Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en

- el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), pp. 303-322.
- » BROOKOVER, W.B., BEADY, C., FLOOD, P., SCHWEITZER, J. y WISENBAKER, J., 1979. *School social systems y student achievement: School can make a difference*. New York: Praeger.
 - » BRUNS, B., LUQUE, J., 2015. *Great Teachers. How to raise student learning in Latin America y the Caribbean*. Washington, DC: World Bank.
 - » CARRASCO, A., 2007. Mejoramiento escolar en contextos de pobreza: problematizando supuestos desde la evidencia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), pp. 291-299.
 - » CARVALLO-PONTÓN, M., 2010. Eficacia escolar: antecedentes, hallazgos y futuro. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), pp. 199-214.
 - » CASANOVA, M.A., 2012. El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), pp. 6-20.
 - » CERVINI ITURRE, R., 2006. Progreso de aprendizaje en la educación secundaria básica de Argentina: un análisis multinivel de valor agregado. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), pp. 54-83.
 - » CHENG, Y.C., 1996. A School-Based Management Mechanism for School Effectiveness y Development. *School effectiveness y school improvement*, 7(1), pp. 35-61.
 - » CLARK, D.L., LOTTO, L. y ASTUTO, T.A., 1984. *Effective Schools y School Improvement: A Comparative Analysis of Two Lines of Inquiry*. *Educational Administration Quarterly*, 20(3), pp. 41-68.
 - » COLEMAN, J., CAMPBELL, E., HOBSON, C., MCPARTLAND, J., MOOD, A., WEINFELD, F. y YORK, R., 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
 - » CREEMERS, B. y KYRIAKIDES, L., 2007. *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice y theory in contemporary schools*. EEUU: Routledge.

- » CREEMERS, B., KYRIAKIDES, L. y SAMMONS, P., 2010. Methodological advances in educational effectiveness research. EEUU: Routledge.
- » CRESWELL, J.W. y TASHAKKORI, A., 2007. Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(4), pp. 303-308.
- » CUENCA, R., 2012. Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), pp. 79-93.
- » CUETO, S. y SECADA, W., 2004. Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de niños y niñas aimara, quechua y castellano hablantes en escuelas bilingües y monolingües en Puno, Perú. In: WINKLER D. y S. CUETO, eds, *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. Washington D.C.: PREAL, pp. 315-354.
- » CUETO, S. y SECADA, W., 2003. Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).
- » DARLING-HAMMOND, L., 2012. Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo*, 49(2), pp. 1-20.
- » DE HOYOS, R.E., MANUEL ESPINO, J. y GARCÍA, V., 2012. Determinantes del logro escolar en México: Primeros resultados utilizando la prueba ENLACE media superior. *El Trimestre Económico*, 0(316), pp. 783-811.
- » DE MAEYER, S., VAN DEN BERGH, H., RYMENANS, R., VAN PETEGEM, P. y RIJLAARSDAM, G., 2010. Effectiveness criteria in school effectiveness studies: Further research on the choice for a multivariate model. *Educational Research Review*, 5(1), pp. 81-96.
- » DÍAZ, T. y ALEMÁN, P.A., 2011. La Educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(23), pp. 1-24.
- » DUARTE, J., GARGIULO, C. y MORENO, M., 2011. Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE. Banco Interamericano de Desarrollo.

- » FERNÁNDEZ, T., 2003. Métodos estadísticos de estimación de los efectos de la escuela y su aplicación al estudio de las escuelas eficaces. *Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 1(2), pp. 1-28.
- » FORO MUNDIAL DE EDUCACIÓN PARA TODOS, 2000. Marco de acción de Dakar de Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal. París: Unesco.
- » GLEWWE, P., JACOBY, H.G. y KING, E.M., 2001. Early childhood nutrition y academic achievement: a longitudinal analysis. *Journal of Public Economics*, 81(3), pp. 345.
- » GOLASH-BOZA, T., 2005. Assessing the Advantages of Bilingualism for the Children of Immigrants. *International Migration Review*, 39(3), pp. 721-753.
- » GOLDSTEIN, H., 1997. Methods in School Effectiveness Research. *School effectiveness and school improvement*, 8(4), pp. 369-395.
- » GOLDSTEIN, H. y WOODHOUSE, G., 2000. School Effectiveness Research and Educational Policy. *Oxford Review of Education*, 26(3/4), pp. 353-363.
- » GONZÁLEZ, E.R. y ORTEGA, A.P., 2013. Relación de sobrepeso y obesidad con nivel de actividad física, condición física, perfil psicomotor y rendimiento escolar en población infantil (8 a 12 años) de Popayán. *Revista Movimiento Científico*, 7(1), pp. 71-84.
- » HAN, W., 2012. Bilingualism and Academic Achievement. *Child development*, 83(1), pp. 300-321.
- » HANUSHEK, E. y WÖSSMANN, L., 2007. The Role of Education quality for economic growth. Washington, DC: World Bank.
- » HARRIS, A., CHAPMAN, C., MUIJS, D. y REYNOLDS, D., 2012. Getting lost in translation? An analysis of the international engagement of practitioners and policy-makers with the educational effectiveness research base. *School Leadership & Management*, 33(1), pp. 1-19.
- » HERNANI LIMARINO, W., 2005. Are Teachers Well Paid in Latin America and the Caribbean? Relative Wage and Structure of Returns of Teachers in Latin America and the Caribbean. *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*.

- » INGELS, S.J., 1994. National Education Longitudinal Study of 1988. Second Follow-Up: Student Component Data File User's Manual.
- » ITURRE, R.C., 2010. El 'efecto escuela' en la educación primaria y secundaria: El caso de Argentina. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(1), pp. 7-25.
- » JÁCOME, A.P., HERNÁNDEZ, G.M.G., GUTIÉRREZ, G.V., GUILLÉN, L.E.F. y PÉREZ, ANA LILIA DE JESÚS LÓPEZ, 2014. Efectos de la malnutrición en el aprendizaje y rendimiento escolar en niños preescolares en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Lacandonia, 6(1), pp. 99-102.
- » KHALILI, M., CAMANHO, A., PORTELA, M. y ALIREZAEI, M., 2010. The measurement of relative efficiency using data envelopment analysis with assurance regions that link inputs and outputs. European Journal of Operational Research, 203(3), pp. 761-770.
- » KYRIAKIDES, L., 2006. Using international comparative studies to develop the theoretical framework of educational effectiveness research: A secondary analysis of TIMSS 1999 data. Educational Research and Evaluation, 12(6), pp. 513-534.
- » LIANG, X. and ROLDÁN, M.B., 2003. Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: Quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones. PREAL.
- » LOCKHEED, M.E. y HANUSHEK, E.A., 1987. Improving the efficiency of education in developing countries: Review of the evidence. EDT77. Washington, D. C.: The World Bank.
- » LÓPEZ, J.S. y NEIRA, T.R., 2010. Participación y calidad de la educación. Aula abierta, 38(1), pp. 3-14.
- » LUYTEN, H., VISSCHER, A. y WITZIERS, B., 2005. School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. School Effectiveness and School Improvement, 16(3), pp. 249-279.
- » MAMANI ORTIZ, Y., CHOQUE ONTIVEROS, MARÍA DEL CARMEN y ROJAS SALAZAR, E.G., 2014. Estado nutricional y su relación con el coeficiente intelectual de niños en edad escolar. Gaceta Médica Boliviana, 37(1), pp. 6-10.

- » MANZI, J., GUTIÉRREZ, R.G. y FIGUEROA, Y.S., 2011. La evaluación docente en Chile. Chile: MIDE UC.
- » MARCHESI, Á, TEDESCO, J.C. y COLL, C., 2009. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Buenos Aires: Santillana.
- » MARÍN, J.B., 2008. Calidad de la educación pública y logro académico en Medellín 2004-2006. Una aproximación por regresión intercuartil. *Lecturas de Economía*, 68(68), pp. 121-144.
- » MARTÍNEZ, J.F., 2013. Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Pensamiento Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), pp. 4-20.
- » MARTÍNEZ, R., GAVIRIA-SOTO, J.L. y CASTRO, M., 2008. Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, pp. 15-45.
- » MEDINA, J.P., 2011. El efecto escuela: más allá del aula. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp. 28-45.
- » MHURCHU, C.N., TURLEY, M., GORTON, D., YANNAN, J., MICHIE, J., MADDISON, R. y HATTIE, J., 2010. Effects of a free school breakfast programme on school attendance, achievement, psychosocial function, and nutrition: study protocol for a stepped wedge cluster randomised trial. *BMC Public Health*, 10(738), pp. (29 November 2010)-(29 November 2010).
- » MORICONI, G., 2014. Estimando modelos de valor agregado: Evidencias sobre la eficacia de los maestros de las escuelas municipales de São Paulo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), pp. 103-122.
- » MOURA, C. and IOSCHPE, G., 2007. La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza? Chile: Preal.
- » MUÑOZ-REPISO, M. y MURILLO, F.J., 2010. Un balance provisional sobre la calidad en educación: eficacia escolar y mejora de la escuela. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), pp. 177-186.

- » MURILLO, F.J. y ROMÁN, M., 2011. School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), pp. 29-50.
- » MURILLO, F.J., 2007. Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- » MURILLO, F.J., 1999. Los modelos jerárquicos lineales aplicados a la investigación sobre eficacia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), pp. 453-460.
- » MURILLO, F.J., 2008. Aportaciones y retos futuros de la investigación sobre eficacia escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), pp. 1-6.
- » MURILLO, F.J., 2005. La investigación sobre eficacia escolar. Madrid: Octaedro.
- » MURILLO, F.J., ROMÁN, M. y HERNÁNDEZ-CASTILLA, R., 2011. Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), pp. 7-23.
- » MURILLO, J., 2006. Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica: 15 buenas investigaciones. Convenio Andrés Bello.
- » OCDE, 2007. Knowledge Management Evidence in Education: Linking Research and Policy. París: OECD.
- » OLIVEIRA, D.A. y FELDFEBER, M., 2006. Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos? Argentina: Noveduc Libros.
- » PALARDY, G.J., 2008. Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: a multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), pp. 21-49.
- » PARKER, L., FOOD RESEARCH AND, A.C. y OTHERS, A., 1989. The Relationship between Nutrition & Learning. A School Employee's Guide to Information and Action. Washington, DC: National Education Association,
- » PATRINOS, H., 2007. Factores determinantes del aprendizaje y calidad de la educación

en México. Mejora de la calidad educativa en México: Posiciones y propuestas. México: Secretaría de Educación Pública, pp. 13-23.

- » PONCE, J., 2010. Políticas educativas y desempeño: Una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador. Ecuador: Flacso.
- » PORTES, A. and HAO, L., 2002. The price of uniformity: language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic & Racial Studies*, 25(6), pp. 889-912.
- » PURKEY, S.C. and SMITH, M.S., 1983. Effective Schools: A Review. *Elementary School Journal*, 83(4), pp. 427-52.
- » RALPH, J.H. and FENNESSEY, J., 1983. Science or Reform: Some Questions about the Effective Schools Model. *Phi Delta Kappan*, 64(10), pp. 689-94.
- » RAMASUT, A. and REYNOLDS, D., 2013. Developing Effective Whole School Approaches to Special Educational Needs: From School Effectiveness Theory to School Development Practice. In: R. SLEE, There a desk with my name on it?: The politics of integration. Routledge, pp. 224-247.
- » RAUSCH, R., 2013. Nutrition and academic performance in school-age children the relation to obesity and food insufficiency. *Journal of Nutrition and Food Sciences*, 3(2), pp. 190.
- » REPORT CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION, 1967. The Plowden Report. Children and their Primary Schools. Londres: HMSO.
- » REYNOLDS, D., SAMMONS, P., DE FRAINE, B., TOWNSEND, T. y VAN DAMME, J., 2011. Educational effectiveness research (EER): A state of the art review, Annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement 2011.
- » REYNOLDS, D., 1998. School effectiveness. EEUU: Continuum.
- » RICKINSON, M., SEBBA, J. y EDWARDS, A., 2011. Improving research through user engagement. EEUU: Taylor & Francis.

- » ROWE, K.J., 2000. Assessment, League Tables and School Effectiveness: Consider the Issues and 'Let's Get Real!' 1(1), pp. 73-98.
- » RUIZ, C., 2009. Las escuelas eficaces: un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de educación*, (348), pp. 355-376.
- » RUIZ, D.M., LÓPEZ, E.E., PÉREZ, S.M. y OCHOA, G.M., 2009. Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), pp. 123-136.
- » RUMBERGER, R.W. y PALARDY, G.J., 2004. Multilevel models for school effectiveness research. In: D. KAPLAN, *The SAGE Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences*. California: SAGE, pp. 235-258.
- » RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J. y SMITH, A., 1979. *Fifteen Thousand Hours: secondary schools and their effects on children*. EEUU: Library of Congress.
- » SAMMONS, P., 2006. *Embracing Diversity: New challenges for School Improvement in a Global Learning Society* International Congress for School Effectiveness and Improvement, School effectiveness and equity: Making connections 2006.
- » SÁNCHEZ, J., 2008. Reformas, investigación, innovación y calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), pp. 1-12.
- » SANDOVAL, L.O., 2012. Bilingüismo y educación: la diferenciación social de la lengua escolar. *América Latina Hoy*, 60, pp. 139-150.
- » SCHEERENS, J., 2000. *Improving school effectiveness*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- » SCHEERENS, J. y BOSKER, R.J., 1997. *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- » SCHEERENS, J. y CREEMERS, B.P., 1989. Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), pp. 691-706.

- » SIENES, E.S., 2014. La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), pp. 481-500.
- » SLAVIN, R.E., MADDEN, N.A., DOLAN, L.J., WASIK, B.A., ROSS, S., SMITH, L. y DIANDA, M., 1996. Success for All: A summary of research. *Journal of Education for Students placed at Risk*, 1(1), pp. 41-76.
- » SPALTER-ROTH, R., 2000. Gender Issues in the use of integrated approaches. In: M. BAMBERGER, ed, *Integrating Quantitative and Qualitative Research in Development Projects*. pp. 47-55.
- » STAKE, R.E., 1995. *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE.
- » STEWART, B.E., 2006. *Value-added modeling: The challenge of measuring educational outcomes*. Nueva York: Carnegie Corporation of New York.
- » SUÁREZ, E.P., ÁLVAREZ, A.C., SANTARÉN-ROSELL, M. y FERNÁNDEZ, J.M., 2012. El papel de los centros escolares en la adquisición de la competencia científica. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(1), pp. 75-87.
- » TEDDLIE, C. y REYNOLDS, D., 2001. Countering the critics: Responses to recent criticisms of school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 12(1), pp. 41-82.
- » TIANA, A., 2009. *Calidad, evaluación y estándares: Algunas lecciones de las reformas recientes. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI/ Fundación Santillana.
- » TIKLY, L., 2011. Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries. *Comparative Education*, 47(1), pp. 1-23.
- » TOBIN, K.J., 2013. Fast-food consumption and educational test scores in the USA. *Child: Care, Health and Development*, 39(1), pp. 118-124.
- » TREVIÑO, E., VALDÉS, H., CASTRO, M., COSTILLA, R., PARDO, C. y DONOSO RIVAS, F., 2010. *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: OREALC/Unesco.

- » Unesco, 2004. *Education for all: The quality imperative*. Paris: Unesco.
- » Unesco-OREALC, 2007. *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/Prelac)*. Buenos Aires, Santiago de Chile: Unesco-OREALC.
- » VAILLANT, D., 2008. Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), pp. 7-22.
- » VANDERLINDE, R. y VAN BRAAK, J., 2010. The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), pp. 299-316.
- » VEGAS, E. y PETROW, J., 2008. *Raising student learning in Latin America: The challenge for the 21st century*. Washington, D.C.: The World Bank.
- » WHITTY, G., 2006. Education (al) research and education policy making: is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, 32(2), pp. 159-176.
- » YIN, R.K., 2008. *Case study research: Design and methods*. 4 edn. Thousand Oaks: SAGE.
- » ZAPATA-ZABALA, M.E., ÁLVAREZ-URIBE, M.C., AGUIRRE-ACEVEDO, D.C. y CADAVID-CASTRO, MA, 2012. Coeficiente intelectual y factores asociados en niños escolarizados en la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 14(4), pp. 543-557.



Calle Furcy Pichardo no. 4, Bella Vista
Santo Domingo, República Dominicana
Tel. 809-535-8006 Fax. 809-535-3067

 facebook.com/Inafocam

 twitter.com/Inafocam

 youtube.com/Inafocam

 linkedin.com/in/Inafocam

 instagram.com/Inafocam

 flickr.com/Inafocam

 google.com/+InafocamMinerd

www.inafocam.edu.do e-mail: info@inafocam.edu.do